

Инновационные процессы в образовании: практикум для студентов.

Учебно-методическое пособие

Оглавление

Введение

Теоретические вопросы инновационной деятельности в образовании.

Лекция 1. Инновационные процессы в образовании как социокультурный феномен.

Лекция 2. Инновации в образовании: сущность, факторы, закономерности, виды, формы.

Лекция 3. Трудности и риски инновационной деятельности в образовании.

Лекция 4. Модель инновационной деятельности в образовании.

Лекция 5. Стратегии внедрения инноваций в образовании.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях социально–экономических реформ, непрерывного обновления и развития системы образования под воздействием современного научно–технического и гуманитарного прогресса, конкуренции на рынках труда и образовательных услуг, инновации в образовании становятся жизненно важным элементом, необходимым условием успеха в обучении и подготовке кадров. Выдвигаясь в число решающих факторов эффективности учебного процесса, образовательные нововведения требуют специального изучения и формирования профессиональных компетенций магистрантов в этой сфере образования. В рамках учебно-методического пособия рассматриваются: основные элементы инновационной теории, взаимосвязь с развитием образования, современное состояние, проблемы, категориальный аппарат; классификация нововведений, закономерности педагогической инноватики, характеристики инновационных процессов, их место в государственной образовательной политике.

Целями учебно – методического пособия являются:

1. Модернизация действующего учебно-методического комплекса. Изучение дисциплины «Инновационные процессы в образовании»

осуществляется в ходе освоения целого ряда магистерских программ. Кроме того, знания об инновационных процессах, умение разрабатывать инновационные проекты, востребованы при освоении большинства учебных дисциплин в магистратуре. Профессиональная компетенция магистра в сфере создания, освоения и применения новшеств как раз и представляет собой тот уникальный междисциплинарный «инструмент», «технологию», которая востребована на всех этапах учебной деятельности будущего специалиста образования.

2. Создание учебно-методических материалов как основы обновления содержания и технологий обучения в вузе, в том числе через систему практических заданий в логике реализации ФГОС ВПО. Предложенные в пособии учебно-методические материалы могут экстраполироваться на преподавание педагогических дисциплин в бакалавриате, а также могут быть востребованы как преподавателями вузов, так и на курсах повышения квалификации. Материалы учебного пособия подходят магистрантам для изучения в режиме индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), осуществления самодиагностики результативности освоения дисциплины по прилагающейся «Технологической карте».

3. Определение подходов к содержательно новому качеству подготовки специалиста, ориентированного на овладение профессиональной компетенцией субъектов образовательного процесса.

Содержание учебного пособия отобрано в соответствии с профессиональными компетенциями, заявленными в ФГОС ВПО по направлению «Педагогика и Образование». Книга построена в формате освоения содержания дисциплины, как в учебной аудитории, так и для самостоятельного изучения.

Рабочая программа дисциплины «Инновационные процессы в образовании», предложенная в начале практикума, помогает сформировать общее видение курса, понять его задачи, ожидаемые результаты, а также организовать работу по освоению содержания дисциплины.

В первой части практикума представлены теоретические основы инновационной деятельности в образовании. После каждой лекции перед магистрантами ставятся вопросы для дальнейшего размышления по поводу развития инновационных идей в образовании.

Практическая часть посвящена проектированию, реализации инноваций, а также преодолению трудностей и барьеров, возникающих в деятельности современного педагога.

Глава 1. Теоретические вопросы инновационной деятельности в образовании.

*И. Гёте об отношении людей к любой значимой новой идее...
«сначала говорит, что это... чушь», потом – «и в ней что-то есть»,
и, наконец, когда идея становится понятной и освоенной
– «а кто этого не знал?!»*

Лекция 1. Инновационные процессы в образовании как социокультурный феномен.

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется тем, что многие области человеческой деятельности, в том числе и образование, стремительно развиваются за счёт внедрения различных инноваций. Человеку в этой ситуации предстоит быть не только исполнителем в их осуществлении, но и непосредственным творцом инновационных процессов. Нововведения в обществе, в образовании одновременно являются и результатом, и эффективным путем, и средством перестройки общества и образования.

Обратимся к предыстории инноватики путем привлечения некоторого исторического контекста.

Первоначально оно появляется чуть более ста лет тому назад в культурологии и лингвистике при описании процессов культурной диффузии (трансферов), когда феномен из одного культурного ареала проникает в

другие, где выступает новым по отношению к тому, что уже сформировано там, как традиция. Подобные инновационные процессы трактовались как основные кросс-культурные факторы развития различных культурных образований (обрядов, языков и диалектов, социальных институтов, технологий и т.п.).

В начале XX века термин переключался в экономическую науку, где на основе исследований виднейшего философа-экономиста И. Шумпетера нововведения стали рассматриваться как важнейшее средство преодоления циклических кризисов [66, 5].

После «великой депрессии» начала 30-х годов среди американских менеджеров становится популярным термин «инновационная политика фирмы»; содержание этого термина сводится примерно к следующему: фирма может получить преимущества на рынках сбыта и максимизировать прибыль не столько за счет манипулирования ценами, сколько путем постоянного обновления своей продукции.

В ответ на запросы практики в 30-е годы начинаются, а в 60-70-е годы XX века получают на Западе большой размах эмпирические исследования нововведений, осуществляемых фирмами и другими деловыми организациями. Государство, в свою очередь, обнаружило понимание ценности и значения инновационности как одного из главнейших понятий будущего.

Анализ инновационной проблематики в это время занимает значительное место в исследованиях зарубежных авторов (Э. Роджерс, У. Уолкер, В. Браун).

В монографии «Диффузия инноваций» (Диффузия – научное направление, основанное на представлении о развитии культуры как о процессе распространения из одного или нескольких центров) (Нью-Йорк, 1983) Эверетт М. Роджерс разработал теоретическую модель изучения диффузии. Решающими моментами в процесс диффузии, по мнению Роджерса, являются: 1) сама *инновация* (которая может быть и технологическим усовершенствованием, и социальным движением, и новым продуктом, и определенной прихотью, причудой); 2) *каналы*, посредством которых она передается, презентуется (устная коммуникация, реклама и т.д.); 3) *время*, необходимое для подобной передачи; 4) члены *социальной системы*, которым предстоит усвоить инновацию.

Э. Роджерс выделяет пять стадий усвоения инновации: 1) *стадия осознания* (индивид узнает о новой идее, но еще не обладает достаточной и надежной информацией о ней); 2) *стадия заинтересованности* (индивида увлекает новая идея, и он стремится узнать о ней побольше); 3) *оценочная*

стадия (индивид оценивает применимость идеи к своему настоящему опыту и прогнозируемым ситуациям в будущем и принимает решение – стоит или не стоит подвергнуть данную идею практическому испытанию); 4) *испытательная стадия* (индивид использует инновацию на практике в небольшом масштабе, чтобы определить ее полезность); 5) *стадия усвоения* (индивид принимает инновацию).

Поскольку динамика усвоения инновации в значительной степени зависит от характеристик самой инновации Э. Роджерс выделяет пять ее характеристик, которые оказывают наибольшее влияние на темпы усвоения.

1) *Относительное преимущество* указывает на степень превосходства инновации в сравнении с идеями и продуктами, которые ей предстоит заместить. Данная характеристика определяется такими параметрами, как эффективность, стоимости, новизна, ощутимая выгода. 2) *Совместимость* – степень согласованности инновации с принятыми ценностями, опытом, потребностями реципиента (например, технологии планирования рождаемости могут показаться многим обществам несовместимыми с существующими у них традициями, ценностями и верованиями). 3) *сложность* определяется степенью трудностей в усвоении и использовании инновации. 4) *испытуемость* – степень, в которой инновация может быть опробована в ограниченном масштабе. Преимуществом считается возможность ее предварительного испытания. 5) *очевидность* означает видимость, эффективность результата принятия инновации для окружающих.

Далее, Роджерс выделяет **три типа принятия решений** по поводу усвоения инновации. 1) *факультативный*, когда индивидуум имеет возможность выбора относительно того, принимать или не принимать инновацию. 2) *коллективный*, когда большинству членов сообщества должно убедиться в необходимости принятия инновации. 3) *авторитарный*, когда решение о принятии инновации навязывается социальной системе «сверху». При этом Роджерс рассматривает коммуникативные каналы как фактор, воздействующий на динамику принятия инновации. Межличностное общение, как он считает, является более значимым по сравнению со средствами массовой информации при принятии индивидом решения об усвоении сложной инновации.

Э.Роджерс выделяет три основных типа инноваций:

1. Новые технологии.
2. Новые верования, культурные ценности и идеологии.
3. Новые формы социальной структуры.

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в сфере экономических исследований. Но распространение

инновационных процессов на все сферы жизни человека привело к необходимости изучить эти процессы с точки зрения сущности, структуры, классификаций и особенностей протекания, не только в науке и технике, но и в сфере управления и образования.

Становление науки о нововведениях происходило преимущественно в рамках концепции научно-технического прогресса в целом, А.И. Пригожин считает, что «выделение нововведений в относительно самостоятельный предмет изучения началось у нас с исследований социальных последствий автоматизации производства. Специализация в области инноватики состоялась у нас с запозданием. Это было вызвано недостаточным вниманием в прошлом к задачам ускорения научно-технического развития и совершенствования управления». Если в 70-е гг. наука о нововведениях на Западе становится сложной, разветвленной отраслью, то в эти годы, отвечая неуклонному велению общественного развития, в нашей стране инновационные исследования только-только стали оформляться в самостоятельное направление научной деятельности.

По мнению исследователей О.Г. Хомерики, М.М. Поташника, А. В. Лоренсова, педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50-х годов 20 века на Западе и в последние 30 лет в нашей стране. Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явилось результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе. Развитие педагогической инноватики у нас было затруднено ввиду монопольного господства одной идеологии и связанного с ней тоталитаризма в управлении всеми сферами жизни, науки, школы [136, 4], а также полнейшим игнорированием запросов и потребностей развивающегося социокультурного пространства.

«Как и многое в мировой культуре, педагогическая инноватика как научная дисциплина до последних лет для нас не существовала, - считает видный исследователь проблем педагогической инноватики С.Д. Поляков. - Нельзя сказать, что советская педагогика вообще не занималась исследованием введения нового в народное образование. Но эта проблема ограничилась внедрением достижений науки и распространением передового педагогического опыта. Причем в этих исследованиях возникал образ учителя как человека, которого достаточно наполнить новыми знаниями и умениями (еще, может быть, предъявить к нему разумные требования), чтобы он стал вдохновенно и результативно использовать новые идеи и способы работы.

М.В. Кларин считает одним из недугов отечественной педагогики отрыв от мирового опыта, как в научной, так и в прикладной сфере, когда инновационные дидактические находки мировой педагогики остаются малоизвестными даже для специалистов, а учителя, испытывая огромную потребность в свежих идеях, имеют возможность ознакомиться, в лучшем случае, лишь с фрагментами инновационных технологий, разрабатываемых зарубежными учеными; говорит о необходимости интегрирования отечественной теории и практики в мировую педагогическую культуру [46, 105].

Демократические перемены последних лет предоставили педагогам дополнительные возможности для реализации своих смелых идей и начинаний, законодательно закрепив право на свободу педагогического творчества. И вот тут-то практика и столкнулась с противоречием между потребностью в развитии и неумением ее реализовать. Многие наши управленцы (не говоря уже об учителях) к сожалению, не ориентируются свободно в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд.

Понятие «инновация» (лат. *in* - в, *novus* - новый) трактуется как нововведение. А.И. Пригожину принадлежит следующее определение нововведения: нововведение выступает как форма управляемого развития и есть такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы. Последние могут быть чисто материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, т.е. предмет нововведения. Нововведение же суть процесс, т.е. переход некоторой системы из одного состояния в другое. Соответственно - предмет инноватики - это создание, распространение разного типа новшеств.

Исследователь нововведений А.И.Лапин отмечает, что уже этимология слова «нововведение» (*innovation*) указывает на то, что оно означает «введение», т.е. создание и использование какого-либо новшества. (Конкретно речь идет о тех новшествах, которые возникают в ответ на определенную общественную потребность). Однако, Н.И. Лапин отмечает, что нововведение и новшество - отнюдь не идентичные понятия. Нововведение является более широким определением, оно означает процесс создания и использования новшества [67, 6].

Интересное, хотя и не бесспорное, толкование термина «*innovatio*» (инновация) - нововведение предлагает исследователь А.Пинский. Приведем его полностью: «Для современного сознания весьма значимой оказалась

семантическая тонкость - удачное сопряжение в слове двух моментов: появление, творение нового, как такового, и одновременно его реализация, осуществление. Действительно, с одной стороны, откуда и как в мире возникает новое? (из интуиции? из духа? из чистого творчества?... - этот вечный философский вопрос всегда притягивал к себе мысль человека, никогда не был исчерпан). С другой стороны, латинская приставка - *in* - подчеркивает практическую, технологическую сторону реализации этого идеального и загадочного нового (оттенок практической будничности хорошо ощущается и в русском эквиваленте нововведение), причем не само по себе, а в уже существующей действительности и в ее ранее оформленных культурных рамках и контекстах».

Итак, инновационный процесс привлекал и привлекает внимание ряда ученых как на Западе, так и у нас в стране. Как было сказано выше, инноватика получила становление как меж и много-дисциплинарная сфера исследований. Ее «родителями» и «родственниками» оказались философия и социология, теория управления и психология, экономика и культурология. Этим и объясняется тот факт, что оформившаяся в самостоятельную отрасль педагогическая инноватика имеет понятийный аппарат, изобилующий терминами, заимствованными из вышеперечисленных областей человеческого знания.

Социальное изменение связано с инновационным процессом только на ранней стадии его диффузии, причем инновация может быть как причиной, так и следствием социальных изменений, а результирующее изменение привносит в систему новые идеи. Процесс диффузии - это феномен, который возникает из согласия потенциальных реципиентов инновации с предполагаемыми изменениями и частично является результатом взаимодействия этих единиц [77, 118]. Это нечто большее, чем простая сумма положительных решений индивидов, и представляет собой эмерджентное свойство подсистемы релевантного социального субъекта. Он включает феномен взаимодействия сторонника (агента) и потенциального сторонника инновации.

Результатом принятия и диффузии процессов является структурно-функциональное изменение социальной системы. Диффузию можно определить и как процесс распространения инновации по каналам коммуникации к членам социальной системы. Природа инноваций прямо связана со степенью успешности диффузии, т.е. положительным восприятием инновации членами социальной системы. Инновационный процесс моделируется в виде некоторой последовательности явлений, формирующих жизненный цикл инновации.

Инновация также рассматривается как изобретательская деятельность, когда особым образом пересекаются две ранее не связанные между собой системы - индивид и инновация. Восприятие новизны, как таковой, носит исключительно субъективный характер и не зависит от того, существовал ли рассматриваемый субъект как новый ранее или нет: индивид воспринимает его как новый. Социальный субъект становится сторонником инновации тогда, когда может адекватно оценить состояние окружающей среды и спрогнозировать свое состояние в контексте инновационного процесса в терминах приобретения - потери социальных преимуществ. Этот феномен получил название инновационного восприятия. Инновационное восприятие может развиваться у индивида в процессе приобретения им новых знаний и пересмотра своих ценностей, установок, ожиданий.

Основная проблема управления преобразованиями заключается в возникновении феномена сопротивления изменениям, агентом которого становится определенная социальная группа (ведь принятие инновации - результат группового решения, т.е. функция коллективного действия, выражающаяся в формировании группового консенсуса в отношении предлагаемого новшества). Причины неприятия кроются в сфере сознания индивидов, вовлеченных в процесс изменения.

Проблематика нововведений на протяжении ряда лет разрабатывается, в основном, в рамках экономических исследований о научно-техническом прогрессе, где начинает использоваться и сам термин «нововведение». Постепенно получает распространение более широкий взгляд на нововведение, как на понятие, не ограничивающееся сферой экономики и материального производства, а все более активно включающее в себя проблемы социологии, общей теории управления, других дисциплин, в том числе образования. Однако, общепринятой классификации нововведений в образовании пока не существует.

Одной из наиболее важных, в этом отношении, можно считать работу Н.И. Лапина, А.И. Пригожина, Б.В. Сазонова, В.С. Толстого «Нововведения в организациях». Авторами создана концепция данного явления, высказана важная мысль: способность к нововведениям является одним из индикаторов культуры общества.

Итак, инновация представляет собой процесс, который, развиваясь в социальных системах, способствует преобразованию их структуры.

Радикальные изменения социально-экономического устройства общества неизбежно ведут к смене требований к образованию. В таких условиях изменение является единственным способом выживания. Таким

образом, инновационные процессы в образовании являются решающим фактором развития социокультурной сферы.

К нашему времени осознано, что инновации – самые эффективные средства достижения стратегических целей (социально-экономических, социально-культурных, технико-технологических), недоступных в рамках традиционных моделей. В связи с этим правомерно выделить четыре этапа в развитии инновационных процессов в РФ на рубеже XX и XXI веков.

Первый этап (1985-1992 гг.) связан с массовым общественно-политическим движением, получившим название «Педагогика сотрудничества», с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неподготовленностью педагогов ее реализовать. (В.Ф.Шаталов, М.П.Щетинин, С.Н. Лысенкова и др.) Инновационные процессы инициируются педагогами и образовательными учреждениями.

Второй этап (1992-2001 гг.). В эти годы возрос массовый характер применения нового в связи с Законом РФ об образовании (редакции 1992, 1996 г.). Появляются первые научные работы по теоретическому осмыслению инновационных процессов практики.

Концепции модернизации содержания общего среднего образования (2001). Инновационные процессы инициируются образовательной политикой государства. Инновационные процессы принимают планово-директивный характер.

Третий этап (2001-2010). В ходе выполнения Федеральной целевой программы развития образования решались задачи совершенствования содержания и технологий образования; развития системы обеспечения качества образовательных услуг; повышения эффективности управления в системе образования; совершенствования экономических механизмов в сфере образования.

Четвертый этап (2010- по настоящее время). Стратегической целью государственной политики в области образования в этот период является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;

- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Для развития системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг необходимо:

- обеспечение условий для развития и внедрения не зависимой системы оценки результатов образования на всех уровнях системы образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, начальное и среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское профессиональное образование, дополнительное образование);
- развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений с учетом интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов.

О.Г. Прикот выделяет следующие этапы современной образовательной реформы в России:

- 2001 – 2004 Реформирование «изнутри», экспериментальное определение инструментария изменений
- 2005 – 2008 Реформирование «снаружи», апробация институциональных изменений.
- 2009 – 2012 Массовое внедрение, превращение институциональных изменений в основу системных изменений.
- 2012 – 2020 и далее. Становление нового качества образования.

XXI век все больше раскрывает себя как новая историческая эпоха, которую часто обозначают термином «постсовременность». Важно понимать, что качественные изменения (в какой бы сфере они ни происходили) всегда имеют социальные последствия. Если таковых нет, значит проведенные изменения не были инновационными. Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явилось результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе.

Разрушая стереотипы, он бросает вызовы обществу и его основным институтам, в том числе образованию. Рассмотрим самые важные из них.

- Развитие мировой экономики приводит к быстрой смене технологий;
- Возникают новые квалификационные потребности глобальных рынков;

- Происходит активизация человеческой мобильности и миграционных процессов;
- Массовость высшего образования чревата рисками снижения качества образования ;
- Обостряется конкуренция на мировом рынке образовательных услуг.

По мнению И.Д. Фрумина перед российской школой стоят две группы вызовов — глобальные и национальные.

В числе глобальных вызовов — кризис традиционной модели детства, потеря школой «монополии» на образование, развитие новых форм социализации — Интернета и так называемых «детских индустрий» (услуг репетиторов, гувернанток и проч.), повышение роли технологической грамотности, появление в школах детей, плохо говорящих по-русски. Вместе с тем российская система образования находится сейчас не в большем кризисе, чем любая из систем развитых стран.

Среди национальных вызовов обращает на себя внимание — недостаточный охват дошкольным образованием; высокая доля школьников, не достигающих удовлетворительного уровня функциональной грамотности; значительное отставание наименее успешных групп учащихся от наиболее успешных; недостаточное развитие социальной компетентности и позитивных социальных установок у выпускников школ.

Причины обостряющихся проблем — неразвитость системы поддержки раннего развития детей, ограниченное предложение услуг дошкольного образования, ухудшение качества педагогического корпуса, рост межрегиональных и межшкольных различий в качестве образования, стагнация системы дополнительного образования и воспитания. Образование перестало выполнять функцию социального лифта, оно начинает воспроизводить и закреплять социальную дифференциацию. Сеть образовательных учреждений не соответствует особенностям расселения, а содержание и формы образования — изменившимся запросам населения. При этом механизм единовременного обновления содержания образования через введение новых стандартов не работает.

Не завершены институциональные реформы. Содержание и объем социальных обязательств государства в сфере образования недостаточно конкретизированы. Система образования «устала» от постоянных изменений и новых инициатив, усиливается имитация реформ. Ограничены автономия и возможность принятия эффективных решений на региональном, муниципальном и школьном уровнях. Соответственно, отсутствуют механизмы обратной связи и самокоррекции, которые позволяли бы системе оперативно адаптироваться к особенностям внешней среды.

Проблемы с ЕГЭ, который должен был стать частью национальной системы оценки качества образования (СОКО), являются последствиями и примером частичного решения задач. Необходимо создание полноценной национальной СОКО, включающей разнообразные механизмы оценки качества образования и индивидуальных образовательных достижений.

- Целями нового этапа развития образования должны стать: обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого ребенка, усиление вклада образования в инновационное развитие России, ответ на вызовы изменившейся культурной, социальной и технологической среды.
- Чтобы решить острые проблемы сегодняшнего образования и ответить на вызовы завтрашнего дня необходимо завершить начатые институциональные преобразования и не запускать новые. В среднесрочной перспективе развития системы образования акцент должен быть перенесен с реформы институтов и укрепления инфраструктуры на достижение нового качества образовательных результатов.
- На период до 2020 года приоритетными образовательными результатами должны стать: способность эффективно применять теоретические знания, высокий уровень развития технологических компетенций, формирование позитивных социальных установок. При этом, необходимо обеспечить базовую успешность каждого школьника, не допуская выхода из школ молодых людей без основ грамотности в области естественных и гуманитарных наук, без базовых социальных компетентностей.
- Предметом образовательной политики следует считать не столько систему школ и дошкольных образовательных учреждений, сколько всю сферу образования и социализации молодого поколения.
- Наиболее **реалистичным** сценарием развития сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе является модернизация школы, направленная на расширение ее социально-культурных функций, обновление содержания образования, улучшение преподавания в соответствии с новыми вызовами цивилизации. В то же время наиболее **перспективным** будет сценарий, при котором, наряду с традиционными институтами, специальную поддержку государства получит сфера неформального (открытого) образования и социализации.

Лекция 2. Инновации в образовании: сущность, факторы, закономерности, виды, формы.

Распространение инновационных процессов на все сферы жизни человека привело к необходимости изучить эти процессы с точки зрения

сущности, структуры, классификаций и особенностей протекания, не только в науке и технике, но и в сфере управления и образования.

По мнению О.Г. Прикота инновация в образовании – это позитивный результат развития, приводящий к удовлетворению актуальных потребностей основных потребителей (государство и семья, представляющая интересы человека) образовательных услуг.

А.В. Хуторской считает, что, с одной стороны, инновационный процесс – это совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие, идея превращаются в социальное, в том числе, образовательное нововведение. С другой стороны инновационный процесс - единство трёх составляющих: создание, освоение и применение новшеств.

К основным функциям инновационной деятельности относятся **изменения** компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Так, Е. И. Казакова и А. П. Тряпицина, говоря об особенностях инноваций в образовании, отмечают их связь с общественными преобразованиями и говорят о том, что изменения могут лежать в области целевого назначения и миссии образования, интегративных педагогических идей, содержания образования, организации и построении систем образования, образовательных технологий и оценки качества образования. В качестве других критериев для классификации изменений в образовании, вызванных инновациями, предлагают: плановость (стихийные и планируемые изменения), степень распространения (массовые и частные изменения), источник возникновения (внутренний и внешний). Майкл Фуллан рассматривает изменения в образовании с позиции их результата и влияния на деятельность педагога. Согласно его идеям, изменения в образовании возможны в структуре, содержании, способах взаимодействия участников образовательного процесса, а также убеждениях и понимании изменений как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся.

Запрос на изменения в образовании в России инициирован рядом обстоятельств, связанных с ориентацией нашей страны на инновационный путь развития. Изменения в образовании сложны по своей природе, поскольку они сопряжены с планированием и координацией многоуровневого процесса с участием множества вовлеченных сторон: государства, представителей сферы труда, преподавательского сообщества и обучающихся. Изменения в образовании есть процесс, а не событие, поэтому исследовать их можно, опираясь на идеи о «фазовой» природе процесса изменений (М. Майлз, М. Фуллан, М. Хуберман, П. Берман).

В первой фазе, называемой инициация, происходит осознание потребности в изменениях. Потребность задает то состояние человека, социальной группы и общества в целом, которое выступает источником разнообразных форм активности, задающих вектор движения в сторону изменений и включающих решение об их осуществлении. Осознание определенной потребности позволяет сформировать образ предполагаемого результата изменений, то есть того состояния, к которому объект изменений должен прийти в результате преобразовательной деятельности. Также данная фаза включает в себя поиск путей удовлетворения потребности и формирование ресурсной базы, обеспечивающей изменения.

Во второй фазе, фазе реализации, предпринимается попытка ответить на вопрос, что необходимо изменить, для того чтобы прийти к желаемому результату, разрабатываются планы, программы, концепции, стратегии изменений, а также осуществляются мероприятия по воплощению идей изменений на практике. На этом этапе важно сохранение приверженности начатому изменению.

Третья фаза, институализация, связана с приданием новой практике, возникшей в ходе изменения, рутинного характера. Здесь приходит понимание того, приводит ли изменение к предполагаемому результату или оно малоэффективно в данном отношении, а также встроится ли изменение в систему как постоянная составляющая или исчезнет вследствие решения отказаться от него. Данная фаза также предполагает оценивание результатов изменений и определяет потенциал и направление последующих изменений.

Изменения в образовании часто связывают с понятием инноваций. Следует отметить, что понятие «изменение» не синонимично понятию «инновация» и является более широким в содержательном плане. Можно сказать, что инновация – это замысел, проект изменения и сам процесс изменения чего-либо в соответствии с представленным замыслом, т.е. привнесение чего-либо нового в установленный порядок. Инновации в образовании моделируют облик будущего общественного устройства и всего диапазона взаимоотношений человека.

Авторы монографии «Развитие школы как инновационный процесса» О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов разделяют новшества по нескольким основаниям. Одним из практикоориентированных оснований классификации инноваций является отнесенность к тому или иному компоненту образовательного процесса:

- содержанию образования;
- методике, технологии, формам и методам, приемам, средствам обучения и воспитания детей;

- организации учебно-воспитательного процесса;
- управляющей системе школы.

Н.Ю. Посталюк в зависимости от функциональных возможностей все педагогические нововведения разделяет на:

Инновации в образовании - это новшества, специально спроектированные, разработанные или «случайно открытые» в порядке педагогической инициативы.

Нововведения - условия обеспечивают эффективный образовательный процесс: (новое содержание образования, инновационные образовательные среды, социокультурные условия и т.д.).

Нововведения - продукты: педагогические средства, технологические образовательные проекты и т.д.

Оргуправленческие нововведения; качественно новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование.

Особенности инноваций в образовании можно анализировать, рассматривая инновации следующим образом:

- инновация как механизм реагирования системы на внешние изменения;
- инновация как фактор, стимулирующий развитие системы образования;
- инновация средство, обуславливающее потребность в рефлексии сложившегося опыта;
- инновация как конечный результат деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Интерес представляет также типология инноваций видного отечественного исследователя проблем педагогической инноватики М.В. Кларина: они делятся, по его мнению, на два основных типа, соответствующих репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса.

1. Инновации-модернизации, видоизменяющие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению направлен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

2. Инновации-трансформации, преобразующие учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности.

Принципиально значимым является вопрос об оценке эффективности инноваций

Так, Т.Г. Новикова выделяет инновации первого порядка, которые повышают эффективность и результативность образования без нарушения базовых организационных принципов, без значительного изменения способа выполнения своих ролей педагогами и обучающимися (модификационный тип).

Инновации второго порядка направлены на изменение фундаментальных основ деятельности организаций, включая новые цели, структуру, роли (радикальный тип).

Основные условия, позволяющие осуществить эффективное внедрение инноваций:

- ценность, техническая проработанность;
- готовность персонала к изменениям;
- направленность на решение проблем;
- уровень инициирования;
- характер инноваций (первого или второго порядка, т. е. модификационный или радикальный).

Все образовательные нововведения можно классифицировать по признаку интенсивности инновационного изменения или уровню инновационности. В таком ракурсе Н.Ю. Посталюк выделяет восемь рангов или порядков инноваций:

Инновации нулевого порядка - это практически регенерирование первоначальных свойств системы (воспроизводство традиционной образовательной системы или ее элемента).

Инновации первого порядка характеризуются количественными изменениями в системе при неизменном ее качестве.

Инновации второго порядка представляют собой перегруппировку элементов системы и организационные изменения (например, новая комбинация известных педагогических средств, изменение последовательности, правил их использования и др.).

Инновации третьего порядка (адаптационные изменения образовательной системы в новых условиях без выхода за пределы старой модели образования)

Инновации четвертого порядка содержат новый вариант решения (это чаще всего простейшие качественные изменения в отдельных компонентах образовательной системы, обеспечивающие некоторое расширение ее функциональных возможностей).

Инновации пятого порядка инициируют создание образовательных систем «нового поколения» (изменение всех или большинства первоначальных свойств системы).

Инновации шестого порядка (создаются образовательные системы «нового вида» с качественным изменением функциональных свойств системы при сохранении системообразующего функционального принципа)

Инновации седьмого порядка представляют высшее, коренное изменение образовательных систем, в ходе которого меняется основной функциональный принцип системы. Так появляется "новый род" образовательных систем. (Н.Ю. Посталюк)

Место, которое занимает инновация в развитии образования, динамика ее социальной диффузии во все сферы современной общественной жизни, а так же нарастающая тенденция все большего понятийно-смыслового размывания сущностного ядра инновации ставят задачу концептуального определения по отношению к изучаемому явлению. Распространение инновационных процессов на все сферы жизни человека привело к необходимости изучить эти процессы с точки зрения сущности, структуры, классификаций и особенностей протекания, не только в науке и технике, но и в сфере управления и образования.

Инновация в образовании— это позитивный результат развития, приводящий к удовлетворению актуальных потребностей основных потребителей(государство и семья, представляющая интересы человека) образовательных услуг.

Инновационный процесс — это совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие, идея превращаются в социальное, в том числе, образовательное нововведение.

Инновационный процесс - единство трёх составляющих: создание, освоение и применение новшеств.

Нетрудно заметить, что только последние три ранга инноваций характеризуются действительно системными нововведениями и могут претендовать на статус инновационных образовательных систем. Очевидно, что на практике они встречаются крайне редко.

Закономерности протекания инновационных процессов.

Среди закономерностей протекания инновационных процессов в литературе выделяется четыре закона: закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды, закон финальной реализации инновационного процесса, закон стереотипизации педагогических инноваций, закон цикловой повторяемости, возвращаемости

педагогических инноваций. Остановимся на содержании каждого из этих законов.

1. Сущность *закона необратимой дестабилизации* педагогической инновационной среды заключается в следующем. Любой инновационный процесс в системе образования с неизбежностью вносит при своей реализации необратимые разрушительные изменения в инновационную социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется. Это приводит к тому, что целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях начинают разрушаться; вторжение педагогического новшества в социально-педагогическую среду приводит к разделению педагогического сознания, оценок, связанных с педагогическим новшеством, и в конечном счете к поляризации мнений о нем, о его значимости и ценности. Причем впоследствии оказывается невозможным эти целостные представления восстановить, в силу чего возникают неизбежные издержки, связанные с кадровыми и дузовыми возможностями педагогического сообщества. У нового всегда остаются противники, которые его не принимают в силу психологических, социально-экономических и организационно-управленческих причин. Кроме того, чем значительнее педагогическое новшество, тем основательнее дестабилизация, которая касается инновационной среды разного типа: теоретической, опытной, коммуникативной и др.

2. *Закон финальной реализации* инновационного процесса связан с тем, что любой инновационный процесс, в начальном звене которого находится педагогическое новшество, должен рано или поздно, стихийно или сознательно реализовываться. Даже те новшества, которые вначале предстают как безнадежные для овладения педагогическим сообществом, а тем более для внедрения, в конечном итоге пробивают себе дорогу и реализуются (имеется в виду жизнеспособное новшество).

3. *Закон стереотипизации* педагогических инноваций состоит в следующем: любая педагогическая инновация, реализуемая в инновационном процессе, имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия. В этом смысле она обречена на рутинизацию (превращение в системе образования в педагогический стереотип – барьер на пути реализации других новшеств).

4. Сущность *закона цикловой повторяемости, возвращаемости* педагогических инноваций заключается в повторном возрождении новшества в новых условиях. Для педагогики и системы образования – это характерная особенность, поэтому в теории и практике новшества вызывают особое противодействие, поскольку педагогическое сообщество часто подходит к

ним как к тому, что уже было, не замечая того, что это повторение нового, а не старого, или новое возрождение старого.

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

5. Развитие образовательного учреждения – это закономерное целесообразное, эволюционное, управляемое позитивное изменение (его целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и его управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития обучающихся; это переход образовательного учреждения от прежнего качественного состояния к новому в процессе создания, освоения и применения инноваций, причем оба состояния оцениваются по результатам деятельности образовательного учреждения. (М.М. Поташник)

6. Чем выше ранг инноваций, тем больше требования к научно-обоснованному управлению инновационным процессом.

Лекция 3. Трудности и риски инновационной деятельности в образовании.

Не возможно представить себе трудности и риски инновационной деятельности без осмысления психологических барьеров, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы «своей системы» координат, привычных способов решения профессиональной задачи, своего представления о способах выполнения деятельности, осуществить переход, хотя бы кратковременный на другую точку зрения. Ощущение полноты жизни возникает у человека, когда он самореализуется, т.е. воплощает свои идеалы, используя свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъективный смысл. Вся информация, поступающая из внешней и внутренней среды человека, прослеживается системой ценностей и барьеров. В психологии психологические барьеры понимаются как внутренние препятствия (нежелание, боязнь, неуверенность и др.), мешающие человеку успешно выполнять некоторое действие. Используя совокупность психологических барьеров для защиты, мы строим различные отражения внешней среды. Однако охрана сложившегося представления о мире препятствует творческому процессу, обращенному к пониманию нового. Поэтому

возникает задача освобождения человека от влияния защиты, деформирующей поступающую новую информацию.

Исторически все новое и неизвестное всегда вызывало у людей тревогу и страх. Следовательно, в силу возникновения отрицательных чувств, существования стереотипов индивидуального и массового сознания, инновации затрагивающие образ жизни, интересы и привычки людей, могут вызвать у них болезненные явления.

Но существуют и положительные факторы, обусловленные психологическими барьерами:

1. Барьеры нередко препятствуют проведению в жизнь скоропалительных и недостаточно продуманных волевых инновационных решений, для которых еще не созрели объективные условия или которые не соответствуют имеющимся потребностям. Они также препятствуют таким модификациям нововведения, которые извращают его первоначальный смысл, и предохраняют, таким образом, соответствующую сферу жизнедеятельности людей от преждевременных или вредных для нее нововведений.
2. Психологические барьеры выполняют катализирующую функцию. Они активизируют деятельности инициаторов нововведения, заставляют их существенно увеличивать свои усилия, не останавливаясь на достигнутом, а выявлять недостатки своего первоначального замысла и искать более совершенные варианты. В то же время барьеры активизируют не только новаторов, но и все сообщество, побуждают задуматься над сложившейся ситуацией, обращают внимание на их роль и «весомость» их мнения.
3. Психологические барьеры выполняют индикаторную функцию, оперативно, надежно информируют новаторов о конкретных слабостях принятого решения, выявляют все недостаточно проработанные элементы инновации, показывают основные направления необходимой корректировки. Исследования показывают, что для успешного преодоления психологических барьеров необходимо существенно изменить некоторые стереотипы обыденного сознания, которые мешают эффективно осуществлять нововведения.

Существенный вклад в разработку этой проблемы внесли работы А.И. Пригожина.

Антиинновационный барьер - понятие, традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в

обществе относительно конкретных инноваций. А.И. Пригожин выделяет несколько инновационных стереотипов, построенных по типу: «Да, но...». Большинство из них применимо к ситуациями педагогических нововведений. Перечислим некоторые:

1. «Это у нас уже есть». Приводится пример, действительно сходный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством. В этом случае оппонент вынужден доказывать значимость различий и обманчивость сходства. Тут есть реальный шанс поставить исход дела в зависимость от искусства полемики обеих сторон, поскольку аргументам различия нетрудно противопоставить контраргументы сходства, ничуть не ставя под сомнение необходимость перемен вообще, а только целесообразность именно данного предложения.

2. «Это у нас не получится». Перечисляется ряд особенностей, объективных условий, которые делают невозможным данное нововведение, причем все они не могут быть известны оппоненту: если он «свой», то преобладают доводы внешнего порядка, если извне, то упор делается на местную специфику («у нас нет материальной базы»).

3. «Это не решает наших главных проблем» - поза сторонника радикальных решений. Инноватор в этом случае получает черты недостаточно смелого и активного проводника подлинного прогресса. Поскольку разведение главного и второстепенного — дело интерпретации, возможность отвода всегда гарантирована («От применения групповых форм обучения на уроке ничего не изменится, устарела вся классно-урочная система»).

4. «Это требует доработки». У новшества выделяются его действительные недостатки, ограничения, недоработанные элементы, которые всегда неизбежны, ибо всякий проект нуждается в апробации и доводке в рабочем режиме. Однако тем самым новшество наделяется характеристикой «сырого», «недодуманного до конца», а значит хотя и очень нужного, но не готового к применению («Методика Зайцева основана на механическом запоминании, в ней отсутствует глубокая работа над словом: ее нельзя использовать в школе»).

5. «Здесь не все равноценно» - ставка на отсечение некоторых деталей по любому из названных выше соображений, отчего новшество либо становится «безобидным» по своему инновационному потенциалу, «приручается», либо оказывается бессмысленным по той же причине, ибо ощутимого эффекта уже не предвидится.

6. «Есть и другие предложения». Подразумевается вполне реальная альтернатива данному новшеству, выдвигаемая другими авторами, школами. Тогда оппонент ставится в конкурентные отношения с параллельными ин

новаторами. Это перемещает проблему решения вопроса в сферу их взаимоотношений между собой.

С.Д. Поляков выделяет среди причин, помогающих - мешающих нововведению, внешние (по отношению к педагогу) и внутренние, личностные. Внешние причины включают в себя такие факторы, как требования вышестоящих органов образования, администрации образовательного учреждения, общественное мнение педколлектива и др. Внешние причины - это и условия жизни и быта педагога, состояние его здоровья и др. Однако влияние на поведение педагога в инновационной ситуации оказывают не только внешние причины: в определенной степени оно определяется сформировавшимися у него на данный момент личностными и личностно-профессиональными характеристиками.

Существует два типа людей: первый, называемый экстернальным, обнаруживает прежде всего ориентацию на внешние причины, а второй, интернальный, ориентирован на причины внутренние, обнаруживая зависимость своего поведения от особенностей личности. Считается, что группа новаторов и «раннего большинства» (по классификации Роджерса) принадлежит к интернальному типу, а представители прочих групп - к экстернальному.

Есть немало вариантов отторжения новшества и тогда, когда его жизненный цикл начался. Но все это характеризует проявление антиинновационного сознания и поведения на стадии восприятия новшества. Когда же начавшийся инновационный процесс все-таки переходит в нововведение, то для его остановки существует не менее отработанный набор методов. Среди них наиболее распространенными считаются следующие:

- «метод конкретизирующих документов» - главное не допустить широты распространения новшества, объема содержания;
- «метод кусочного внедрения» - введение только одного элемента;
- «метод вечного эксперимента» - искусственная задержка в экспериментальном статусе;
- «метод отчетного внедрения» - искажение подлинного внедрения;
- «метод параллельного внедрения» - новшество сосуществует со старым. Многие элементы не замещаются новыми, а продолжают действовать с ними.

Существуют и другие внутренние причины, связанные с психологическими барьерами сопротивления новому. Среди них можно назвать страх как боязнь обнаружения собственной некомпетентности, личностной несостоятельности, тревоги по поводу своей самооценки. Одной из причин невосприятия инноваций является неразвитая достижительная мотивация, когда у педагога преобладает ориентация на избегание неудач,

что влечет за собой уклонение от нововведений, в которых видится риск и непредвиденные трудности.

Часто для определения психологических барьеров используют понятие «центрация», которая показывает смысловую иерархию интересов участников инновационного процесса. В зависимости от того, интересы какого участника будут доминировать, определяется и личностная центрация. Различают шесть основных типов центрации педагога (Орлов А.Б.): центрация на собственных интересах, на интересах администрации, на интересах родителей, на интересах коллег, на интересах учебного предмета, на интересах учащихся. Центрация педагога – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных людей, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» педагога к ним.

Для начинающего педагога характерна сосредоточенность на себе, на своих переживаниях, на своем поведении. Молодой педагог смело берется за нововведение, если верит, что оно поможет ему почувствовать себя увереннее. У педагога с небольшим стажем интересы, переживания обычно сдвигаются на способы работы. Для более опытного творческого педагога характерна центрация на интересах учащихся. Его интересуют прежде всего новшества, помогающие понять ученика, установить с ним контакт, помочь его развитию. В данном случае центрация педагога направлена не просто на передачу некоторого содержания от педагога учащимся, а на совместный творческий поиск и личностный рост.

К указанным выше инновационным барьерам можно отнести и барьеры творчества:

1. Склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть походям на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.

2. Боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться им глупым и смешным в своих суждениях.

Обе указанные тенденции могут возникнуть у педагога, если первые его попытки самостоятельного инновационного поведения, первые творческие суждения не находят должной поддержки у педагогов, родителей, детей, вызывают смех или осуждение.

3. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей. В условиях нашей культуры довольно распространено следующее суждение: критиковать человека – значит быть по отношению к нему невежественным, проявлять к нему неуважение.

4. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем. Подвергая критике человека, мы обычно вызываем с его стороны ответную реакцию. Опасение такой реакции нередко выступает в качестве препятствия на пути к развитию собственного творческого мышления.

5. Личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие («Я-концепция»), характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи.

6. Ригидность («вязкость») мышления, которую С.И. Архангельский рассматривает как свойство использовать приобретенные знания «в их окончательном понимании без возможности разнообразия».

Л.С Подымова. В.А. Сластенин называют причины, которые вызывают чаще всего сопротивление педагогов новшествам:

1. Цели перемен не объяснены педагогам. Таинственность и двусмысленность порождают неизвестность и беспокойство. Боязнь неизвестности может настроить педагога враждебно по отношению к любому новшеству.

2. Педагоги не принимали участия в разработке и планировании внедрения новшества.

3. Игнорирование традиций коллектива и привычный собственный стиль работы.

4. Субъективное предвзятое отношение к новшествам, чувство угрозы, потери статуса.

5. Увеличение объема работы. Подобная угроза возникает, когда руководитель эксперимента заранее не планирует перемены в деятельности педагога.

6. Инициатор введения новшества не пользуется уважением и доверием. К сожалению, часто педагоги смотрят не на проект, а на его автора. Если он апатичен и не вызывает доверия, то педагог бессознательно переносит это и на его концепцию независимо от ее истинной ценности.

побуждения. Творческая активность становится крайне опасной, духовно ущербной, если она беспринципна и глуха к абсолютным ценностям.

Инновационная деятельность часто ассоциируется с определенными **рисками**. Следует признать, что сегодня человеческая деятельность на всех уровнях социальной организации в той или иной степени пронизана риском. Это одно из следствий свободы выбора. Риск часто связывается с непредвиденным ущербом, особенно материальным, ибо он всегда чреват опасностью будущего ущерба. Действительно, ведя речь о риске, делают акцент на возможном ущербе, а не на преимуществах. Между тем, рискованное предприятие затевают с надеждой на успех, пусть результатом

может быть и неудача. Без риска невозможен прогресс, движение вперед. Вот почему важно его осознавать и уметь управлять им.

Начало научного постижения феномена риска относится ко второй половине 20 столетия, когда формируются представления о вероятностном характере природных и общественных тенденций. Пионерами изучения риска выступают юридические и экономические науки, в которых эта категория используется для определения норм и порядка, регулирующих практику страхования и биржевых сделок. С 1921 г. после выхода в свет книги американского экономиста Ф. Найта «Риск, неопределенность и прибыль» проблема риска привлекает к себе внимание широкого круга ученых различных специальностей.

До конца 60-х годов риск воспринимается прежде всего количественно, как атрибут технологий и вероятность определенного ущерба в координатах пространства и времени. Затем, особенно с возникновением рискологической проблематики в психологии, он начинает изучаться и качественно, что позволило преодолеть несоответствие между одномерной «технической» логикой исчисления риска и многомерностью человеческого поведения в рискованных ситуациях.

А вскоре, риск оказывается объектом междисциплинарных исследований, категорией общенаучной.

Инновационная деятельность в большей степени, чем другие направления деятельности, сопряжена с риском, так как практически отсутствует полная гарантия благополучного результата. Трудности принятия решений по инновационным проектам обусловлены, во-первых, значительной степенью неопределённости будущих условий, в которых будет осуществляться проект, и, во-вторых, возможной противоречивостью сравнительных оценок проектов по различным критериям.

Фактор неопределённости будущих условий проекта приводит к появлению риска для инвесторов и к необходимости принятия мер для его снижения. Под неопределенностью понимается неполнота или неточность информации об условиях реализации проекта, в том числе сопутствующих затратах и результатах. Неопределенность, связанная с возможностью возникновения в ходе реализации проекта неблагоприятных ситуаций и последствий, характеризуется понятием риска.

Может оказаться, что результат реализации выбранного инновационного проекта не приводит к достижению поставленной цели. Возможность такого результата осуществления проекта, при котором поставленная цель не достигается, представляет собой риск инновационной деятельности, или, кратко, **инновационный риск**.

Выделяют «внешние» и «внутренние» факторы инновационного риска.

К **внешним** (неуправляемым) относятся факторы инновационного риска, не связанные с деятельностью организации или компании (специфические риски для России):

- финансово-экономические риски (например, риски, связанные с нестабильностью экономического законодательства и текущей экономической ситуацией; внешнеэкономические риски и т.д.);
- социально-экономические и политические риски (например, неопределённость политической ситуации и нестабильность политической власти; риск неблагоприятных социально-политических изменений в стране или регионе, а именно опасность свёртывания экономических и политических реформ; региональные конфликты (например, наличие беженцев и вынужденных переселенцев); существенное различие уровней безработицы и реальных доходов населения; социально-политическая ориентация администрации; нерыночный тип поведения населения и т.д.);
- форс-мажорные обстоятельства и т.д.

Инновационный риск организации или компании, реализующей инновационный проект, является в принципе управляемым. При этом **внутренние** (управляемые) факторы инновационного риска включают, например, производственные факторы риска: нарушение персоналом трудовой дисциплины, низкая профессиональная компетенция педагогов и прочее.

Активность субъекта, заданная в неопределённых условиях, влияет на управление рисками. Под субъектами риска, как правило, понимаются все акторы социальной жизни: индивиды, малые и большие группы, организации и социальные институты, общество в целом. В современную эпоху взаимозависимости и глобализации общественных процессов риск становится все более коллективным.

Активность субъекта риска чаще всего получает выражение через деятельность, действия, которые имманентно или ситуативно включают в себя элементы неопределённости, проблемности, опасности, но риск появляется лишь в осознанном поведении человека, реагирующего на конкретно складывающуюся ситуацию.

Управлять рисками, связанными с внедрением и продвижением инноваций на рынок, достаточно сложно, особенно принимая во внимание высокую долю неопределённости. Тем не менее, анализ инновационных рисков и их систематизация могут дать инструменты управления рисками.

Наиболее полная и систематизированная классификация инновационных рисков предложена В.В. Глуховым, С.Б. Коробко и Т.В. Марининой, которые выделили стадии инновационной деятельности, риски, свойственные каждой стадии и факторы рисков (Таблица 1). Причем под инновационной деятельностью, прежде всего, исследователи понимают научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР), т.е. совокупность работ, направленных на получение новых знаний и их практическое применение при создании нового продукта.

Таблица 1

Основные риски по стадиям создания и продвижения инновации

Стадия	Риск	Факторы риска
Проведение поисковых исследований	Получение отрицательного результата	Неверное направление исследований, ошибка в постановке задачи, ошибки в планировании и расчётах, т.п.
	Отсутствие результата в установленные сроки	Ошибки в оценке сроков завершения исследований, а также в оценке необходимых ресурсов
Инновационная деятельность (проведение НИОКР)	Получение отрицательного результата	Неправильная интеграция результатов или неправильный выбор пути реализации исследования
		Невозможность реализовать результат исследования на данном уровне
		Ошибки в планировании, расчётах, недоработки
	Отсутствие результата в установленные сроки	Ошибки в оценке сроков завершения, а также в оценке необходимых ресурсов
	Отказ в сертификации результата	Нарушение стандартов и требований сертификации, нарушение условий конфиденциальности, отсутствие лицензии, т.п.
	Получение непатентоспособного результата	Наличие аналогов, несоответствие требованиям патентования, т.п.

	Несвоевременное патентование	Патентование на ранних сроках, приводящее к утечке информации, патентование конкурентом аналогичной разработки, т.п.
Реализация, внедрение инноваций (результаты НИОКР на практике)	Получение отрицательного результата	Неверная оценка полученного результата исследования, неправильный выбор пути реализации результатов исследования, невозможность реализовать результат на технологическом уровне.
	Отсутствие результатов внедрения в установленные сроки	Ошибки в оценке возможностей, сроков внедрения, необходимых ресурсов.
	Риски инновации для внешней среды, окружения, т.п.	Недоработка технологии, ошибки в реализации, т.п.
Продвижение нового продукта	Отторжение инновации рынком	Несовместимость инновации с технологическим укладом, наличие аналогов, несоответствие требованиям потребителя, ошибки в разработке маркетинговой концепции (неправильное определение цены, выбор целевой группы потребителей, недооценка конкурентов, неправильная организация рекламной компании, т.п.).
	Более низкие показатели реализации по сравнению с запланированными	Быстрое старение инновации, появление аналогов, ошибки концепции маркетинга, т.п.

Для оценки неопределённости и риска рекомендуется использовать следующие методы:

- проверка устойчивости, предусматривающая разработку **сценариев** реализации проекта (пессимистического, наиболее вероятного и оптимистического) и расчёт точки «безубыточности»;
- корректировка показателей проекта и экономических нормативов, замена их проектных значений на ожидаемые;
- формализованное описание неопределённости с использованием логической шкалы или системы баллов.

По логической шкале оценка риска может иметь три уровня: **допустимый, критический и катастрофический**. Допустимый риск соответствует уровню потерь в пределах ожидаемой прибыли. Он не вызывает серьёзных изменений в реализации высоких технологий. Для критического риска характерна опасность потери всех вложенных в проект средств. В этом случае отсутствует прибыль, и появляются убытки, связанные с дополнительными издержками. Катастрофический риск имеет самые серьёзные последствия, а именно полная потеря всего имущества, банкротство, опасность для жизни людей, экологическая катастрофа, т.п.

Большинство методик балльной системы по оценке рисков строится следующим образом: эксперт проставляет определённое количество баллов по каждой из групп риска или по каждому риску в отдельной группе, затем риски взвешиваются, и выводится общая оценка риска проекта. На основании этой оценки даётся заключение о группе риска проекта и целесообразности его финансирования. Оценка риска проекта должна обязательно отражаться в расчётах по проекту: все показатели должны быть определены с учётом поправки на риск.

Инновационная деятельность как объект исследования (оценки) риска обладает рядом особенностей. Главная из них обусловлена значительной отдалённостью результатов реализации, что крайне затрудняет их оценку. Поэтому при анализе инновационной деятельности разумнее переходить от построения сложных моделей к поиску и подробному описанию факторов риска и разработке мероприятий по снижению и управлению каждым из них.

Лекция 4. Модель инновационной деятельности в образовании.

Встречающиеся в литературе характеристики инновационной деятельности педагога указывают на разнообразные подходы к трактовке понимания ее

структуры. Представляет интерес концепция инновационной деятельности педагога Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина. По определению авторов этой концепции инновационная деятельность направлена на преобразование существующих форм и методов образования, создание новых целей и средств его реализации, именно поэтому она является одним из видов продуктивной творческой деятельности. Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина представляют компоненты инновационной деятельности педагога в виде модели (Рисунок 1).



Рисунок 1. Структура инновационной деятельности педагога

Представим содержание, отношения и связи между структурными компонентами инновационной деятельности педагога.

Мотивационный компонент инновационной деятельности педагога может быть рассмотрен в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов, во-вторых, оценив отношение педагога к изменениям, т.е. потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности. Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю, имея в виду источник побуждения. Виды мотивов учителя, из обширной области факторов:

материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации.

Рассмотрим, как строится инновационная деятельность педагога при явном доминировании одного из перечисленных мотивов.

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением за те или иные элементы (или всю деятельность) по внедрению инноваций. К таким стимулам можно отнести материальное вознаграждение, присвоение более высокого разряда, удовлетворительные условия труда, ослабление требований, контроля и др. эту группу факторов можно условно назвать стимулами внешней мотивации. Работа учителя в данном случае непосредственно не связана с результатами профессиональной деятельности. Особенность работы педагога с внешней мотивацией заключается в том, что он выполняет необходимый и достаточный с формальной точки зрения объем работы. Педагог с такой мотивацией безразличен к изменениям в своем труде, если и вносит какие-то новшества, то часто только из-за «служебной необходимости». Такая внешняя мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития.

2. Мотивы внешнего самоутверждения педагога (через внешнюю положительную оценку окружающих). В этом случае педагог занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд. Педагогическая деятельность при доминировании мотивов самоутверждения привлекательна тем, что частичное удовлетворение потребностей возможно на уровне достижения самоутверждения в отношении учеников и их родителей.

3. Профессиональные мотивы. Они выступают в наиболее общем виде как желание учить и воспитывать детей. Профессионально мотивированные педагоги наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для таких педагогов характерны поиск инновационных форм и методов работы, осмысления своей деятельности, создание собственных концепций воспитания и обучения детей. Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности педагога на учеников, поиск возможностей для личностно-ориентированного обучения.

4. Мотивы личностной самореализации. По мнению ряда исследователей, потребность в самореактуализации, состоящая в стремлении человека «быть тем, чем он может быть» потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется осознанно. Самоактуализация рассматривается как

непрерывный процесс, выбор из многих возможностей «возможностей роста» (А. Маслоу), учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие новые возможности такого саморазвития. Деятельность таких педагогов отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности.

Вторым компонентом инновационной деятельности педагога является креативный. В отечественной философии креативность рассматривается как «творческость», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность. При этом уже разведение понятий «творчество» и «креативность» пользуются двумя характеристиками: процессуально-результативной (для обозначения творчества) и субъективно-обуславливающей (для обозначения креативности). Творчество как процесс и результат, креативность как особое свойство, творческой возможности.

Большое значение на развитие креативности оказывают личностные особенности индивида, его эмоциональные и мотивационные факторы.

В педагогической философии творчества разработаны техники формирования творческого мышления.

Среди наиболее перспективных направлений изучения творчества в настоящее время выделяются исследования Д.Б. Богоявленской, которая своих экспериментальных работах выделила единицу анализа творчества. В качестве такой единицы была выделена интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики в единстве.

Для раскрытия сущности креативного компонента инновационной деятельности интересен подход к процессу освоения деятельности таких ученых-философов, как Н.М. Гнатко, А.Г. Ковалева, Б.Д. Парыгина, В.А. Просецкого. Данный подход рассматривают В.А. Сластенин и Л.С. Подымова. В основу положено предположение о том, что фактически творческая деятельность включает в себя элементы подражания. По В.А. Просецкому линия развития деятельности индивида может быть представлена в виде следующей схемы. рис. Линия развития деятельности индивида по В.А. Просецкому

Отталкиваясь от тезисов, выдвигаемых и обосновываемых В.А. Просецким на явление подражания, а также исходя из предварительного анализа инновационной деятельности В.А. Сластенин и Л.С. Подымова

пишут “мы пришли к предположению, что креативность учителя возникает на основе подражания опыту, концепции, идее, отдельному приему, форме, методу с последовательным убыванием удельного веса компонента подражания”.

Таким образом, креативность развивается от подражания – копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству. «естественно предположить – пишут В.А. Сластенин и Л.С. Подымова – что не все учителя характеризуются всеми стадиями развития креативности: кто достигает только первой стадии, хорошо копируя готовые методические рекомендации; отдельные педагоги, не меняя в целом какой-либо концепции, системы вносят некоторые модификации, методические приемы; третьи, беря за основу идею, полностью разрабатывают содержание, методы и формы ее реализации; а четвертые создают собственную оригинальную концепцию и методику обучения и воспитания».

Таким образом, креативность развивается в процессе усвоения того, что уже накоплено, а затем осуществляется изменение, преобразование существующего опыта педагога. Это путь от приспособления к педагогической инновации до ее преобразования, что составляют суть и динамику инновационной деятельности педагога.

Технологический компонент инновационной деятельности педагога. Анализ структуры деятельности, а также сущности инновационных процессов позволили В.А. Сластенину и Л.С. Подымовой выделить основные составляющие операционного или технологического компонента инновационной деятельности. Эта структура может быть представлена следующим образом:

- Личностно-мотивированная переработка имеющихся образовательных процессов, их самостоятельная интерпретация, вычисление и классификация проблемных педагогических ситуаций, активный поиск информации, ознакомление с новшеством;
- Профессионально мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоение новшества, принятие решения об использовании нового;
- Формулирование целей и общих концептуальных подходов этапов экспериментальной работы;
- Реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживания хода его развития и внедрения;
- Осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности, оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога.

Рефлексивный компонент инновационной деятельности В.А.

Сластенин и Л.С. Подымова характеризуют следующими положениями: «учителю необходимо овладеть научной рефлексией, которая позволяет соотносить ту или иную инновационную систему с множеством задач конкретного исследования. Методологическая рефлексия связана с осознанием субъектом совокупности методов и средств, с точки зрения адекватности их целям инновационной деятельности, ее объекту и результату».

Рефлексия – процесс познания и анализа учителем явлений собственного сознания и деятельности.

Самооценка, как условие владения собственными алгоритмами по оцениванию своей деятельности и ее компонентов - потребностей, мотивов, целей, способов достижения целей и результатов, выступает также условием рефлексивной позиции учителя.

Рефлексия как деятельность в аспекте последствий введения новшеств, предполагает проведение анализа изменения условий деятельности. Педагог – инноватор при этом должен обладать способностями разделять свои и чужие оценки последствий внедрения новшеств, предусматривать дальнейшие последствия.

Процесс рефлексии индивидуален. Активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности учителя, несомненно, связано с личностью педагога, с его ориентацией саморазвитие. Источником этого процесса выступает системы осознаваемых педагогом противоречий в педагогической деятельности именно поэтому необходимо создавать в учебно-профессиональной деятельности такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения.

Подводя итоги характеристики мотивационного, творческого, операционального и рефлексивного компонентов инновационной деятельности, следует отметить, что деятельность по освоению новшеств, сложна, что исключительно велика зависимость ее эффективности от того будет ли педагог понимать смысл употребления тех или иных новшеств, осуществлять их поиск, выбор и применение. Поэтому эффективная инновационная деятельность может быть осуществлена только личностно и профессионально ориентированным субъектом с эвристическим или креативным уровнем интеллектуальной инициативы на фоне доминанты мотива личностной самоактуализации в профессиональной сфере.

Таким образом. в основе реального осуществления инновационной деятельности лежит построение концептуальной основы педагогического

новшества, включающее диагностику, прогнозирование, разработку программы эксперимента или программы действий, анализ их осуществления, деятельностная реализация инновационной программы, отслеживание хода и результата внедрения, коррекция и рефлексия инновационных действий.

Лекция 5. Стратегии внедрения инноваций в образовании.

Ситуация неопределенности, которая является характерной чертой современной ситуации в образовании рождает в образовательных учреждениях не только ожидание «перемен сверху», но и ощущение необходимости собственных изменений. Большинство управленцев образования понимают, что готовых рецептов инновационных изменений в образовательных учреждениях нет. Сегодня можно говорить лишь о более или менее продолжительном опыте поиска отдельными учреждениями собственных путей. В этом случае принято говорить о стратегии внедрения инноваций. В общем случае стратегия - действия, предназначенных для достижения целей внедрения инноваций. Содержанием стратегии служит набор правил принятия решений, используемый для определения основных направлений деятельности управленцев образования.

Выделяют два принципиальных фактора, которые, определяют «судьбу» инновационных идей в школе: способ их появления в коллективе и

стиль их управленческой поддержки. Наряду с этим выделяют и два принципиальных способа появления инноваций. Первый - заимствование «чужих», готовых педагогических технологий, приходящих в педагогический коллектив извне. Второй - развитие в самом коллективе инновационного педагогического мышления, которое и становится источником новых идей. В этом случае акцент ставится на создание условий для появления инноваций изнутри.

В свою очередь стиль управленческой поддержки инноваций может носить «революционный» или «эволюционный» характер, различающийся степенью радикальности действий менеджера.

Различные сочетания этих факторов и порождают следующую *типологию инновационных стратегий*: «кризисная» стратегия, «репродуктивно-поступательная» стратегия, стратегия для «сильной личности», «эволюционно-сотворческая» стратегия.

Рассмотрим каждый из проявившихся типов подробнее.

«Кризисная» стратегия

Первый тип инновационной стратегии характеризуется тем, что новые идеи заимствуются извне и внедряются «революционным образом» в коллективе. То есть в образовательное учреждение приносятся - или самим управленцем, или он приводит «апологетов» - новые педагогические идеи, которые начинают активно внедряться в профессиональное сознание педагогов. Давление «сверху» на педагогов с целью освоения ими новых технологий является основным процессом данной инновационной стратегии. Ее плюсами является наличие внешней методической поддержки (когда педагоги просто берут новые готовые, разработанные за пределами образовательного учреждения технологии), что серьезно облегчает принятие нового коллективом. К тому же в этом случае руководству не надо изобретать мотивировок изменений - они, так сказать, «прилагаются» к новым технологиям. В результате изменения могут происходить с достаточно высокой скоростью.

Однако у этой инновационной стратегии есть и существенные «минусы». Во-первых, к ним относится отсутствие адаптации данных «новейших технологий» к уникальным условиям конкретных педагогических коллективов. А это делает инновации весьма уязвимыми. Во-вторых, ориентация управленца на «революционный» характер изменений может вызвать открытый протест отдельных членов коллектива. Если позиции его сильны, то после нескольких открытых конфликтов недовольные изгоняются. «На выходе» мы получаем инновационную по содержанию и пафосную по звучанию, но достаточно негибкую, по сути, образовательную

практику . Однако эта стратегия может оказаться вполне оправданной и даже необходимой в образовательном учреждении с острой кризисной ситуацией.

Совокупность этих феноменов позволяет назвать данную инновационную стратегию **«кризисной»**.

«Репродуктивно-поступательная» стратегия

Отличие второго типа инновационной стратегии от первого заключается в способе внедрения новых идей. Также заимствованные откуда-то извне, они начинают внедряться в коллектив. Однако в данном случае руководство образовательного учреждения понимает, что для того, чтобы внедрение было эффективным, необходимо хотя бы минимально адаптировать эти идеи к условиям образовательного учреждения и стилю отдельных педагогов . Таковую задачу быстро не решить, поэтому в образовательном учреждении разворачивается система обучающих семинаров, организуется учеба педагогов , им дается «примерить на себя» новые технологии и обсудить их, а способ управленческой поддержки является вполне демократичным. В этом проявляется ценность эволюционного изменения по сравнению с революционным, гораздо более конфликтным и психологически затратным. Данная же стратегия может протекать в более комфортных условиях .

Однако у этой стратегии также есть свои принципиальные минусы. Первый из них связан вообще с любым обучением по заимствованным откуда-то извне технологиям. Он заключается в том, что появление какой-то принципиально иной педагогической задачи может привести к профессиональному бессилию последователей, наученных в основном воспроизводить (пусть и адаптированно) авторские технологии. В этом случае понадобится обучение уже следующей концепции - и подобные циклы могут повторяться вечно. Второй минус - это то, что такая стратегия чревата множеством формальных действий, в процессе которых вся инновация может просто заглохнуть.

В целом данная стратегия достаточно адекватна в случае не очень устойчивого положения администратора или вообще прихода нового руководителя; в этом случае ее постепенный характер окажется весьма кстати. Названа она может быть **«репродуктивно-поступательной»**.

Стратегия для «сильной личности»

Третий тип инновационных стратегий в педагогическом коллективе характеризуется уже не внедрением заимствованных извне инновационных идей , а развитием собственного инновационного педагогического мышления сопровождающимся «революционным» способом поддержки. Принципиальным достоинством становления инновационного мышления является его возможность творчески разрешать бесконечное число

педагогических ситуаций, в то время как любая заимствованная концепция ограничена областью задач, для которых она была разработана. Поэтому понятно, что «ставящий» на развитие в своем коллективе инновационного мышления менеджер «рискует» выиграть гораздо больше. Но и путь этот на порядок более сложен.

При попытках менеджера внедрять инновационное мышление «революционным» образом эта сложность высвечивается особенно ярко. Дело в том, что на начальных этапах своего становления инновационное педагогическое мышление существенно дифференцирует педагогический коллектив: на фоне большинства консервативных педагогов возникает «творческое ядро» (состоящее из менеджера и небольшого числа его единомышленников среди других и педагогов), готовое нестандартно решать стоящие перед образовательным учреждением задачи. Разумеется, взаимоотношения этих групп становятся весьма непростыми. Управленец, желающий поскорее и понадежнее построить «новую школу», в этом случае выбирает авторитарный путь «революции сверху», что достаточно быстро приводит к конфликтам. Однако они приобретают не обычный характер «противостояния», а гораздо часто более драматичный психологический сюжет. Со стороны одной части коллектива (вовсе не «нетворческих», а, возможно, по разным причинам оказавшихся отрезанными от «творческого эпицентра» педагогов) особенно остро воспринимается рассогласование между декларацией им ценностей педагогического творчества и авторитарным способом реализации этих ценностей.

Другая часть просто не понимает, «зачем все это, когда и так нормально учим», а сам управленец и его единомышленники начинают обвинять остальной коллектив в консерватизме и сопротивлении новому, часто склоняясь к попыткам набрать себе «более достойный» коллектив. Однако и сам менеджер здесь весьма уязвим, поскольку в отличие от авторитарно-репродуктивной инновационной стратегии он не может опереться на внешнюю традицию. Исход такого типа развития отношений в коллективе, являющегося следствием *авторитарно-новаторской* инновационной стратегии, чаще всего непредсказуем: либо менеджеру удастся, пройдя через большую текучку кадров, создать сильную авторскую школу (свою!), либо он уходит. В любом случае это стратегия для «сильной личности».

Эволюционно – сотворческая стратегия

На фоне трех остальных достаточно несложно описать четвертую, последнюю инновационную стратегию. Как и авторитарно-новаторская, она опирается на ценность развития собственно инновационного педагогического мышления, выбирая при этом эволюционные способы поддержки его

становления. При этом проблема дифференциации коллектива по готовности к педагогическому творчеству (являющаяся, как мы помним, ускорителем конфликта при авторитарно-новаторской стратегии) решается здесь путем культивирования особых совместных встреч всего коллектива, что позволяет развивать и согласовывать педагогические ценности и установки всех педагогов образовательного учреждения, то есть осуществлять реальную эволюцию профессионального сознания педагогов. В этом случае акцент переносится с индивидуального творчества отдельных «продвинутых» членов коллектива на особые процессы сотворчества, которые являются основной составляющей данной инновационной стратегии - эволюционно-сотворческой.

Являясь самой сложной инновационной стратегией, этот тип развития, несмотря на свой эволюционный характер, требует наиболее глубоких изменений в жизни образовательного учреждения - управленческих, организационных, личностных, событийных и других. Разумеется, не исчезает здесь полностью и проблема сопротивления изменениям. Этот путь и более долг, и более зависим от личностей лидеров, которые ради воплощения его ценностей должны преодолевать постоянные соблазны скатиться к обычному администрированию и некритическому воспроизводству чужих педагогических идей. В целом этот путь наиболее подходит для образовательных учреждений с традициями демократического управления.

Описанные типы инновационных стратегий не обязательно встречаются на практике в «чистом» виде. Часто можно говорить о тенденциях того или иного варианта или же об их смешении. Важно, чтобы инновации и поиск не прекращались.

Анализируя состояние инновационной деятельности в образовательных учреждениях, необходимо отметить тот факт, что педагоги и администрация, ранее не имевшие свободы творчества, увидели в современной ситуации свою главнейшую задачу в овладении этой свободой. В связи с этим возникла настоятельная необходимость осмысления и создания управленческой внутришкольной системы.

С.Д. Поляковым разработана модель инновационной деятельности в образовательном учреждении, включающая в себя четыре фазы.

Фаза первая - поиск новых идей - состоит из нескольких этапов.

1. Создание информационного фонда. Стимуляция участия педагогов в конференциях, совещаниях, посвященных развитию инновационных процессов в образовании; анализ полученной информации.

2. Выявление инновационных потребностей образовательного учреждения, возможно, с помощью консалтинговой службы.

Фаза вторая - формирование(проектирование) нововведения - также состоит из трех этапов.

1. Анализ и проектирование. Формулирование инновационных идей и возможностей образовательного учреждения, проектирование хода работы.
2. Апробирование инновационных идей с участием так называемой «опережающей группы» педагогов.
3. Подведение итогов апробирования, принятие решения о внедрении инноваций, выработка программы его реализации. Фаза третья - реализация инноваций

1. Управленческие ресурсы.

Для реализации масштабного нововведения необходимо либо увеличение управленческих ресурсов, либо принятие кем-то из руководителей дополнительной ответственности, либо принятие новой должности. На данном этапе важным фактором, определяющим его успешность, является привлечение к инновационной работе всех работников учреждения образования, даже не участвующих в эксперименте напрямую.

Фаза четвертая - закрепление новшества.

На данной фазе новшество касается уже всех слоев педколлектива, включая и те, кто настроен по отношению к нему отрицательно. Поэтому у руководителя двойная задача решение не только организационных проблем, но и создание благоприятного психологического климата. Наступает пик адаптации новшества к системе школы и наоборот - системы к новшеству. Для смягчения этих процессов, для превращения инноваций в оптимальную традицию требуется, с одной стороны, психокоррекционная работа с педагогами и детьми, с другой закрепление обновленного образа учебного заведения в сознании педагогического и ученического коллектива [107, 87-89].

Рассмотренная модель описывает инновационные процессы преимущественно с позиций руководителей организации, заинтересованных во внедрении новшества, т.е. - внедрение «сверху». Но такая модель не является единственно возможной. Существует и другой взгляд на инновационные процессы - как на развиваемые, а как на саморазвивающиеся. В процессе обострения каких-либо проблем образовательного учреждения в коллективе на первый план выступают носители инновационных идей, при благоприятных обстоятельствах они становятся объектом интереса коллег. Энтузиасты начинают апробировать новое в своей работе, выявляется группа

учителей-проводников нового, иногда вступающая в конфликт с теми, кто этого нового не приемлет. В такой ситуации возможны два варианта: победа «авангарда» или наоборот, его поражение. При позитивном варианте в общественном мнении побеждает убежденность ценности и своевременности нововведения.

Два описанных выше варианта инновационных процессов отнюдь не являются противоречивыми, а могут и дополнять друг друга, но, по-нашему мнению, существует определенная закономерность: чем более стратифицирована структура власти и влияния в организации, тем сложнее внедрить инновационные ноу-хау «снизу». Соответственно - чем выше уровень централизации управления в организации, тем ниже инновационная активность.

В процессе планирования любой инновационной деятельности руководителям образовательных учреждений надлежит учитывать следующее: цели и задачи развития образования вытекают из реальных проблем социума. Начинать путь к новому качественному состоянию образовательного учреждения следует с изучения сложившейся в нем социально-образовательной ситуации. Планирование деятельности, поиск образовательной модели, максимально соответствующей условиям деятельности образовательного учреждения, построение экспериментально апробированных сценариев инновационной политики должно производиться с учетом специфических социокультурных условий микрорайона, запросов и образовательных потребностей учащихся. Лишь при соблюдении этих условий инновационное образовательное учреждение может стать социокультурным или образовательным центром, способствующим развитию самобытности человека и социально-культурного становления личности.

С.Ю.Трапицын в связи с этим выделяет следующие этапы управления инновационным развитием:

1. осознание важности, необходимости и неизбежности преобразований администрацией ОУ;
2. формирование команды;
3. мотивирование сотрудников и формирование их готовности к инновационной деятельности;
4. проблемный анализ учреждения, построение «проблемного поля»;
5. выработка проектной идеи инновационного развития;
6. определение конкретных управленческих действий по реализации выработанной идеи;
7. мониторинг реализации проектной идеи и коррекция последующих управленческих действий.

Факторы, определяющие распространение педагогических инноваций.

С.Д. Поляков подразделяет факторы распространения педагогических нововведений на социальные условия широкого плана, частные социальные условия и личностные факторы. К первым относятся преобладающие в обществе отношения к педагогическим идеям, государственная политика в сфере образования. Ко вторым - деятельность конкретных государственных институтов, средств массовой информации по пропаганде и распространению новшества. К третьим - бесспорно, личный авторитет и даже личное обаяние носителя, пропагандиста новшества в глазах педагогической общественности. Кстати, об авторитетности: С.Д. Поляков приводит гипотезу психолога А. В. Петровского о ее трехфакторной структуре. Авторитет человека складывается из значимости занимаемой им должности, доверия к его личному мнению и его собственной эмоциональной привлекательности.

С.Д. Поляков рассматривает процесс распространения педагогических идей и нововведений как три самостоятельных потока: стихийного, целенаправленного государственного и целенаправленного общественного. Целенаправленный государственный поток - это продуманные усилия, действие органов образования по внедрению новшеств. Целенаправленный общественный поток - результат деятельности различных общественных организаций, разнообразных педагогических обществ, ассоциаций и пр. Существует еще и стихийный, спонтанный поток, протекающий в русле личного общения педагогов. Он может быть стимулирован средствами массовой информации: прессой, телевидением.

Конкретные организации, объединения людей, проявляющие активность в распространении нововведений, называются ядрами. Ядра обладают своими характеристиками: активность, авторитетность, масштабность, ориентация, отношение к участникам нововведения. Активность определяет степень интенсивности инновационной деятельности. Авторитетность имеет два показателя: число людей, признающих данный источник нововведения как авторитетный для себя и степень авторитетности этого ядра для конкретных людей. Масштабность - число людей, охваченных единичным действием ядра. Ориентация имеет несколько характеристик: во-первых, аудитория, на которую рассчитано действие ядра (преподаватели, общественность и др.), во-вторых, активность ядра направлена прежде всего на пропаганду идеи (теоретическая ориентация) или на распространение способов деятельности (практическая ориентация).

Как уже упоминалось выше, инноватика междисциплинарна, ее терминология заимствована из различных отраслей знания. Поэтому мы

считаем возможным воспользоваться характеристикой «ядра», заимствованной из инновационной работы в области дизайна В.И. Пузанова «Организационные модели дизайна».

I тип - «обособленное ядро» - группа людей, занятая выработкой новых идей, но после передачи их пользователю от них обособляющаяся, т.е. в их деятельность не вмешивающаяся. II тип - «кочующее ядро» - представляет собой группу инноваторов, окружающую оболочку, участвующую в процессе внедрения. III тип - «погруженное ядро» - группа инноваторов работает сразу в нескольких направлениях, таких, как научно-практическая лаборатория, работающая одновременно в нескольких образовательных учреждениях. IV тип - «абсолютное ядро» - нововведение реализуется самими его разработчиками (авторские школы).

Процесс распространения педагогических инноваций имеет различные варианты: радиация, почкование, личностный перенос, отделение оболочек. Радиацией называют активное, массовое распространение педагогических идей с помощью пропаганды. Почкование - создание дочерних инновационных объединений путем отделения групп инноваторов от коллективов, освоивших новшество. Личностный перенос - уход руководителя из одного комплекса в другой (в качестве классического примера личностного переноса можно привести уход А.С. Макаренко из колонии им. М. Горького в коммуны им. Ф. Дзержинского).

Выделим следующие причины, влияющие на инновационный процесс в образовательном учреждении:

1. экономические (недостаточное финансирование, устаревшая материальная база являются тормозом для применения новшеств);
2. социальные причины (неэффективная система распространения новшеств);
3. психологические (предубеждение учителей как относительно конкретного новшества, так относительно новшеств вообще);
4. педагогические (определенные традиции как организационно-педагогической, так и управленческой работы как отдельно взятого образовательного учреждения, так и системы в целом, вступающие в противоречия с инновационными методами);
5. временные.

Понятием, объединяющим особенности сознания педагога в ситуации нововведения, его готовности к определенному восприятию инновации, настрой на соответствующее поведение, является личностно-профессиональная позиция педагога. В ней как бы два «этажа»: «этаж» сознания, где существуют представления человека о мире, и «этаж»

личностных установок. Установки выступают как неосознанные мотивы поведения человека. На «этаже» установок представления переплавляются в ГОТОВНОСТЬ действовать определенным образом.

Педагог, являясь творческой личностью, обладают высокой профессиональной самооценкой, но не всегда обладают высоким инновационным потенциалом. Иными словами, все дело здесь в целях, на которые направлена деятельность педагогов: это может быть повышение престижа в глазах администрации, коллег, родителей, удовлетворенность от владения «модными» методиками, т.е. внешние цели, не имеющие ничего общего с развитием ученика. Вот этот факт заинтересованности, направленности, озабоченности педагога интересами тех или иных участников педагогического процесса психолог А.Б. Орлов предложил назвать личностной центрацией педагога.

Выделяют шесть типов центрации: бюрократическая - на администрации учебного заведения, конформистская - на коллегах, авторитетная - на родителях, эгоцентрическая - на своих личных интересах, методическая - на средствах обучения, гуманистическая на интересах развития ученика. Данная идея центрации педагога возвращает нас к специфике педагогических инноваций. Все вышеуказанные обстоятельства приводят нас к следующему убеждению: только гуманистическая центрация является условием того, что нововведение будет отвечать истинному смыслу обучения и воспитания.

Модель поведения, администратора, внедряющего инновации.

Как было сказано выше, применение новшеств не всегда находит понимание у педагогов. В таких случаях руководителю приходится в интересах дела преодолевать их сопротивление. Для этого важно найти адекватную оценку реакции подчиненных на новые цели и задачи, возникающие перед коллективом в инновационном процессе. Прежде всего необходимо отметить, что реакции эти достаточно типичны и каждый человек, как руководитель, так и подчиненный, сталкиваясь со своего рода «навязыванием» новшеств, с отказом от привычного, годами наработанного ведет себя примерно также, проходит через одни и те же фазы, демонстрируя при этом различный уровень самооценки, фрустрации, депрессии, активности, желания сотрудничать.

Исследователь К. Ушаков, рассматривая одну из возможных моделей реакции человека на «навязывание» ему нововведения, условно разделяет ее на 5 фаз: отрицание, сопротивление, исследование, вовлеченность, традиционализация [131,4-5].

Фаза отрицания может быть характерна для подчиненного состоянием оцепенения, шока, растерянности. Здесь еще происходит ориентация на прошлое. На 1-й фазе зачастую отрицательную роль играет недостаточная информированность подколлектива о характере нововведения, поэтому целесообразно, игнорируя проявление недовольства, ориентировать подчиненных на будущее, давая время для адаптации.

На фазе сопротивления возможно проявление подчиненными раздражения, возникновение у них депрессии, связанной с ощущением неизбежности перемен. Руководителю необходимо наладить «обратную связь» с коллективом, больше слушать, поддерживать колеблющихся. Но порой целесообразным может быть и резкое столкновение вплоть до категорического: «делайте или уходите».

На этапе исследования подчиненный, согласившись с неизбежностью перемен, начинает ориентироваться в новых формах деятельности. Руководителю необходимо следить за процессом, поддерживать его динамику, из обилия идей выделить приоритеты.

Этап вовлеченности характерен возникновением творческих групп. Постановка целей становится более точной. Резко улучшается координация деятельности. На данном этапе необходимо совместно с подчиненными разрабатывать долгосрочные цели, сосредоточившись на создании новых символов и ритуалов. На фазе традиционализации изменения входят в повседневную жизнь.

Позиция руководителя в инновационном процессе.

Одним из важнейших факторов, детерминирующих успех внедрения новшеств, является отношение руководителя организации к данному новшеству, характер его позиции в инновационном процессе. Исследователь Ю.Л. Неймер [84, 43-45] рассматривает 3 вида инициации инновационного процесса и реакцию на них руководителей: инициатива сверху, собственная инициатива руководителя и инициатива снизу.

Итак, инициатива сверху может носить двоякий характер: директивы и совета. При инновационной директиве тип поведения руководителя, в основном, жестко задан. (Хотя при благоприятных обстоятельствах имеется возможность для некоторой свободы действий. В случае, когда директива сверху носит совещательный характер, руководитель получает свободу выбора и действий в экспертизе, в принятии решения о реализации нововведения и в самой реализации). Инициатива снизу представляет собой инновационные предложения, исходящие от работников самой организации.

Экспертизу организации на предмет готовности к инновациям может проводить как сам руководитель, так и экспертная группа, но в обоих

случаях роль руководителя чрезвычайно важна: окончательная установка «принять - отвергнуть» может быть дана только им. Однако, не следует и переоценивать роль руководителя в инновационном процессе, т.к. успех реализации нововведения зависит, прежде всего, от исполнителей.

Инновационному процессу сопутствуют различные социальные явления, выступающие в качестве факторов, оказывающих на него в целом специфическое стимулирующее или тормозящее действие. Немаловажными из этих факторов являются, на наш взгляд, такие характеристики руководителя организации, как возраст, степень идентификации с организацией, квалификация и уровень общей культуры, авторитет во внешней и внутренней среде и т.д.

Из вышеизложенных характеристик необходимо выделить две важнейшие: первый - характер и степень идентификации руководителя с организацией. Различают альтруистическую и эгоистическую идентификацию: в 1-м случае руководитель подчиняет свои личные интересы интересам процветания организации; во 2-м - старается использовать деятельность организации для реализации своих личных целей. Вторым важнейшим фактором является, бесспорно, квалификация и уровень общей культуры руководителя организации, тесно связанный с информированностью о последних достижениях инноватики.

Ю.Л. Неймер выделяет 5 типов руководителей по их отношению к инновационному процессу:

1. консервативный. Относясь к новому с предубеждением, руководитель данного типа ориентирован на традиционные способы работы. Под давлением инициативы сверху старается достойно «увильнуть» или растянуть сроки;
2. декларативный. Поддерживая на словах любое новшество, на деле, однако, избегает проведения в жизнь нововведений, требующих коренных изменений и больших затрат;
3. колеблющийся. Решения его порой поражают своей противоположностью, зачастую попадает под влияние своих ближайших помощников, в случае неудачи пытается переложить на их плечи всю ответственность за принятое решение. Нововведений боится;
4. прогрессивный. Занят поиском новых путей достижения целей, новых, прогрессивных технологий;
5. одержимый. Данный тип руководителя постоянно занят перестройкой деятельности своей организации. Не утруждая себя предварительным расчетом, действует под девизом «перемены ради перемен».

Разумеется, в «чистом» виде указанные типы руководителей встречаются редко. Независимо от типа руководителя для успешного протекания инновационного процесса целесообразен стиль руководства, не подавляющий творческой инициативы учителей начальствующими директивами, а, наоборот, стимулирующий сотрудников к самостоятельной работе, «подталкивающий» их к самоопределению будущих задач. При этом идеальная численность творческого коллектива – пять-восемь человек (такое количество является оптимальным для поддержания у каждого чувства ответственности). Выполнение руководящей функции сокращает время для непосредственной исследовательской работы, поэтому компетенция руководителя может (и, на наш взгляд), должна переместиться на уровень решений по организационной деятельности сотрудников.