

С.В. Сидоров

**ИННОВАЦИИ
В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
УПРАВЛЕНИЯ**

Монография

Шадринск
2006

УДК 373
ББК 74.24
С 347

С 347 Сидоров С.В. Инновации в сельской школе: теория и практика управления: Монография / Под ред. С.А. Репина. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2006. – 266 с.

Рецензенты

А.Ф. Аменд, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск)

Кафедра теории и практики профессионального образования Ленинградского областного института развития образования; заведующий кафедрой старший научный сотрудник, профессор **В.И. Белов** (г. Санкт-Петербург)

Монография посвящена проблеме повышения эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе.

Инновационный процесс в монографии рассмотрен как феномен современного образования; определены движущие силы и противоречия, показана логика инновационного процесса. Выделены ключевые этапы становления и развития сельских школ в России, охарактеризованы и проанализированы современные проблемы развития образования на селе. Представлена авторская концепция управления инновационным процессом на основе системно-синергетического подхода, разработано научно-методическое обеспечение управления инновациями в сельской школе. Описаны организационно-практические аспекты инновационной деятельности в сельской средней школе.

Книга адресована руководителям сельских школ, работникам муниципальных отделов управления образованием сельскохозяйственных районов, а также студентам и аспирантам педагогических специальностей.

В оформлении обложки использованы рисунки из ученической газеты «Эхо» (МОУ «Камышевская средняя общеобразовательная школа»).

УДК 373
ББК 74.24

Табл. 6. Ил. 17. Библиогр.: 295 назв.

© Сидоров С.В., 2006

ISBN 5-7142-0732-7

Введение

По данным государственной статистики, образовательные учреждения, расположенные в сельской местности, в России составляют около $\frac{2}{3}$ от численности всех общеобразовательных учреждений страны. В них обучается почти треть учащихся и занято приблизительно 40% работников образования.

От сельской школы в значительной степени зависит социальное и экономическое развитие современного села, решение его демографических, экологических и духовных проблем, повышение культурного уровня сельского населения. Однако в сегодняшних условиях падения сельскохозяйственного производства и оттока молодёжи из села дальнейшее существование школ во многих российских сёлах зачастую оказывается невозможным.

Социально-экономические процессы, происходящие в последние десятилетия в российском обществе, вызвали изменения в парадигме, содержании образования, функциях сельской школы. Замедление процесса урбанизации в стране, отмеченное в середине 1990-х гг., ненадолго приостановило миграцию сельской молодёжи в город. Вместе с тем, в 1990-х – начале 2000-х гг. число сельских школ в России уменьшилось почти на 2000, что поставило под угрозу выполнение всеобуча в сельской местности и стимулировало в педагогической науке активный поиск путей сохранения образования на селе, возрождения лучших традиций сельской школы и её модернизации.

Инновационные процессы, охватившие сельские школы в конце XX – начале XXI столетий, выразились в модернизации содержания образования, технологизации, появлении новых типов и видов образовательных учреждений (агролицеев, профессиональных школ, гимназий и др.), развитии профильного обучения, усилении прикладной направленности и исследовательских функций в обучении. Осуществляемые инновации требуют разработки и реализации новых подходов в образовании, формирования новых качеств личности и новых отношений на основе демократических принципов гуманизма, толерантности, ненасилия, закреплённых в законодательстве РФ об образовании.

Поддержка инноваций в системе образования является одним из пяти национальных приоритетов в образовании, обозначенных Президентом РФ В. В. Путиным, что нашло отражение в приоритетных национальных проектах в сфере образования, реализация которых начата в 2005 г.

Анализ работ многих авторов (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Т. М. Давыденко, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, С. В. Лазарев, И. И. Мазур, А. Я. Найн, В. П. Панасюк, И. П. Подласый, М. М. Поташник, И. А. Рогачева, Г. Н. Сериков, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, В. Д. Шапиро, Е. А. Ямбург и др.) показывает, что на современном этапе модернизации образования в РФ первостепенную важность приобретают проблемы управления инновационным развитием образовательных систем.

Важную роль в формировании современного понимания управления школой сыграл системный подход к осмыслению образования (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевский, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин и др.).

В работах, посвященных различным вопросам управления образованием, большое значение имеет обращение к синергетике, обогащающей педагогическую науку идеями самоорганизации, саморегуляции, саморазвития педагогических явлений (Р. Ф. Абдеев, С. П. Курдюмов, Г. Н. Сериков и др.).

Сегодня представления об управлении образовательными системами формируются на основе идей лично ориентированного подхода и гуманистической парадигмы образования (А. Г. Асмолов, А. С. Белкин, Б. М. Бим-Бад, В. В. Давыдов, Л. П. Качалова, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.), утверждая рефлексивный и адаптивный характер управления как образовательным учреждением в целом, так и всеми входящими в него подсистемами (Т. М. Давыденко, В. А. Караковский, П. И. Третьяков, И. А. Рогачева, Е. А. Ямбург и др.).

Изучение и повышение эффективности педагогического управления рассматривается в работах В. Н. Аверкина, А. П. Беляевой, Н. Н. Булынского, К. Я. Вазиной, Д. Ш. Матроса, М. М. Мехти-Заде, П. И. Пидкасистого, М. Л. Портнова, В. П. Симонова, З. М. Умбетаева, Р. Х. Шакурова. Среди них выделяются исследования, посвященные проблемам управления инновациями в образовании, вопросам развития и оптимизации образовательных систем (Ю. К. Бабанский, О. Л. Назарова, С. А. Репин, И. П. Подласый, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.).

Анализ научных и научно-публицистических источников позволяет утверждать, что сегодня для отечественной педагогической науки характерно повышение интереса к проблемам образования в сельской местности. Это обусловлено обострением социально-экономических противоречий в аграрной сфере, кризисным состоянием российского села и связанным с ним кризисом сельского образования.

Сельская образовательная среда в разное время становилась предметом исследования ряда выдающихся деятелей отечественного образования: Н. Ф. Бунакова, Н. А. Корфа, Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского.

В современной педагогической науке сельская школа рассматривается как педагогический феномен, обусловленный особенностями общественных отношений в сельской местности, жизненного уклада и производственной деятельности на селе. В научных и публицистических публикациях последних десятилетий отмечается, что сельская образовательная среда в России представляет собой уникальную, не имеющую аналогов в европейской типе образования систему воспитывающих отношений (Е. В. Бондаревская, В. Г. Быкова, Г. Н. Волков, М. П. Гурьянова, Ж. К. Калеева, В. К. Шаповалов, А. М. Цирульников).

Различные вопросы управления развитием образования в сельской местности рассматриваются в работах С. Г. Броневщук, Н. В. Горбуновой, Б. А. Кугана, А. Е. Кондратенкова, Т. Н. Френкель и др. Отдельные инновации в сфере обучения и воспитания сельских школьников представлены в диссертационных исследованиях Т. С. Анисимовой, В. Д. Максимовой, А. А. Малахова, А. В. Кумушбаева, А. А. Кычкиной, А. А. Огаркова и др. Проблемы развития сельского образования в настоящее время определяют тематику научных сборников и направления работы научно-практических конференций. Однако количество научных исследований, посвящённых развитию образования на селе, в том числе управлению инновациями в сельской школе, сравнительно невелико.

Анализ результатов проведённых нами теоретического и экспериментального исследований показывает, что в теории и практике современного образования на селе объективно существуют противоречия:

- между социальной потребностью в повышении качества образования в сельских школах и недостаточным темпом развития образования на селе;
- между происходящим в современном общем образовании инновационным процессом и сравнительно низким уровнем внедрения и продуктивности инноваций в сельских школах;
- между высокими квалификационными требованиями, предъявляемыми к участвующим в инновационном процессе педагогическим кадрам, и ограниченными возможностями сельских педагогов в повышении профессиональной компетентности.

Эти противоречия обусловили существующую сегодня в сельском образовании проблему разработки концептуальных ос-

нов эффективного управления инновационным процессом в среднем общеобразовательном учреждении, отражающих специфику сельской школ.

В данной работе рассмотрен инновационный процесс как феномен современного образования, показана история становления и развития сельской школы в России, охарактеризованы и проанализированы современные проблемы развития образования российских сёл, представлена авторская концепция управления инновационным процессом в сельской школе, описаны организационно-практические аспекты инновационной деятельности в сельской средней школе. Книга является результатом десятилетнего исследования и подводит некоторые итоги предпринятого автором поиска путей совершенствования управления инновациями в сельской школе.

Глава 1

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационный процесс, являясь феноменом современного образования, имеет социально-экономические и исторические предпосылки и обладает рядом свойств, вытекающих из особенностей образовательного процесса в целом и отдельных образовательных систем, становящихся объектами инновационных преобразований в каждом конкретном случае.

В главе раскрываются предпосылки и свойства инновационного процесса в современном образовании, обосновываются критерии целесообразности и эффективности инноваций в общеобразовательной школе.

1.1. Предпосылки и свойства инновационного процесса в образовании

Приобретение, распространение, усвоение и практическое применение новых знаний в человеческом обществе является необходимым условием прогресса, именно способность познавать мир, делиться новыми сведениями с себе подобными, накапливать знания и использовать их себе на благо позволяет человеку быть созидателем, преобразователем. Вместе с тем, знания, хотя и являются своеобразным катализатором развития общества, сами по себе ещё не гарантируют устойчивого общественного прогресса. История знает много примеров, когда кастовость в науке, чрезмерная идеологизация научных теорий, засекреченность новых знаний и недооценивание их значения приводили к тому, что научные открытия и новые технологические разработки очень слабо влияли на жизнь и развитие потребностей широких слоёв общества, безнадежно устаревали, доходя до массового потребителя.

Т. Г. Зимаскова, рассматривая закономерности жизненного цикла знания, выделяет в индустрии знаний четыре основных взаимосвязанных отрасли:

- наука – отрасль генерирования новых знаний;
- культура – отрасль гуманизации знаний и подготовки человеческого сознания к восприятию и применению нового;
- образование – отрасль распространения знаний;
- инноватика – отрасль практического применения знаний [222, с. 87].

Каждое знание имеет определённый жизненный цикл, в течение которого знание развивается, последовательно проходя фазы зарождения, роста, зрелости, спада и отмирания. Условно говоря, зарождение знания связано с научными открытиями, рост – с разработкой путей их практического использования, зрелость – с совершенствованием и тиражированием технологий. Спад начинается, когда технологии, разработанные на основе нового знания, приближаются к пределу возможностей для их совершенствования. Отмирание знания происходит постепенно как утрата его востребованности в различных сферах человеческой деятельности. Т. Г. Зимаскова указывает, что для наиболее эффективного развития индустрии знаний каждый новый цикл должен начинаться тогда, когда предыдущий находится в фазе зрелости [222, с. 88-89].

Наука, культура, образование и инноватика, являясь взаимосвязанными отраслями индустрии знаний, весьма специфично взаимодействуют при осуществлении инноваций в образовании. С одной стороны, образование осуществляет распространение знаний, с другой – является объектом применения новых знаний для совершенствования этого процесса. С одной стороны, новые достижения педагогической науки способствуют совершенствованию образовательного процесса, с другой – степень этого влияния науки на практику зависит от подготовленности участников образовательного процесса к восприятию и применению нового. С одной стороны, инновационная практика в образовании обогащает науку и культуру новыми знаниями, с другой – опытно-экспериментальная работа в образовательном учреждении предполагает серьёзные ограничения в пространственно-временных рамках и способах воздействия.

Система образования, по словам Р. А. Ореховой и А. Н. Орехова, «не только передаёт информацию последующим поколениям, но и формирует специалиста, адекватного требованиям общества» [222, с. 113]. Таким образом, прослеживается устойчивая взаимосвязь между инновационной активностью общества (иначе говоря, инноватикой вообще как отраслью функциони-

рующей в обществе индустрии знаний) и инновационными процессами в образовании.

Инновационность всегда была свойственна педагогической деятельности как важнейшая характеристика, отражающая процесс развития педагогической науки и практики. Так, во времена Сократа метод сократических бесед был инновационным, Я. А. Коменский создал инновационную для своего времени дидактику и классно-урочную систему обучения, А. Дистервег выдвинул и обосновал инновационный в то время принцип культуросообразности образования и т. д. В российском и советском образовании инновационные процессы нашли отражение в педагогическом опыте К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского, учителей-новаторов: Ш. А. Амонашвили, Н. Н. Дубинина, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова и др.

В современном образовании инновации приобретают всё более широкое распространение. Инновационная деятельность в российской школе актуализируется кризисным состоянием системы образования в стране. Именно инновации сегодня призваны гармонизировать отношения в образовательном процессе, привести его результаты в соответствие с требованиями общества и индивидуальными потребностями человека, решить проблемы формирования социально полезной и успешной личности.

Современные инновации в российском образовании обусловлены противоречиями, обострившимися на рубеже 70–80-х годов XX в., когда в отечественной школе с очевидностью стали проявляться признаки кризиса и застоя. Эти признаки обнаруживались в спаде интереса школьников к учебе, в упадке школьной дисциплины, в ослаблении воспитательной ответственности семьи, в отрыве школы от труда и от современной организации и технологии производства, в формализме воспитательной работы, в «процентомании», в научной необоснованности содержания образования, в негибкости форм и методов обучения и воспитания, в отчужденности между педагогами и детьми, в распространении так называемых «неформальных» молодёжных объединений. [50; 69; 175; 214; 221.]

Кризисное состояние в советском и постсоветском общем образовании было обусловлено двумя главными противоречиями.

Первое противоречие возникло между резко возросшими требованиями общественной жизни к человеку вообще и школьнику в особенности и устаревающим содержанием и организацией жизни, форм и методов воспитания и обучения в школе. Жизнь требует своевременного духовного взросления, интеллектуальной развитости, ответственности и дисциплины, готовности

к овладению сложными профессиями, работы в новых социально-экономических условиях, самостоятельного мышления, способности к творчеству в любой сфере деятельности. Этим требованиям советская школа 70–80-х гг. не соответствовала. [175; 203; 216; 221; 272; 292.]

Второе противоречие возникло между повышением потребностей детей и низкой возможностью школой их удовлетворить. Исследования, проведённые в отечественных школах в 1980–1990-х гг., показали, что социально-экономические изменения, происходящие в обществе не только предъявили новые требования к школьнику, но и изменили его самого. Развитие средств массовой информации сделало школьников более информированными. Возросли материальные потребности, расширились интересы детей. Демократизация общественной жизни создала условия для осознания детьми своих гражданских прав. Наряду с позитивными изменениями, в ученическом контингенте появились и обострились проблемы, которые ранее отсутствовали или были не столь актуальны (преступность, беспризорность, проституция, наркомания, алкоголизм и другие негативные явления среди детей и подростков) [221]. К разрешению этого противоречия массовая школа также оказалась не готова.

В условиях обострения основных противоречий в 1980-е гг. на государственном уровне была сформулирована идея необходимости реформы школы, а в 1984 г. – начата её реализация. Однако осуществление реформы тормозилось в связи с тем, что она была сориентирована на экстенсивные подходы в повышении социальной эффективности школьного образования [53; 69; 175; 183; 221; 226]. Крайне низкая результативность этой реформы и дальнейшее обострение выделенных противоречий привели педагогическую науку и практику к осознанию необходимости совершенствования образовательного процесса, к разработке новых целей, содержания и способов обучения и воспитания школьников.

В конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. достоянием широкой педагогической общественности становится опыт педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Н. Н. Дубинин, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.), который стимулирует инновационные процессы в отечественной школе. С 1990-х гг. отечественное образование начинает активно заимствовать зарубежный педагогический опыт, творческое применение которого также становится важным источником инноваций. [32; 175; 226.]

Таким образом, современная инновационная направленность педагогической деятельности является закономерным, со-

циально и исторически обусловленным этапом развития отечественного образования.

Слово инновация в переводе означает «нововведение, обновление, новинка» (от лат. *in* – «в» и *novus* – «новое»). Хотя инновация означает привнесение новизны, говоря об инновациях в образовании, разные авторы неодинаково трактуют это понятие. Отличия проявляются главным образом в определении степени новизны, направленности и результата новшества. Существующие в отечественной педагогической науке определения инноваций отражают, в основном, три наиболее признанных подхода.

Согласно первому из них, инновации в образовании – это изменения на основе нововведений (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, И. П. Подласый, и др.). Критерием инновационности является новизна (по принципу «известно – неизвестно», «было – не было») [25, с. 124-125; 167, с. 190-191]. Таким образом, инновацией можно назвать любое новшество, а оценка эффективности инновации может выражаться в градации от «приводящая к позитивным изменениям в образовании» до «негативно влияющая на образовательный процесс».

Второй подход (Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Л. С. Подымова и др.) рассматривает инновации в образовании как введение нового в цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителя и учеников. В русле этого подхода инновацией в образовании можно считать лишь нововведения, ведущие к позитивным изменениям в той образовательной системе, в которой они применяются. [13; 14; 177; 214.]

Суть третьего подхода заключается в том, что инновацией может считаться не всякое оптимизирующее образовательную систему привнесение новизны. Так, Т. И. Шамова, П. И. Третьяков и Н. П. Капустин считают необходимым разграничивать понятия «инновация», «нововведение» и «новшество». По их мнению, инновация есть привнесение новизны в содержание и организацию, нововведение – привнесение нового только в организацию процесса, а новшество несёт в себе сущность нового способа, методики, технологии [282, с. 136].

Синтезируя наиболее признанные научно-педагогической общественностью трактовки термина «инновация», мы определяем инновацию в образовании как *введение нового в цели, содержание и организацию управляемого процесса с целью развития образования и оптимизации образовательной системы.*

Деятельность, направленная на осуществления инновационных процессов, получила название инновационной деятельности [206; 275]. Деятельность с целью создания, освоения и использо-

вания педагогических новшеств, мы считаем целесообразным в дальнейшем называть *инновационно-педагогической*.

Анализ литературных источников [3; 12; 25; 38; 68; 76; 78; 173; 177; 213; 282 и др.] позволяет выделить основные положения современного подхода к инновационно-педагогической деятельности:

1) происходящие в стране социально-экономические процессы требуют постоянной модернизации системы образования с целью её максимального приспособления к реалиям общественной жизни;

2) инновационная деятельность педагогов выступает средством обновления модернизации образования;

3) непрерывное изменение содержания образования, и состава учебных предметов требуют от учителя постоянного поиска новых форм и технологий обучения, а также форм и технологий профессионального самообразования;

4) в условиях поиска форм и технологий осуществления педагогического процесса усиливается связь между педагогической теорией и практикой, возрастает ценность педагогических знаний в учительской среде;

5) современный инновационный процесс отличается большая свобода выбора и разнообразие видов инновационной деятельности: не только внедрение рекомендованных «сверху» новшеств, что обычно практиковалось в массовой советской школе, но и самостоятельное исследование, разработка инновационного проекта;

6) значительная инновационная свобода педагога-практика приводит, с одной стороны к углублению педагогом профессионально необходимых знаний и опыта, к усилению педагогического творчества, с другой – к избирательности инновационной деятельности (иначе говоря, педагог осваивает и совершенствует охотней всего то, что ему наиболее интересно, что получается лучше всего, при этом порой упуская важные рутинные направления работы);

7) индивидуальная инновационная деятельность требует управления, включающего экспертизу вводимых инноваций и создание условия для их успешного применения;

8) управление инновационным процессом необходимо ориентировать на развитие образования в школе, для этого отдельные инновационные проекты должны осуществляться в рамках единой инновационной программы.

Инновационный процесс в образовании – процесс совершенствования образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений (В. И. Загвязинский). Инно-

вационный процесс отражает формирование и развитие содержания и организации нового (Т. И. Шамова).

Рассматривая проблему инновационной деятельности, Н. Н. Тулькибаева, отмечает, что инновационные процессы в образовании зарождаются внутри его фундаментальных закономерностей, среди которых выделяются:

- структурные закономерности (например, зависимость содержания образовательного процесса от его целей, наличие определённых связей между дидактической целью и типом урока и др.);
- системные (к ним относятся единство преподавания и учения, единство образовательной, воспитательной и развивающей функций в учебном процессе и др.);
- эволюционные (связанные с изменением свойств образовательного процесса по мере его развития);
- функциональные (проявляющиеся в реализации различных функций педагога и ученика);
- информационные (отражающие зависимость различных компонентов образовательного процесса от информационно-культурного пространства, в котором он протекает) [70, с. 4].

Образование как социально обусловленный процесс основывается на объективно существующих противоречиях, которые при определённых условиях становятся его движущими силами. Именно противоречиями образовательного процесса обусловлены инновации, происходящие в нём. Главное, наиболее общее противоречие – это противоречие между постоянно растущими социальными и личностными потребностями в освоении, воспроизводстве и приумножении духовных богатств и материальных благ человеческой культуры с одной стороны и возможностями образовательной системы в удовлетворении этих потребностей – с другой. К частным относятся противоречия:

- между массовым характером образования и необходимостью индивидуального развития личности в образовательном процессе;
- между социальным заказом и содержанием школьного образования;
- между целостностью личности как продукта образования и множественностью компонентов и факторов образовательного процесса;
- между повышением профессионально обусловленных требований к педагогу и имеющимся у него уровнем профессионально-педагогической компетентности;

- между гуманистической направленностью современного образования и нормативно-командным характером управления учебно-воспитательным процессом и др. [25; 174; 183; 214; 254.]

Любое противоречие становится движущей силой инновационного процесса, если:

а) разрешение противоречия осознаётся участниками инновационного процесса как необходимое, лично и социально значимое;

б) разрешение противоречия представляется осуществимым;

в) противоречия преодолеваются последовательно, с опорой на возможности имеющейся образовательной системы и предыдущий опыт участников инновационного процесса. [53; 254; 256.]

Логика инновационного процесса подчинена идее модернизации и оптимизации образовательной системы и отражает путь обновления образовательной системы, включающий выдвижение идеи, разработку проекта, экспертизу новшества, его внедрение и корректировку, распространение и рутинизацию нового опыта [254; 282; 285].

Опираясь на работы Ю. К. Бабанского, П. И. Карташова, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина, Л. С. Подымовой, в проблеме педагогических инноваций можно выделить два основных аспекта, являющихся, в свою очередь, «важнейшими проблемами педагогики» [213, с. 544]:

1) внедрение достижений педагогической науки в практику образования;

2) изучение, обобщение и распространения передового педагогического опыта.

В любой сфере деятельности и сознания человека наука и практика дополняют друг друга, обеспечивая развитие данной отрасли знаний человечества в целом. Следовательно, оба выделенных аспекта логично рассматривать как главные составляющие единого инновационного процесса, взаимосвязанные и взаимодействующие между собой. По мысли В. А. Сластенина, «их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую школу. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе» [213, с. 544].

В современной педагогической литературе прослеживается достаточное разнообразие оснований для дифференциации инновационных процессов в образовании (по источникам, направленности, степени новизны, продуктивности и др.).

Анализ литературы [1; 3; 25; 69; 70; 173; 213; 281; 289] позволяет выделить основные источники инновационных идей:

- социальный заказ, выражающий потребности страны, региона, города, района, села;
- директивные и нормативные документы федерального, регионального и муниципального уровней управления образованием;
- достижения различных наук о человеке;
- опытно-экспериментальная работа психолого-педагогической направленности;
- имеющийся передовой педагогический опыт и зарубежный опыт в сфере образования;
- творчество педагогов и руководителей образовательных учреждений, обусловленное необходимостью преодоления кризисных состояний в педагогической деятельности, поиска нестандартных решений педагогических и управленческих задач, как путь проб и ошибок.

И. Ф. Исаев, И. П. Подласый, В. А. Сластенин, и др. [70; 72; 74; 173; 213; 278] выделяют следующие основные направления инновационной деятельности:

- модернизация содержания образования в различных типах образовательных учреждений;
- разработка новых принципов, методов, форм, технологий, приёмов и средств обучения;
- совершенствование организации учебно-воспитательного процесса;
- инновации в системе управления образованием в школе, городе, районе, регионе, стране.

И. П. Подласый указывает, что объектами «инновационных преобразований в педагогической системе» могут являться:

- педагогическая система в целом;
- учебные заведения;
- педагогическая теория;
- педагог (его профессиональная компетентность, мотивация деятельности, специализация и т. д.);
- учащиеся;
- педагогическая технология;
- содержание образования;
- формы, методы и средства осуществления педагогического процесса;
- управление образовательной системой;
- цели и результаты [177, с. 191].

Основываясь на анализе современного процесса нововведений в сфере образования, И. П. Подласый выделяет три уровня

педагогической продуктивности нововведений с точки зрения пользы для педагогической теории и практики: низкий, средний и высокий.

К низкому уровню относятся нововведения, которые затрагивают лишь изменения в названиях и формулировках (по данным И. П. Подласого, такие новшества составляют около 80% от общего числа нововведений). Средний уровень связан с изменением форм, не затрагивающим сущности системы (около 17%). Нововведения низкого и среднего уровня не столько оптимизируют образовательный процесс, сколько «дезориентируют педагогическую теорию и практику, приносят дивиденды разве что самим инициаторам „инноваций“».

Нововведения высокого уровня изменяют всю систему или её главные компоненты (приблизительно 3%). Именно эта группа инноваций представляет собой научную и практическую ценность. [177, с. 191.] Таким образом, лишь около 3% нововведений в системе образования РФ являются собственно инновациями.

В учебных пособиях Н. В. Бордовской, А. А. Реана, П. И. Третьякова, Т. И. Шамоной и др. выделяются четыре основных подхода к классификации инноваций в образовании [24; 244; 282.]

Первая классификация «основана на соотносённости нового к педагогическому процессу» [24, с. 124]. Согласно ей, выделяются:

- инновации в целях и содержании образования;
- инновации в методах, приёмах, средствах, технологиях педагогического процесса;
- инновации в формах организации обучения и воспитания;
- инновации в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Во второй классификации инновации дифференцируются по признаку масштабности применения, образуя три основных типа:

- единичные и локальные (не связанные между собой);
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие всё образовательное учреждение.

Третья классификация – классификация по инновационному потенциалу – включает следующие типы:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением;
- комбинаторные нововведения (сочетание нового с известным);
- радикальные преобразования.

Четвёртая классификация основана на отношении нового к предшествующему. В ней выделяются следующие типы инноваций:

- замещающие (инновации, вводимые взамен чего-либо существовавшего ранее);
- отменяющие (связанные с прекращением бесперспективной работы, с упразднением неэффективных структур и т. п.);
- открывающие (связанные с созданием чего-либо нового, не существовавшего ранее в данной системе: введение новых учебных предметов, внедрение новых педагогических технологий и т. п.);
- ретровведения (инновации, фактически представляющие собой обращение к прошлому, к незаслуженно забытому опыту). [24, с. 124.]

Т. И. Шамова и Н. П. Капустин предлагают дифференцировать инновации по области их применения: управление, дидактика, теория и методика воспитания, психология, предметные методики, социология, физиология и гигиена, правовые основы образования, междисциплинарная область и др. [282, с. 151]. По их мнению, всякое нововведение проходит следующие стадии:

- 1) формирование инновационной идеи;
- 2) целеполагание;
- 3) разработка проекта инновации;
- 4) опытное внедрение (1-я стадия освоения, на которой происходит экспериментальная проверка инновационной идеи, корректируется проект инновации, формируется структура оптимальной организации инновационной деятельности);
- 5) тиражирование и диффузия нового опыта (2-я стадия освоения, на которой новый опыт многократно повторяется, распространяется, проникает в массовый опыт работы, становясь достоянием многих, а не только группы инноваторов); на этой стадии в системе инновационной деятельности ещё возможно появление новых структурных элементов и новых связей;
- 6) рутинизация (3-я стадия освоения, когда инновационный проект реализуется в сложившихся структурных единицах, как устойчивая образовательная система, постепенно переходя из разряда инноваций в разряд традиций).

1.2. Целесообразность и эффективность инноваций в школе

Инновационная практика показывает, что далеко не всегда новшества, вводимые в российских школах, обусловлены объективно существующей потребностью в обновлении данного участка работы. Зачастую инновации по тем или иным причинам не позволяют добиваться желаемого результата. Это ставит в теории и практике внутришкольного управления вопросы о целесообразности и эффективности инноваций.

Под целесообразностью инновации мы понимаем её необходимость в данной школе, соответствие актуальным проблемам данной образовательной системы, педагогическую и организационно-управленческую оправданность. Вопрос о целесообразности инновации – вопрос прогностический. Он встаёт на стадии принятия управленческого решения о начале разработки и (или) реализации инновационного проекта.

Эффективность инновации выступает признаком её результата и позволяет делать вывод о том, насколько успешна инновация, насколько она принята образовательной системой. Ответ на вопрос об эффективности инновации подводит итог реализации инновационного проекта на основе полученных диагностических данных. Таким образом, целесообразность и эффективность как признаки инновации тесно взаимосвязаны между собой вследствие преемственности прогностики и диагностики и управления инновацией.

Согласно определению инноваций, данному выше, не всякое изменение в учебно-воспитательном процессе является инновацией. Критериями инновационности являются новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения в массовой практике [179; 213].

Новизна выступает первым и наиболее очевидным, но не единственным критерием инновационности. Н. В. Бордовская и А. А. Реан предлагают выделять три вида новизны:

- абсолютная новизна (не имеющая аналогов и прототипов);
- относительная новизна (в отдельных элементах новшества);
- псевдоновизна («оригинальничанье», «изобретательские мелочи», несущественные в педагогическом процессе). [24, с. 124.]

В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов выделяют четыре уровня новизны (в порядке понижения):

- 1) абсолютная новизна;

- 2) локально-абсолютная новизна;
- 3) условная новизна;
- 4) субъективная новизна [213, с. 547-548].

Абсолютная новизна признаётся за новшеством, которое не применялось ранее и охватывает весь педагогический процесс. Локально-абсолютная новизна подразумевает ограниченность применения новшества возрастными, предметными, территориальными или иными рамками. Условная новизна проявляется, если ранее известная педагогическая идея, концепция или технология находит воплощение в новых условиях. Наконец, новизна носит субъективный характер, когда педагог сталкивается с чем-то новым для себя, даже если это хорошо известно многим его коллегам. В инновационной деятельности может присутствовать новизна разных уровней, например: абсолютно новая идея реализуется в преподавании отдельного предмета на основе хорошо известных педагогических технологий, при этом, естественно, для педагогов, осуществляющих инновационную деятельность и изучающих опыт коллег, новизна будет являться субъективной.

И. П. Подласый считает, что новизна в педагогических инновациях не может быть «абсолютной», поскольку инновационные процессы высокого уровня в современной школе в той или иной мере всегда опираются на старые, многократно проверенные идеи, подходы, принципы, концепции, технологии, обеспечивая тем самым преемственность в развитии образовательных систем. В частности, среди наиболее продуктивных нововведений он выделяет инновации, основанные на «не новой, но постоянно актуальной и далеко не исчерпавшей себя общей идее и практической технологии оптимизации учебно-воспитательного процесса» [174, с. 190.].

Несмотря на некоторые различия в существующих трактовках абсолютной новизны, рассмотрение педагогической новизны как разноуровневого феномена позволяет сделать следующие выводы:

- более высокий уровень новизны включает в себя более низкие уровни, основывается на них;
- чем выше уровень новизны, тем реже он встречается в педагогической теории и практике;
- инновационно-педагогическая деятельность, в зависимости от уровня новизны может носить объективно-инновационный (обладать абсолютной или условной новизной) или субъективно-инновационный характер.

Критерий результативности в оценивании инноваций означает наличие устойчивого положительного результата нововведения. При определении результативности важно учесть основ-

ные факторы, повлиявшие на результат, а также верность воплощения в практике инновационных идей, концепций, технологий.

Оптимальность как критерий эффективности инноваций отражает соотношение затрат (времени, материальных средств, человеческих ресурсов, умственных и физических усилий и т. д.) и результата. Ю. К. Бабанский, обосновывая принцип оптимизации в образовании и способы оптимизации педагогического процесса, указывает, что оптимальным является учебно-воспитательный процесс, в котором выполняются два основных условия:

1) получение максимально возможных в данных условиях результатов в образовании, воспитании и развитии учащихся;

2) соблюдение установленных нормативов затрат времени как в классной, так и в домашней работе учащихся [13, с. 66-75].

Основываясь на трудах Ю. К. Бабанского, И. П. Подласого, М. Л. Портнова, В. А. Сластенина и др., мы считаем, что оптимальными могут быть признаны инновации, в результате которых:

1) снижаются затраты на осуществление педагогического процесса и освобождаются ресурсы для другой деятельности;

2) достижение лучшего результата не требует дополнительных затрат;

3) дополнительные затраты не оказывают негативного влияния на физическое и психическое здоровье детей, окупаются высоким результатом образования, воспитания и развития школьников.

Критерий возможности творческого применения в массовом опыте отражает научно-практическую ценность инновации. Использование этого критерия позволяет выявить степень востребованности инновации в педагогической практике. Очевидно, что, ценность оригинальной педагогической идеи тем выше, чем шире круг её применения. Инновация, внедрение которой в массовую практику ограничено специфическими требованиями к личности учителя, сложностью технического обеспечения и дорогостоящей необходимостью материальных средств, особенностями местных условий, менее ценна, даже если она обладает всеми признаками инновационности по предыдущим критериям.

В гуманистической парадигме образования ключевой является идея о том, что современное образование призвано, прежде всего, сохранить уникальность личности и направить её развитие таким образом, чтобы сформировать социально полезную и успешную личность. Это возможно лишь «в условиях „приспособления“ образовательных систем к особенностям каждого человека, вступающего в отношения с ними» (Б. А. Куган, Г. Н. Сериков [101, с. 140]). Следовательно, развитие образовательных систем

подразумевает приобретение ими адаптивности как способности соотноситься с теми или иными участниками образования и адаптироваться (приспосабливаться) и их особенностям.

По мнению А. М. Соломатина и Л. Г. Сосновской, «приоритетными целями современной школы становится качественное образование выпускников, расширение возможности выбора обучающимися индивидуального образовательного маршрута, формирование адаптивных умений. Это, в свою очередь, приводит к отказу от ориентации на „равномерность знаний“ в различных образовательных областях, допускается возможность того, что в разных образовательных областях учащиеся могут иметь различный уровень образованности». [221.] Таким образом, в образовательных учреждениях реализуются вариативные цели образования, допускается возможность дифференциации таких целей по образовательным областям.

Современная школа становится адаптивной, стремящейся подготовить выпускников к жизни в новых социально-экономических условиях, в то же время сама адаптируясь к их личностным особенностям. Социальный заказ, выраженный в целях образования, делает приоритетным не просто формирование высокого уровня знаний у выпускников, но развитие их исследовательских умений, творческих способностей.

Согласно диалектическому пониманию мира, образовательные системы, функционирующие в естественных условиях, обладают способностью эволюционировать на основе преемственности переходов из одного состояния в другое. Наиболее очевидный пример такой эволюции – это процесс эволюции школы, в котором можно выделить следующие основные этапы (И. Ф. Исаев, Н. П. Капустин, В. А. Караковский, М. Л. Портнов и др.):

1) становление (создание новой школы, включающее создание материальных условий функционирования, подбор кадров, формирование контингента учащихся, первичная организация учебно-воспитательного процесса, отбор и совершенствование практического использования необходимых педагогических технологий и др.);

2) стабильное функционирование (на этом этапе учебно-воспитательный процесс осуществляется на основе традиционных для данной школы организационных форм, программ, учебников и педагогических технологий);

3) развитие (в этот этап школа вступает, когда прежнее содержание образования и педагогические технологии вступают в противоречия с новыми условиями, потребностями общества, учащихся и педагогов).

Гуманистическая педагогика выработала ряд требований к осуществляемому в школе инновационному процессу (И. П. Подласый, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, Е. А. Ямбург и др.):

- изменение целевой установки школы;
- переориентация внутренних личностных установок педагога на гуманистическую сущность инновации;
- индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания;
- создание благоприятной социально-психологической и предметно-пространственной образовательной среды;
- обеспечение социальной и психологической защиты детей;
- создание условий для развития наклонностей и способностей каждого ученика;
- вера в ученика, в его силы и возможности, принятие ребёнка таким, какой он есть;
- обеспечение успешности обучения и воспитания;
- обоснованность уровня развития каждого ученика;
- гуманизация образовательных отношений;
- гуманитаризация образования, усиление его общечеловеческой, межпредметной направленности;
- научно-методическое обеспечение инновационного процесса.

На основе анализа педагогической литературы [3; 13; 76; 78; 173; 183 и др.] мы выделяем ряд показателей, определяющих эффективность инноваций в образовании и приоритеты в инновационной деятельности педагогов.

1. Цели инноваций должны быть связаны с развитием и социализацией личности, гуманизацией отношений в педагогическом процессе, оптимизацией образовательной системы.

2. Организация педагогического процесса в инновационном режиме работы основывается на знании, постоянном изучении и учёте закономерностей развития личности.

4. Управление: стиль управления – демократический, поощряющий инициативу, признающий управляемого (ученика, сотрудника) субъектом деятельности, источником собственного развития; объектом управления является образовательная система, педагогическая ситуация.

5. Технологии инновационного педагогического процесса: личностно-ориентированные, способствующие облегчению ученического и педагогического труда.

6. Результаты инноваций: активная, инициативная, уверенная в своих силах, интегрированная в систему социальных отношений, полезная в обществе, жизнеспособная и успешная лич-

ность; повышение эффективности, педагогического процесса, его оптимальность.

Важнейшим условием успешности инноваций является наличие в школе инновационной среды – определённой системы морально-психологических отношений, подкреплённой «комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы» [213, с. 549].

К признакам инновационной среды относятся: способность педагогов к творчеству, наличие в коллективе партнёрских и дружеских отношений, хорошая обратная связь (с учащимися, семьями, социумом), а также интегративные характеристики высокоорганизованного коллектива (общность ценностных ориентаций, интересов, целевых установок и т. п.). Существование инновационной среды во многом определяется развитием у педагогов школы способности к коллективной творческой деятельности. [175; 176; 206.]

В психолого-педагогической литературе [26; 32; 51; 60; 95; 121 и др.] выделяются следующие характерные признаки коллективной творческой деятельности:

- единые мотивы, целевые установки;
- совместная деятельность;
- общий объект деятельности;
- гармоничные межличностные отношения на основе деловых отношений.

А. Кочетова отмечает, что «коллективное педагогическое творчество не тождественно совокупному творчеству отдельных педагогов» [95, с. 73]. Она выделяет основные условия коллективного творчества в педагогической деятельности:

- яркий лидер-руководитель, инициатор целесообразных новшеств, его активное участие во всех ключевых делах коллектива;
- нестандартность задач, стоящих перед образовательным учреждением и создающих у педагогов «ощущение принадлежности к значимой миссии»;
- преодоление стереотипов мышления и поведения педагогов.

Анализ педагогической литературы [174; 182; 292 и др.] и результаты нашего исследования показывают, что инновационной деятельности в общеобразовательной школе присущи следующие основные проблемы, значительно снижающие эффективность инноваций:

- разрозненность инноваций, отсутствие системы и преемственности в инновационной деятельности;

- формализация инновационной деятельности, проявляющаяся в чрезмерном увлечении внешней стороной новшества, «новизной ради новизны»;
- нарушение принципа природосообразности, слабый учёт возрастных особенностей, перегрузка учащихся, нанесение ущерба здоровью детей;
- слабая связь инновационной деятельности с социальным окружением школы, слабая ориентация на общественную пользу;
- противоречие между гуманистической направленностью современных инновационных идей и устаревшей нормативно-репрессивной системой управления их реализацией;
- низкий уровень профессиональной экспертизы и апробации нововведений, приводящий к тому, что за инновацию выдаётся то, что ею не является;
- недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов, приступающих к внедрению инновационных идей, технологий;
- низкая мотивация инновационной деятельности, отсутствие в школе инновационной среды.

Обобщая вышесказанное, можно выделить ряд условий успешности инноваций в школе:

- упорядочение деятельности, направленной на разработку, экспертизу и внедрение инноваций, в рамках осуществляемого в школе единого инновационного процесса;
- управление инновационным процессом, обеспечивающее развитие школы;
- повышение профессиональной компетентности педагогов;
- создание в школе атмосферы творчества, поддержка коллективных и индивидуальных инициатив в выдвижении новых идей, в разработке и внедрении инноваций;
- гуманизация отношений в образовательном процессе.

Резюме

Инновацию в образовании целесообразно рассматривать как введение нового в цели, содержание и организацию управляемого процесса с целью развития образования и оптимизации образовательной системы.

Инновации являются необходимым условием развития образования; анализ инновационного процесса как феномена современного образования позволяет выявить его движущие силы, логику, источники, проблемы и противоречия, основные направ-

ления и объекты инноваций, а также условия и критерии эффективности инновационной деятельности.

Любая инновация, осуществляемая в практике образования, представляет собой развивающуюся динамическую систему особым образом связанных компонентов. В её развитии выделяются стадии формирования инновационной идеи, целеполагания, разработки проекта инновации, опытного внедрения, тиражирования и диффузии нового опыта, рутинизации.

Среди условий успешности инноваций в школе выделяются: упорядочение деятельности, направленной на разработки, экспертизу и внедрение инноваций, в рамках осуществляемого в школе единого инновационного процесса; управление инновационным процессом, обеспечивающее развитие школы; повышение профессиональной компетентности педагогов; создание в школе атмосферы творчества, поддержка коллективных и индивидуальных инициатив в выдвижении новых идей, в разработке и внедрении инноваций; гуманизация отношений в образовательном процессе.

При выборе и реализации инноваций в образовании необходимо исходить из целесообразности и эффективности педагогического вводимого новшества. Целесообразность инновации отражает её педагогическую и организационно-управленческую оправданность, необходимость в данной школе, соответствие актуальным проблемам. Эффективность инновации отражает её результат и позволяет делать вывод об её успешности и интегрированности в систему работы школы. Взаимосвязь аспектов целесообразности и эффективности инновации отражают диагностико-прогностическую целостность осмысления инновационных процессов в образовании.

Глава 2

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ СРЕДА ПРОТЕКАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

История сельских школ в России насчитывает несколько веков, и на протяжении всего их существования инновационные процессы в сельских школах протекали под влиянием специфических условий сельской среды. Осмысление истории развития образования на селе позволяет выявить исторически обусловленные причины современного состояния образования в сельской местности, активно использовать положительный опыт и не повторять ошибок прошлого в развитии сельских школ.

В главе представлен очерк развития образования в сельской местности с XVIII века по наши дни, проанализированы проблемы, характерные для современных сельских школ РФ.

2.1. Инновации в развитии образования на селе (XVIII – начало XX вв.)

Инновации, являясь необходимым условием развития образования, играют важную роль в становлении и совершенствовании отечественной системы образования на селе.

В соответствии с существовавшими социально-экономическими условиями, в России вплоть до последних десятилетий XIX в. проблема развития народного образования – это фактически проблема образования и просвещения крестьян, составлявших подавляющее большинство населения страны и являющихся наименее просвещённой частью народа [32; 109].

В работах по истории образования и этнопедагогике [28; 32; 33; 109; 220; 226; 283] отмечается, что до 2-й половины XVIII в. в Русском государстве и России воспитание крестьянских детей осуществлялось в семье и крестьянской общине при поддержке церкви, занимавшейся религиозно-нравственным воспитанием.

Проблема образования крестьян и простонародья впервые поднимается в русской общественной мысли XVIII в. (И. Т. По-

сошков, М. В. Ломоносов, Н. А. Радищев, И. И. Бецкой и др.). Наиболее глубоко она анализируются в работе А. Я. Поленова «О крепостном состоянии крестьян в России» (1766). Один из разделов этого сочинения посвящён описанию проекта организации крестьянского образования, суть которого состоит в следующем:

- для обучения крестьянских детей чтению, счёту и основам религии необходимо создать школы в сёлах;
- дети из малых деревень, где таких школ не будет, должны посещать школы в ближайшем к ним селе;
- обучение в сельских школах должно вестись преимущественно зимой, когда дети менее всего заняты домашней работой;
- обучение в школах для сельских детей должно быть бесплатным, школы надо за счёт казны обеспечить учебниками и учебными книгами, которыми смогут пользоваться учителя и ученики;
- учителями должны быть служители церкви как наиболее просвещённая часть сельского населения, однако общее руководство системой крестьянского образования должно быть светским, находиться в руках специального ведомства при Сенате;
- в управлении образованием сельских детей духовная и светская власти должны тесно сотрудничать: Святейший Синод должен обеспечивать школы кадрами, Сенат – определять стратегию развития образования на селе; инспектирование крестьянских школ должно осуществляться специальными комиссиями, в которые входили бы представители как духовной, так и светской власти. [33; 109.]

Проект организации образования крестьянских детей А. Я. Поленова был очень прогрессивен для своего времени, однако его осуществление так и не было начато.

Первый масштабный проект создания системы народного образования в России, попытка осуществления которого была предпринята, разработал Ф. И. Янкович де Мириево. Согласно утверждённому в 1786 г. Екатериной II «Уставу народных училищ», в каждом губернском городе предполагалось открыть главные народные училища, рассчитанные на 5 лет обучения, а в уездных центрах и сёлах – малые народные училища (2 года). В малых народных училищах должны изучаться следующие предметы: чтение, письмо, цифры и счёт, катехизис и Священную историю, арифметику, чистописание, рисование. Содержание народных училищ (обеспечение материальными средствами, помещением, учителями) возлагалось на местные власти. Проект был реализован лишь частично, поскольку при его осуществлении в большинстве случаев оставались нерешёнными проблемы финансирования, обеспечения народных училищ педагогическими кад-

рами и педагогической некомпетентности местных властей. [32; 33; 109; 226.]

Демократические идеи русских просветителей XVIII в. стали находить применение в массовой практике развития народного образования в России в XIX в. К этому времени в российских учебных заведениях утвердились заимствованная из переведённых на русский язык книг Я. А. Коменского классно-урочная система обучения и связанная с ней идея доступного для народа образования. Под влиянием передовой зарубежной педагогики (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.) в формирующейся российской системе образования утверждаются принципы наглядности, доступности, природосообразности, систематичности, связи теории с практикой [109; 226]. Идея просвещения народных масс как необходимого условия демократических преобразований в Российской империи к началу 1820-х гг. становится одной из важнейших в политических программах большинства прогрессивных общественных деятелей. Она прослеживается в программах тайных декабристских обществ, а после разгрома восстания 14 декабря 1825 г. вновь начинает широко обсуждаться со второй половины 1850-х гг., особенно актуализируясь после отмены крепостного права [32].

До 2-й половины 1860-х гг. образование сельских детей в России осуществлялось церковно-приходскими школами (крайне редкие исключения составляли школы, открываемые помещиками для своих крепостных крестьян [31]). Церковно-приходские школы, возникшие в Европе в VI-VII вв., уже в период царствования Петра I передовыми людьми воспринимались как устаревший пережиток Средневековья, однако они сохранялись в России вплоть до 1917 г.

Главным предметом в таких школах был Закон Божий, а также изучались основы счёта и грамоты. Как правило, детей обучали служители церкви, обычно не имеющие педагогической подготовки (основы педагогики стали преподаваться в духовных семинариях лишь во 2-й половине 1860-х гг.), использующие малоэффективные методы обучения. Таким образом, обучение в церковно-приходских школах носило ярко выраженный религиозный характер, а содержание образования в своей основе оставалось неизменным в течение десятилетий и даже веков. Лишь со 2-й половины XIX в. программа церковно-приходских школ постепенно начинает расширяться, приобретая к началу XX в. более светский и научный характер.

После отмены крепостного права в 1861 г. количество церковно-приходских школ начинает увеличиваться особенно быстро (по данным, приводимым Ю. В. Васильковой и Т. А. Василь-

ковой, с 1859 по 1865 гг. количество церковно-приходских школ, открытых только по инициативе духовенства, составило около 21400 [32, с. 158]). В это время Святейшим Синодом признаётся необходимость педагогической подготовки духовенства, и с середины 1860-х гг. в духовных семинариях наряду с религиозными дисциплинами вводится преподавание основ педагогики.

Помимо церкви, школы в сельской местности создавались земствами, интеллигентами-подвижниками, меценатами [28; 32; 283].

В 1860-е годы в России развернулась борьба за передачу церковно-приходских школ Министерству народного просвещения. В это время широкий общественный резонанс приобрели споры о содержании образования народной школы. Земства и интеллигенция считали необходимым устройство народных школ по европейским образцам, они критиковали церковно-приходские школы за религиозную ограниченность, выступали за научность в обучении, за обновление содержания образования и введение новых учебных предметов. В результате к началу 1880-х гг. количество церковно-приходских школ в России сократилось до 4000, их роль в развитии образования на селе ослабла [32; 109].

С 1882 г., после вступления на престол Александра III, позиции церкви в образовании вновь усиливаются. Финансирование церковно-приходских школ осуществляется государством, на государственном уровне разрабатываются и утверждаются «Правила о церковно-приходских школах» (1884 г.). Количество церковно-приходских школ в России к середине 1990-х гг. составило свыше 31000. Кроме них, в ведении Святейшего Синода находились школы грамоты и четырёхлетние церковно-приходские училища. Таким образом, в конце XIX – начале XX в. церковь играла важную роль в образовании сельских детей, имея довольно сложную и разветвлённую сеть школ.

В церковных школах грамоты велось обучение Закону Божьему, церковному пению, церковнославянскому и русскому чтению, письму и начальному счислению. В церковно-приходских школах программа расширялась за счёт изучения русской грамматики и арифметики. В церковно-приходских училищах кроме названных предметов преподавались священная и отечественная история. В программу церковно-приходских училищ входило также обучение ремёслам (до 13 ремёсел), что позволяло получить детям профессиональную подготовку. Библиотечный фонд церковно-приходских школ и училищ конца XIX – начала XX в. включал не только религиозную, но и светскую, в том числе научную литературу.

Важный шаг в развитии сельской школы был сделан благодаря деятельности К. Д. Ушинского. На педагогическую общественность 2-й половины XIX в. существенно повлияли его идеи о народности и национальном своеобразии образования, о всестороннем изучении человека как объекта воспитания. Так, К. Д. Ушинский доказал необходимость серьёзного изучения родного языка как основы усвоения детьми национальной культуры, показал взаимосвязь педагогики с другими науками о человеке, обосновал содержание образования народной (начальной) школы на основе принципа научности.

Огромное практическое значение для развития народных школ имели его учебные книги, прежде всего, «Родное слово». «Родное слово» стало, по существу, первой русской научно обоснованной и методически грамотно построенной учебной книгой для массовой школы. Хотя Ушинский создавал «Родное слово» для городских детей (дворянских и купеческих), благодаря этой книге и крестьянские дети смогли не только более успешно обучаться грамоте, но и знакомиться с русской литературой, историей.

Под влиянием педагогических трудов и учебных книг К. Д. Ушинского к концу XIX в. существенно изменяется содержание образования в сельских школах, усиливается научность в обучении крестьянских детей, используются новые, более эффективные методы и приёмы обучения.

Со 2-й половины 1860-х гг. в России значительно возрастает роль земств в образовании сельских детей [32; 109]. Наиболее заметными деятелями земских школ и училищ были Н. А. Корф и Н. Ф. Бунаков, которым принадлежит также заслуга организации учительских съездов и курсов как эффективных форм массового обмена опытом и повышения квалификации учителей народных школ.

Н. А. Корф, служа в должности члена училищного совета Александровского уезда Екатеринославской губернии, в 1867 – 1872 гг. подготовил и начал осуществлять ряд инноваций, направленных на повышение эффективности народного образования в Александровском уезде [109, с. 432]:

- увеличение количества сельских школ и народных училищ;
- улучшение их материальной базы;
- повышение уровня образования, даваемого массовой народной школой;
- повышение качества подготовки учителей для народных школ.

За 5 лет деятельности Н. А. Корфа при поддержке населения было создано около ста начальных земских школ. Обучение в этих школах осуществлялось по проекту Корфа. Каждая школа включала 2 или 3 класса, занятия в которых велись одновременно одним учителем-универсалом. Учебный день составлял 6 часов с двухчасовым перерывом на обед. Кроме чтения, письма и счёта, детям давались знания по отечественной истории, географии, природоведению, арифметике и русской грамматике.

Здания и учебное оборудование для вновь созданных школ также создавались по проекту Корфа. В школьном здании для младших и старших школьников были предусмотрены отдельные комнаты, соединённые стеклянной дверью, имелось место для посетителей, а также учительская квартира. Проблема обеспечения земских школ учебно-наглядными пособиями успешно решалась благодаря работе организованной Корфом мастерской по изготовлению наглядных пособий и системе централизованного снабжения школ уезда необходимой наглядностью.

Среди требований, предъявляемых к учителю народной школы, Корф особо выделял необходимость педагогической подготовки, осуществление обучения и воспитания как целостного педагогического процесса, установление и поддержание тесных связей с семьями учеников. Корф ввёл в практику управления образованием систематическое посещение и обсуждение уроков с целью повышения квалификации педагогов, особенно начинающих учителей.

Н. А. Корфу принадлежит инициатива проведения учительских съездов. Он провёл два съезда учителей Александровского уезда и описал их. Этот опыт был подхвачен в других земствах, а 1872 г. в Москве состоялся 1-й Всероссийский учительский съезд.

Работа съездов включала чтение лекций, доклады учителей и обсуждение их опыта работы, проведение открытых уроков. При каждом съезде работала специально организованная на время съезда школа, в которой проводились и обсуждались показательные уроки.

Кроме съездов, по инициативе Корфа и его единомышленников стали проводиться учительские курсы, более длительные по времени, ориентированные на систематическое обучение и повышение квалификации учителей.

Корф считал, что трёхклассные земские школы могут дать крестьянским детям лишь ограниченное образование, им разрабатывался проект народной школы с 5-6-летним сроком обучения. Осуществление этого проекта оказалась невозможным из-за скудости материальных средств, которыми располагали земства.

Однако отдельные элементы проекта были реализованы Корфом в воскресных повторительных школах, в программе которых повторение ранее пройденного сочеталось с приобретением новых знаний, а также в создании народных библиотек и проведении народных чтений.

Идея повышения эффективности образования на селе получила развитие в педагогической деятельности Н. Ф. Бунакова. Он горячо поддержал инициативу Корфа об учительских съездах и курсах, активно участвовал в их организации и проведении, чем заслужил высокий авторитет среди педагогической общественности и любовь народных учителей.

Педагогические идеи, связанные с созданием новой народной школы Н. Ф. Бунаков проверил в открытой им в 1884 г. на собственные сбережения школе в с. Петино Воронежской губернии. Обучение в Петинской школе длилось 3 года, после чего ученики сдавали экзамены. При школе имелись интернат для детей из других сёл, а также сад и огород.

Петинская школа существовала на правах земской, получая от земства средства для оплаты труда педагогов. Сам Н. Ф. Бунаков являлся попечителем школы, за его счёт было построено школьное здание, оборудованы классы, приобретались учебные пособия, проводился ремонт школьных помещений, а также оказывалась материальная помощь нуждающимся детям и поощрялись лучшие ученики.

Бунаков выступал против попыток ограничить образование крестьян грамотой и начальным счётом. В Петинской школе он осуществил свою идею повышения образовательного уровня крестьянских детей. В официальных документах Петинская школа называлась народным училищем, что подчёркивало её высокий статус в системе народного просвещения. Ученикам преподавались анатомия человека, родиноведение, арифметика, зоология, проводились занятия по садоводству и огородничеству, пению. Изучались основы физики и химии. При обучении широко использовалась русская литература, изучались биографии выдающихся русских писателей (Крылова, Пушкина, Лермонтова и др.), читались и обсуждались газетные и журнальные статьи на исторические и естественнонаучные темы, проводились опыты с использованием лабораторного оборудования. Педагогами велась большая внеурочная и внешкольная работа. Много внимания уделялось нравственному и эстетическому воспитанию детей. В школе был создан драматический кружок, а в селе – самодеятельный крестьянский театр.

Н. Ф. Бунаков, вслед за Ушинским, считал, что одно из главных мест в системе обучения должно отводиться изучению

родного языка. Так, в младшем классе обучение грамоте велось по аналитико-синтетическому методу Ушинского, с использованием его учебной книги «Родное слово». В дополнение к этому пособию сам Бунаков создал книгу для чтения «Живое слово», а также книги для чтения в 1–2 классах «Азбука и уроки чтения» и «Книжка-первинка», книгу для чтения в старшем классе «В школе и дома», включающую статьи различной тематики.

Интересной педагогической находкой Бунакова стали школьные праздники, посвящённые выпуску учеников, а также знаменательным датам и выдающимся деятелям науки и искусства. Так, ученикам, успешно окончившим Петинскую школу, торжественно вручались свидетельства об образовании и похвальные листы, а также памятные подарки (книги, письменные принадлежности), в их честь школьным хором исполнялись песни. На праздниках-чествованиях великих русских писателей и поэтов ученики перед всей школой читали произведения этих авторов, а также свои сочинения в стихах и прозе и т. д.

Н. Ф. Бунаков указывал, что важнейшим условием успешной работы сельской школы является заинтересованность в ней местного населения, открытость школы для контроля крестьянской общиной: «...Те, кто доверяет училищу своих детей, неужели не вправе спросить: что же вы сделали с нашими детьми? Как и чему их учили?» [29, с. 22]. Все ключевые организационные мероприятия (открытие школы в новом учебном году, отчёты о работе школы и т. д.) в Петинской школе проводились с приглашением родителей и родственников учащихся. Таким образом, Н. Ф. Бунаковым была обоснована и проверена на практике необходимость взаимодействия сельской школы с социальным окружением.

Петинская школа просуществовала 19 лет, выпустив свыше 300 учеников. Опыт работы в сельской школе обобщён Бунаковым в ряде статей, которые в 1906 г. были опубликованы отдельным сборником под общим названием «Сельская школа и народная жизнь».

Следует отметить, что развитие образования на селе в 1890-е гг. в значительной мере тормозилось из-за реакционных взглядов К. П. Победоносцева, который, будучи обер-прокурором Святейшего Синода, активно проводил идею народной школы, в которой учащиеся приобретали бы минимум научных знаний, воспитывались бы в покорности и «страхе Божиим» [109, с. 352-353]. Большой проблемой сельского образования в России было крайне скудное финансирование народных школ. (Так, даже в 1913 г., когда положение сельских учителей несколько улучшилось благодаря установленной в мае 1908 г. норме оклада не менее 360

руб. в год, прожиточный минимум семьи народного учителя в 3-4 раза превышал его оклад [163, с. 52-53]). Однако несмотря на это народная школа продолжала развиваться. В конце XIX – начале XX в. учебные планы земских школ на селе включали 10 и более предметов, и Закон Божий зачастую занимал в них отнюдь не главное место, уступая его родному языку и арифметике.

Особую группу сельских народных школ составляли школы, действовавшие в казачьих войсках и созданные на средства казачества.

В России к началу XX в. исторически сложилось 11 казачьих войск, которые размещались в аграрных областях империи. В 1911 г. в целом по стране существовало более 1000 казачьих школ. Несмотря на то, что главной целью образования детей казаков как будущих воинов было религиозно-патриотическое и военно-физическое воспитание, в войсковых казачьих школах давалось довольно широкое образование. Так, в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон» неоднократно отмечается всеобщая грамотность донских казаков, обязательность и бесплатность обучения в школе их детей в дореволюционный период, чёткая организация военной подготовки.

В Оренбургском казачьем войске было установлено обязательное обучение всех детей, мальчиков и девочек. Курс обучение в войсковых начальных школах длился 5-6 лет. За это время изучались Закон Божий, чтение, письмо, 4 действия арифметики, церковное пение, для мальчиков преподавались гимнастика и фронтовое обучение [109, с. 350].

Огромную роль в развитии образования на селе сыграла педагогическая деятельность выдающегося русского писателя и мыслителя Л. Н. Толстого. Его педагогический эксперимент длился в Тульской губернии несколько лет, за это время Л. Н. Толстой открыл несколько школ для крестьянских детей. Дольше других действовала Яснополянская школа, которая являлась основной базой опытно-экспериментальной работы.

Созданная им школа была бесплатной, в ней обучалось 30-40 детей в возрасте 7-13 лет. Занятия проводились с 8 часов утра до 2 часов вечера, после чего отводилось время на обед и отдых, затем занятия возобновлялись и продолжались до 8-9 часов вечера. Программа школы включала 12 учебных предметов: чтение, письмо, каллиграфию, грамматику, священную историю, русскую историю, рисование, черчение, пение, математику, Закон Божий, беседы из естественных наук.

В организации учебного процесса Толстой значительно отошёл от классно-урочной системы обучения. Расписания занятий в обычном понимании не существовало, начало и продолжи-

тельность уроков не регламентировались: дети могли опоздать на урок, учитель мог объединить предметы на одном уроке, урок мог длиться полчаса, а мог растянуться и на три часа. Бывало, что урок продолжался или прекращался учителем по просьбе детей. Обязательных домашних заданий также не существовало. Ученик имел право не ходить школу, не слушать рассказ учителя на уроке. Учитель имел право не пускать на урок или выгонять с урока тех, кто мешал другим учиться. Сам Толстой отмечает, что, несмотря на предоставленную детям свободу посещения, пропуски и опоздания учеников в школе были только по причине занятости важной работой в домашнем хозяйстве; старшие ученики чаще младших опаздывали и пропускали занятия, потому что в семьях на них возлагалось больше работы [242, с. 156-173].

Толстой сформулировал цели народной школы: воспитание творческой, нравственной личности, формирование в процессе обучения творческого мышления и нравственного самосознания, научность полученного образования [242, с. 67-68]. В статье «О народном образовании» он выступает за адаптивный характер образования сельских детей, указывая, что ученик должен иметь право выбрать то образование, которое ему подходит, или «...уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его...» [242, с. 69].

По мнению Л. Н. Толстого, главной целью школы является воспитание творческой личности: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то в жизни он всегда будет подражать и копировать».

В конце XIX – начале XX в. в ряде сельских школ Смоленской губернии осуществлялась инновационная деятельность под руководством профессора Московского университета, члена-корреспондента Российской академии наук С. А. Рачинского. Педагогический эксперимент, начавшийся в церковноприходской школе с. Татево, впоследствии был продолжен С. А. Рачинским и его учениками в созданных им на свои средства сельских школах Бельского уезда. Нововведения Рачинского охватывали цели, содержание, организацию и результат образовательного процесса в церковноприходской школе. Как отмечают Ю. В. Василькова и Т. А. Василькова, «в школе Рачинского была сделана попытка объединить религиозное, нравственное, трудовое и профессиональное воспитание, обучение, согласованное с потребностями крестьянской семьи и сельской общины» [31].

Анализ литературы [32; 109; 190] позволяет утверждать, что С. А. Рачинский не только создал новый, прогрессивный для своего времени тип церковноприходской школы, но и разработал модель образования сельских школьников, не утратившую своей

актуальности и в наши дни. Он впервые в отечественной педагогике выявил специфические условия образования в сельской местности и возможности эффективного осуществления образовательного процесса с учётом этих условий.

Выделим основные особенности школы С. А. Рачинского:

- обучение и воспитание детей осуществлялось в единстве, обеспечивая целостность педагогического процесса;
- занятия в школе шли целый день, включая не только уроки, но и разнообразную внеурочную работу;
- школа работала круглый год, учебно-воспитательный процесс не прерывался даже летом, изменялась лишь его организация;
- при школе существовало общежитие для детей из дальних деревень;
- главными учебными предметами были Закон Божий, русский и церковнославянский языки, арифметика; преподавались также основы физики, геометрии, географии, черчения, церковного пения, изучались отечественная история и основы фортификации (последний предмет преподавался старшим ученикам и помогал мальчикам подготовиться в службе в армии);
- на всех уроках осуществлялось воспитание детей, особую роль в нравственном воспитании играл Закон Божий, на уроках которого акцент делался не на заучивание священных текстов, а на формирование у детей нравственного опыта;
- система воспитывающих отношений в школе строилась по типу уклада крестьянской семьи: учитель не только проводил с детьми учебные занятия, но и посвящал им свободное от уроков время; старшие ученики заботились о младших, помогали им в учёбе и труде;
- труд детей и взрослых (самообслуживание, работа в пришкольном хозяйстве, обеспечение себя продуктами и т. п.) носил совместный характер, педагоги работали вместе с учащимися, подавая пример детям и передавая им трудовые навыки;
- особое внимание уделялось подготовке к труду, формированию у школьников культуры сельскохозяйственного труда на уроках и во внеурочной работе;
- в летнее время важнейшей формой учебно-воспитательной работы становились «образовательные путешествия» – походы и экскурсии к святым и памятным историческим местам, во время которых дети изучали родной край, собирали фольклор, обсуждали, записывали и зарисовывали увиденное; материалы, собранные во время «образовательных путешествий», затем активно использовались в учебно-воспитательном процессе

(на их основе в школе ставились спектакли, проводились разнообразные праздники и др.);

- помимо обязательных учебных предметов и труда в школе существовал хор, в котором пели все дети, для желающих проводились занятия игры на музыкальных инструментах, занятия по изобразительному искусству; летом занятия по изобразительному искусству с учениками Татевской школы проводили студенты Академии художеств;

- в школе велась коррекционно-педагогическая работа по устранению заикания и других дефектов речи, а также осуществлялось обучение ремёслам детей с врождёнными недостатками;

- педагогические кадры для школы готовились самой школой, для будущих педагогов существовал годичный курс обучения, для чего их обучение в школе продлялось на один год;

- школа являлась центром просвещения крестьян, при школе было создано общество трезвости, открыта книжная лавка, по воскресеньям сельские жители шли в школу, где для них демонстрировались достижения детей, проводились просветительские беседы.

С. А. Рачинский составил учебные программы, адаптированные к условиям сельской местности, ориентированные на более высокий, чем в традиционной церковноприходской школе, уровень образования. В его школах наряду с обязательными занятиями широко практиковались занятия по выбору. Им разработаны оригинальные методики преподавания. Так, он осуществлял обучение русской грамоте одновременно с изучением церковнославянского языка, создал оригинальную систему начального математического образования и т. д. (Л. Ю. Стрелкова [190, с. 100]).

Рачинский считал, что сельская школа не должна существовать в отрыве от социального окружения, разделяя в этом взгляды Корфа, Бунакова и Толстого. Более того, по его убеждению, направления и формы работы народной школы должны выработываться «под давлением требований родителей учеников и условий их духовного существования» [109, с. 459].

Выпускники школ С. А. Рачинского впоследствии достигли значительных успехов в ведении крестьянского хозяйства, некоторые стали священниками, сельскими учителями, профессиональными живописцами. Эпизоды жизни Татевской школы изображены на картинах её бывшего ученика Н. П. Богданова-Бельского «У дверей школы», «Устный счёт», «Новички» и др.

Успехи в обучении и воспитании крестьянских детей Татевской и других сельских школ Бельского уезда Смоленской губернии во 2-й половине 1890-х гг. привлекли внимание широкой общественности в России, заслуги С. А. Рачинского были отме-

чены в личном послании императора Николая II. В 1900 г. на Парижской выставке педагогический опыт С. А. Рачинского приобрёл мировую известность. По образцу Татевской школы в Англии в начале XX в. были созданы «новые английские школы»: Абботсхолмская и Бидельская.

Идеи выдающихся деятелей народной школы на рубеже XIX–XX вв. находили понимание и поддержку у наиболее прогрессивных имперских чиновников, однако их масштабная реализация неизменно встречала сопротивление управленцев среднего звена. Последняя в дореволюционной России попытка реформирования образования была предпринята П. Н. Игнатьевым, который в январе 1915 г. был назначен на пост министра народного просвещения. Проект реформы Игнатьева коренным образом отличался от предыдущих реформ образования тем, что основывался преимущественно не на зарубежном, а на отечественном передовом опыте. Основные идеи проекта отражали инновации в содержании образования, управлении школой и финансировании. В содержании образование приоритеты отдавались практической направленности обучения, воспитанию на основе национальной культуры, широкому использованию краеведческого материала, вариативности учебных программ (каждой средней школе предоставлялось право до $\frac{1}{5}$ учебного времени использовать по своему усмотрению, в соответствии с местной спецификой). В управлении школой предполагалось создание школьных советов, в которые в равных количествах должны были входить педагоги, представители общественности и родители учащихся основным направлением; широкие полномочия в формировании учебного плана школы предоставлялись её педагогическому и попечительскому советам, впервые в школах в обязательном порядке вводились родительские комитеты. Финансирование школ предполагалось осуществлять из четырёх источников: государственный бюджет (20-25%), муниципальный или земский бюджет (до 60%), частные пожертвования, родительская плата (10-15% от общих затрат) [17].

В результате этой реформы школа должна была приобрести гибкость и приспособляемость к меняющимся социальным условиям. Кроме того, существенно сокращалось количество промежуточных управленческих структур между школой и министерством народного просвещения. Последнее вызвало сильное противодействие реформе со стороны чиновников среднего звена управления образованием, которые видели в проекте Игнатьева угрозу для своего существования. Политические интриги в Государственной Думе и общая социально-политическая нестабильность в России в тот момент также препятствовали реформе. В

декабре 1916 г. министр Игнатъев был отправлен в отставку, так и не завершив свои прогрессивные начинания [17].

В педагогической деятельности Н. А. Корфа, Н. Ф. Бунакова, Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского, на наш взгляд, неоспорим тот факт, что их успехи во многом определяются эффективным управлением инновационной деятельностью возглавляемых ими педагогических коллективов. Так, учителя, работавшие в Яснополянской школе, не просто копировали педагогическую систему Л. Н. Толстого, но и «сами экспериментировали, в процессе работы отбирая содержание, методы, приёмы обучения» [109, с. 487]. Н. А. Корф и Н. Ф. Бунаков стимулировали и поощряли инновационную деятельность учителей, организовывали обобщение и распространение передового педагогического опыта в масштабах уезда, губернии и всей страны. С. А. Рачинский создал оригинальную систему подготовки учителей в самой школе, воспитав ряд педагогов-новаторов.

Проведённый нами теоретический анализ показывает, что при значительных отличиях педагогических взглядов и социальных статусов общими чертами их управленческой практики являются забота об учительстве, вера в своих учителей, управленческая поддержка их творческих инициатив, создание в школах условий для повышения педагогической квалификации, информационное и методическое обеспечение инновационной деятельности.

2.2. Сельская школа в XX – начале XXI в.

Благодаря педагогической деятельности Н. А. Корфа, Н. Ф. Бунакова, Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского и их единомышленников и последователей в первое десятилетие XX в. в России сформировались достаточно чёткие представления о возможностях развития образования на селе. Согласно этим представлениям, сельская среда обладает значительным воспитательным потенциалом, обусловленным её близостью к природе, относительной простотой и доступностью в обучении крестьянскому труду, сохранением в сельской местности традиций народной педагогики. Вместе с тем, признавался низкий культурный уровень крестьянства, хотя крестьянская община, в целом, чаще всего идеализировалась.

На необходимость максимального использования образовательных возможностей сельской среды в 1910–1920-е гг. единодушно указывают педагоги и общественные деятели различных политических убеждений (Е. А. Аркин, П. П. Блонский, П. Ф.

Каптерев, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.)

Сельская среда играет важную роль в педагогическом опыте С. Т. Шацкого. Именно в сельской местности в 1905 г. он создал свою первую детскую колонию для детей из приюта, и впоследствии активно пропагандировал детский труд и отдых в природе.

В созданной им в 1919 г. при поддержке Наркомпроса Первой опытной станции по народному образованию центральным учебным заведением являлась школа-колония «Бодрая жизнь», расположенная в Калужской губернии. Первая опытная станция объединяла много школ, колоний, среди которых значительную часть составляли сельские образовательные учреждения.

По убеждению С. Т. Шацкого, воспитывать ребёнка должна сама жизнь, школа лишь организует жизнь учеников таким образом, чтобы воспитание было наиболее эффективным. Основой воспитания он считал осмысленный труд. Наряду с трудом, в качестве важнейших средств воспитания он выделял участие детей в самоуправлении, в общественной жизни, а также познавательную, игровую и художественно-эстетическую и деятельность. В работе «Деревенские дети и опыт работы с ними» Шацкий описывает участие детей в работе по переустройству быта, овладению необходимой культурой трудовой деятельности, улучшению окружающей социальной среды [109, с. 518].

Примеры эффективного использования сельскохозяйственного труда в качестве средства воспитания мы находим и у А. С. Макаренко, в педагогическом опыте которого сам факт того, что коммуна имени Горького сама обеспечивала себя продуктами питания, формировал у колонистов ответственность и гордость за свой труд, повышал их самооценку, стимулировал желание трудиться [32; 109; 118].

В советский период развитие образования на селе становится одним из важнейших направлений государственной внутренней политики. В 1920-е гг. в Советской России проводится широкомасштабная кампания борьбы с неграмотностью, которая включает следующие основные мероприятия:

- создание по всей стране сети школ ликвидации безграмотности («школ ликбеза»);
- пропаганда и поощрение индивидуальных инициатив внешкольного обучения грамоте, когда грамотные обучали неграмотных, не посещающих школу;
- открытие в сельской местности общедоступных «изб-читален», благодаря которым крестьяне могли совершенствовать навыки чтения и приобретать знания об окружающем мире.

Фактически ликвидация безграмотности явилась первым в России проектом в области народного образования, разработанным и осуществлённым во всех областях страны как единая государственная программа. Ликбез дал хорошие результаты и подтвердил на практике мысль о том, что при государственной поддержке массовая сельская школа способна развиваться весьма быстро.

В 1920-1930-е гг. в стране реализуется идея учёта местной специфики в системе народного просвещения. Так, в 1923-1934 гг. существовали школы крестьянской молодёжи (ШКМ), являющиеся разновидностью основной (семилетней) школы. В таких школах наряду с общеобразовательными предметами изучались аграрные дисциплины, которые отбирались исходя из особенностей сельскохозяйственного производства в данной местности.

Начиная с 1940-х гг. развитие общеобразовательной школы в СССР основывалось на идее равного образования для городских и сельских детей. Эта идея утверждалась, с одной стороны, жёстким регламентированием содержания образования, едиными для всей страны требованиями к подготовленности выпускников школ и абитуриентов, а с другой – серьёзной государственной поддержкой села и сельской школы.

В целях повышения привлекательности учительского труда в сельской местности для сельских учителей вводится ряд льготных условий, среди которых надбавка к зарплате, бесплатные коммунальные услуги, бесплатное обеспечение жильём, освобождение молодых людей, работающих в сельской школе, от службы в армии и др. Кроме того, в большинстве педагогических вузов действовали льготные условия поступления для абитуриентов из сельской местности.

До начала 1990-х годов для выпускников советских вузов существовала достаточно строгая система распределения по местам работы, согласно которой молодой специалист был обязан отработать на месте распределения определённое количество лет. Распределение помогало учитывать потребности школ региона в педагогических кадрах, что также способствовало решению проблемы обеспечения сельских школ учителями.

Меры содействия развитию сельской школы в СССР в их практическом воплощении зачастую шли вразрез с демократическими правами и свободами, закрепощали молодых учителей и ограничивали рост образования в стране в целом. Вместе с тем, как отмечают различные источники, к концу 1980-х гг. уровень образования сельских школьников более, чем когда бы то ни бы-

ло, приблизился к уровню образования, даваемому городскими школами [61; 85; 154 и др.].

В развитии сельской школы в 60–80-е гг. XX в. важную роль сыграл педагогический опыт В. А. Сухомлинского, который по сей день имеет большое значение для развития отечественного образования, далеко выходя за рамки сельской школы. Анализируя педагогическое наследие Сухомлинского, авторы (М. И. Мухин, Е. Ю. Титова и др.) концентрируют внимание на его глобальных идеях и наиболее универсальных рекомендациях: гуманное отношение к ученикам, воспитание любознательности, сочетание учебного труда с трудом производительным, единство эстетического и трудового воспитания, индивидуальная работа с учащимися и педагогическими кадрами, формирование педагогического коллектива и т. д.

В. А. Сухомлинский, 33 года непрерывно проработавший в одной-единственной сельской школе, считал себя, прежде всего, народным учителем и свою главную миссию видел в развитии образования на селе [232, с. 7-14]. И его опыт – это педагогическая система, рассчитанная на реализацию в именно сельской школе.

Особого внимания заслуживает система нравственного воспитания учащихся, созданная В. А. Сухомлинским в Павлышской средней школе Полтавской области на Украине. Эта система основывалась на следующих личностных ценностях: нравственный идеал, счастье, свобода, честь, достоинство, долг, справедливость, гражданственность, истина, добро, красота. Целью воспитания являлась подготовка образованных, творческих граждан.

Ведущие идеи педагогической концепции Сухомлинского: связь обучения и воспитания с трудом; открытость школы, её связь с социумом; формирование у детей гуманно-нравственных качеств; сотрудничество педагогов и учащихся, школы и семьи; совместное творчество детей и взрослых; самоуправление и взаимопомощь; дружный и творческий коллектив педагогов-единомышленников; духовное обогащение школьной среды [232].

Рассмотрим, как отражается специфика сельской школы в педагогической системе В. А. Сухомлинского.

Проведённый анализ трудов В. А. Сухомлинского в сопоставлении с работами исследователей его педагогического опыта показывает, что Сухомлинский создал педагогическую систему, не просто «адаптированную» к условиям сельской местности, но органично вырастающую из социально-природного окружения сельской школы. А. Ф. Иванов, директор Мятлевской средней школы Калужской области, член-корреспондент РАО, справед-

ливо указывает, что «опыт работы В. А. Сухомлинского... основан на глубочайшей связи и интеграции школы и среды...» [232, с. 4].

Особенности сельской школы как относительно изолированной образовательной системы Сухомлинским учитывались благодаря идее автономности школы (автономность школы не провозглашалась Сухомлинским открыто в силу идеологических причин). Он стремился, чтобы у Павлышской школы было «всё своё»: своё жизненное пространство, свои производственные участки (сад, поле, мастерские), свои трудовые ресурсы (производительный труд детей и взрослых), свои педагогические кадры, своя концепция осуществления педагогического процесса, свои традиции, своя стратегия развития, «своё» (т. е. понимающее, заботящееся о школе) социальное окружение.

Замкнутость и ограниченность сельского социума нашла отражение в идеях широкого влияния школы на социальную среду и преемственности воспитания ребёнка в школе и социуме. Сельская школа, по убеждению Сухомлинского, должна выполнять на селе культурно-просветительские функции, а сельский учитель – это ещё и общественный деятель, компетентный и тактичный советчик, положительный пример для односельчан. Влияние Павлышской школы на социальное окружение было постоянным, оно значительно выходило за рамки привычных представлений о связи школы и среды. Школой не только осуществлялось управление семейным воспитанием и взаимодействие с другими социальными институтами, но и велась работа по поиску и привлечению к педагогическому труду увлечённых, обладающих педагогическими способностями людей (Сухомлинский описывает несколько таких случаев) [230].

Основываясь на трудах В. А. Сухомлинского, можно утверждать, что учёт особенностей сельской местности в его педагогическом опыте строился, с одной стороны, на использовании воспитательного потенциала сельской среды, с другой – на преодолении характерных для села трудностей в обучении и воспитании.

Воспитательный потенциал сельской образовательной среды в опыте Сухомлинского включает близость сельской школы к природе, большие возможности для трудового воспитания в сочетании с воспитанием экологическим и эстетическим, для индивидуализации работы с детьми (ввиду их малого количества), высокий социальный статус педагога и повышенный социальный контроль детей в сельском социуме и др.

На наш взгляд, наибольший интерес сегодня представляет опыт Сухомлинского в преодолении негативных факторов сель-

ской среды. Негативные особенности сельской образовательной среды выделены нами на основе анализа книги «Павлышская средняя школа» а также педагогического наследия предшественников Сухомлинского в сельском образовании (Н. А. Корфа, Н. Ф. Бунакова, Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского) и работ современных исследователей сельской образовательной среды (Л. Г. Борисовой, А. Ф. Иванова, Н. М. Неупокоевой, А. М. Пышкало, Г. Ф. Суворовой, А. М. Цирульников и др.). Наиболее типичные проблемы сельского образования и пути их преодоления в педагогической системе Сухомлинского приведены в табл. 1.

Таблица 1

Преодоление специфических проблем сельской школы
в педагогическом опыте В. А. Сухомлинского

Проблемы сельской школы и сельского социума	Преодоление проблем сельской школы и сельского социума в педагогическом опыте В. А. Сухомлинского
1	2
Ограниченность круга общения сельских школьников.	Расширение сферы общения в школе и вне школы за счёт внеучебного непринуждённого общения педагогов с детьми.
Ограниченность доступа информации в сельскую местность.	Расширение библиотечного фонда школы, забота о пополнении личных библиотек педагогов и семей учащихся, пропаганда чтения в школе и селе, развитие у школьников самостоятельности в поиске информации.
Ограниченность социального опыта сельских детей.	Разнообразие видов деятельности и социально-производственных отношений в школе.
Ограниченность сельских детей в сознательном выборе профессии.	Работа кружков, учебных мастерских, производительный труд различной направленности.
Нехватка педагогических кадров в сельской местности.	Активный поиск людей, способных к эффективной педагогической деятельности, и привлечение их в школу в сочетании с многоаспектной управленческой поддержкой начинающих педагогов.
Ограниченные возможности сельских педагогов для повышения квалификации.	Создание условий для повышения квалификации внутри школы.
Замкнутость, корпоративность, консервативность педагогических коллективов.	Формирование в коллективе атмосферы взаимного уважения, доверительности, творчества. Вовлечение педагогов в инновационную деятельность, в культурно-просветительскую работу на селе.
Загруженность сельских детей однообразной сельскохозяйственной работой, в которой физический труд преобладает над умственным.	Творческий, исследовательский характер труда на пришкольном участке и в учебных мастерских. Увлечение детей красотой и пользой труда и его результатов.

1	2
Низкий общекультурный уровень сельских жителей.	Открытость школы для социума, её становление как центра культурно-просветительской работы на селе.
Общественное мнение о школе и образовании на селе расходится с научно-педагогическими представлениями.	Педагогическое просвещение сельских жителей. Формирование общественного мнения, соответствующего идеалам гуманной педагогики.

В соответствии с проводившейся в 1940–1960-е гг. государственной политикой в области образования, Сухомлинский не рассматривал образование сельских школьников как некий педагогический феномен. В монографии «Павлышская средняя школа» он пишет, что «школа будущего» должна располагаться в природе, в экологически чистой местности, однако не слишком далеко от промышленных и культурных центров, чтобы дети имели больше возможностей для осмысленного выбора жизненного пути [230].

В 1980-е гг. инновационная педагогическая система складывается в Сахновской средней школе Черкасской области. В основе этой системы лежит авторская концепция директора школы А. А. Захаренко, которая в отражении специфики сельской школы во многом основывается на опыте Сухомлинского. Концепция базируется на идеях воспитательных центров, «средового подхода», и созидательного, творческого, социально значимого труда [129, с. 32].

Суть идеи воспитательных центров состоит в том, что школьное здание, его кабинеты, школьный двор, а также другие школьные объекты (бассейн, спортзал, мастерская, обсерватория и т. д.), объекты, расположенные в селе (краеведческий музей, роща вблизи школы и т. д.) являлись эффективными средствами воспитания.

Идея «средового подхода» предусматривала использование воспитательных центров для воспитания образованного, творческого труженика в условиях сельской школы и сельского социума. Реализация этой идеи опирается на тесную связь школы с социальным окружением: взаимодействие школы с другими культурными центрами села (краеведческим музеем, сельским ДК), с базовым сельхозпредприятием, с сельской администрацией, с медицинским учреждением. Так, важную роль в воспитании учащихся Сахновской школы играл краеведческий музей села: в музее проходили уроки истории, занятия краеведческого кружка, школьники участвовали в создании экспозиций, разрабатывали и проводили экскурсии для младших учеников. В школе каждый

учитель, заведующий учебным кабинетом, организовывал внеурочную воспитательную работу, отвечающую специфике своего предмета.

Идея созидательного, творческого и социально значимого труда в Сахновской школе пронизывала весь учебно-воспитательный процесс. По мнению А. А. Захаренко, важно, чтобы жизнь детей в школе была насыщена яркими впечатлениями, положительными эмоциями, протекала среди красоты, чтобы деятельность учащихся была успешной, приносила видимые результаты и была общественно полезной (приносила пользу для школы, для класса, для села, для семьи, для отдельно взятого человека и просто живого существа). [129, с. 32-33.]

Новаторский опыт В. А. Сухомлинского, А. А. Захаренко, А. Ф. Иванова и других руководителей сельских школ в 1870–1980-е гг. привлек внимание широкой научно-педагогической общественности к сельской школе. В это время в СССР активно разрабатываются проблемы образования сельских школьников, в помощь сельским педагогам и руководителям школ массовыми тиражами выпускается ряд пособий, ориентированных преимущественно на оптимизацию учебного процесса [33; 61; 89; 119; 152].

Значительный вклад в развитие образования на селе в этот период внесли работы Н. М. Анисина, В. М. Величкиной, А. Ф. Иванова, В. П. Макарова, Г. Ф. Суворовой.

Особого внимания заслуживает многолетняя работа научного коллектива под руководством Г. Ф. Суворовой, занимавшегося совершенствованием учебного процесса в малокомплектной школе. Пособия, изданные этим коллективом в 1980-е – начале 1990-х гг., охватывают актуальные вопросы дидактики сельской школы и методику обучения младших школьников в условиях низкой наполняемости класса, в том числе в условиях объединённого класса [85; 152; 228 и др.].

Постсоветский период (конец 1980-х – 1990-е гг.), совпавший с глубоким социальным и экономическим кризисом переходного периода, характеризуется нарастанием и обострением проблем в сельском образовании. За 10 лет количество сельских школ в России сократилось почти на 2000 [194].

Сокращается и количество учащихся в сельских школах. По данным федеральной статистики, в 2005 г. в 5604 сельских начальных школах РФ обучалось менее 10 учащихся, в 2825 – 10-14 учеников, в 1379 – 15-20 учеников. Иначе говоря, почти в 10000 начальных сельских школ количество учащихся не превышает 20 человек. Кроме того, в 2859 основных школах российских сёл обучается менее 40 человек (в среднем по 3-4 ученика в каждом классе).

Сельская школа стала муниципальным образовательным учреждением, что негативно сказалось на её финансировании. По словам М. Гурьяновой, «сельская школа России конца XX века оказалась на обочине российского образования... На грани полного разрушения оказались материально-техническая база школ, система распределения выпускников педвузов на село, трудовая подготовка школьников, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса» [41]. В этот период учительство испытало длительные задержки заработной платы (так, в течение всего 1996-97 учебного года сельские учителя ряда регионов России фактически работали бесплатно), что сопровождалось ростом социального недовольства среди учителей, уходом многих педагогов из школы, их переездом в город или в более благополучный регион. В сельской местности в это время гораздо острее, чем в городе, ощущается нехватка необходимых учебников и учебных пособий, снижение требований к общеобразовательной школе.

Кризис постсоветского периода определил современную ситуацию, когда качество сельского образования значительно уступает качеству городского. Сложившаяся ситуация требует поиска новых путей сохранения и развития образования на селе, и в этом поиске очень важна преемственность: опора на лучшие традиции гуманистической педагогики, учёт особенностей сельской образовательной среды, творческое переосмысление предыдущего педагогического опыта.

Необходимость разрешения проблем сельской социально-экономической и образовательной среды в настоящее время в РФ признаётся практически на всех уровнях государственной власти. Подтверждение тому – приоритетные национальные и региональные проекты в области образования и сельского хозяйства, осуществление которых началось в России в 2005 г. [54; 156; 179]. Эти проекты предусматривают достижение значительных улучшений социально-экономических условий села, жизни и быта сельских жителей, повышения качества образования в сельской местности. Вместе с тем, по оценкам экономистов и политологов, стремительный рост качества образования в экономически отсталых (т.е. преимущественно аграрных) российских регионах в ближайшее время невозможен, более того, ими прогнозируется усиление дифференциации регионов по качеству и уровню предоставляемых образовательных услуг [47].

Характеризуя современные проблемы управления инновационными процессами в сельской образовательной среде, считаем необходимым остановиться на вопросе взаимодействия и взаимного влияния сельской школы и её ближайшего социально-экономического окружения. В частности, тезис советской педаго-

гики о мощном формирующем влиянии школы на культурное и социально-экономическое развитие села в современных условиях требует серьёзных корректив [27; 41; 227 и др.].

С одной стороны, сегодня сельская школа по-прежнему является центром культурно-образовательной работы на селе; особенно эта её роль актуализируется в тех сёлах, где ДК существуют лишь формально, фактически не реализуя культурно-созидательной и пропагандирующей функций.

С другой стороны, кризисное состояние большинства российских сёл (катастрофический спад сельскохозяйственного производства, низкие зарплаты на сельхозпредприятиях, сокращение рабочих мест, развал и без того слаборазвитого коммунального хозяйства и др.) приводит к оттоку населения из сельской местности, причём из села уезжают в первую очередь люди репродуктивного возраста. В результате количество детей в сёлах сокращается настолько, что даже школа, укомплектованная высококлассными педагогами и дающая качественное образование, вполне может оказаться перед угрозой значительного сокращения штата или полного закрытия из-за отсутствия в селе достаточного количества учеников.

В условиях, когда подавляющему большинству перспективной молодёжи невозможно найти достойную работу в сельской местности, оказывается, что чем больше выпускников школы становятся конкурентоспособными на рынке труда, тем меньше их остаётся в родном селе. И это закономерно, ведь весьма похожий процесс имеется в виду, например, когда говорят об «утечке мозгов» из России за рубеж. Однако такая закономерность приводит к парадоксу, который ставит под сомнение саму идею развития образования в сельской местности: получается, что чем эффективней будет работать среднестатистическая сельская школа, тем скорей наступит момент, когда она окажется ненужной в данном селе.

Данный парадокс создаёт во многих сельских школах дилемму: давать образование, заведомо ориентирующее детей исключительно на то, что они будут жить и работать на селе (при этом повышается вероятность сохранения школы, однако нарушается естественное право личности на самоопределение) или повышать разнообразие и качество общего образования сельских школьников, тем самым приближая школу к прекращению её существования. Конечно, данная дилемма отражает состояние образования на селе несколько утрированно, однако наше исследование показывает, что именно так она воспринимается многими педагогическими и административными работниками сельских школ. В частности, около 86% сельских педагогов и руководи-

лей различных школ в те или иные моменты жизни задают себе подобные вопросы, а для 63% нерешённость этой дилеммы является существенным препятствием в инновационной деятельности. Примечательно также, что наличие описанного выше парадокса в той или иной мере учитывается в инновационных проектах реформирования сельских школ, реализованных в ряде регионов России в конце XX – начале XXI в. (введение в сельских школах профильного обучения, реструктуризация сети сельских образовательных учреждений и др.).

Образование сельских школьников протекает под влиянием специфических факторов, обусловленных особенностями сельской школы и сельского социума. Главные особенности сельской школы связаны с её значительной территориальной и информационной изолированностью, а также сравнительной малочисленностью учащихся и педагогов. Основные особенности сельского социума детерминированы его замкнутостью, ограниченностью: малым, по сравнению с городом, количеством жителей, их «привязанностью к земле» и компактным проживанием, однообразием социальных и производственных отношений, ограниченностью коммуникаций.

Изолированность сельских школ создаёт в каждой школе «неповторимую композицию местных условий» [194], придаёт школе особенности, характерные только для неё. Как справедливо замечает И. Реморенко, «специфика села такова, что одинаково в разных школах преподавать невозможно» [194]. В связи с этим учёные, занимающиеся проблемами образования на селе (С. Г. Броневщук, В. П. Быкова, М. П. Гурьянова, Б. А. Куган, Г. Ф. Суворова и др.), отстаивают вариативность обучения и многообразие подходов в осуществляемом сельскими школами педагогическом процессе (профильная дифференциация обучения, создание полиструктурных школ, инновационность, исследовательский подход в образовании сельских школьников и др.). По мнению В. П. Быковой, современная сельская школа «должна учитывать особенности социума, и создавать условия для проявления индивидуальности каждого ребёнка, способствовать его самореализации, дифференцировать учебную работу в соответствии с состоянием здоровья, способностями, возможностями каждого школьника и потребностями семьи в его образовании» [31].

Инновационные процессы, происходящие сегодня в сельской образовательной среде, отличаются значительным разнообразием и во многом определяются спецификой конкретной школы.

Анализируя стратегические направления развития образования на селе, Е. В. Бондаревская и П. П. Пивненко указывают,

что «стратегия развития современной сельской школы должна иметь в своей основе ряд ключевых позиций, среди которых важнейшими являются: педагогическая поддержка её национального своеобразия, создание интегрального образовательного пространства, переход к личностно-ориентированному типу образования, развитие государственно-общественного и общественно-государственного управления сельской школой» [23]. По их мнению, при разработке стратегии развития современной сельской школы необходимо опираться на следующие объективные предпосылки:

1) на исторический опыт, в результате которого сельская школа в России сложилась как уникальная образовательная система, обладающая особой миссией и являющаяся носителем специфических культурно-образовательных ценностей: традиций, принципов;

2) на «научное осмысление феномена сельской школы» [23] на основе современных подходов к образованию;

3) на постоянное изучение современной сельской школы и сельского социума как развивающейся открытой культурно-педагогической среды.

В. Г. Быкова видит главную цель инноваций в сельской школе в повышении конкурентоспособности выпускников сельских школ на рынке труда в условиях города, поскольку «сельские школьники тяжело адаптируются к городской среде, им сложно конкурировать с выпускниками городских школ, а тем более лицеев, гимназий» [31]. Для этого В. Г. Быкова предлагает разработать проект «Город – селу», осуществление которого позволило бы устанавливать и укреплять связи между городскими и сельскими школами, проводить семинары и межшкольные факультативы, развивающие трудовые дни и др. с участием как городских, так и сельских педагогов и школьников. Для развития одарённых детей из сельской местности автор считает целесообразным открыть в городе образовательные очно-заочные центры, где по избранному профилю сельские школьники смогли бы получить образование лицейско-гимназического уровня.

Снижение численности учащихся в сельских школах приводит к увеличению расходов на образование в расчёте на каждого ученика. Актуальность этой проблемы в сочетании с необходимостью развития образования на селе обусловила создание проекта федерального эксперимента по реструктуризации сети образовательных учреждений в сельской местности.

Г. Ф. Суворова, опираясь на свой многолетний опыт разработки проблем образования на селе, считает, что в современных условиях реструктуризация сети сельских школ должна иметь

гибкий характер, учитывать плотность расселения в тех или иных аграрных районах РФ, возможности подвоза и интернатного проживания детей и другие местные условия. Ядром предлагаемой Г. Ф. Суворовой модели современной сельской школы является основная (неполная средняя) школа «с дополнительными отделениями», в которых созданы разновозрастные группы, учитывающие интересы детей и родителей [226]. В модели выделяются следующие основные компоненты:

- дошкольное отделение: группы полного дня пребывания, группа временного пребывания, группа для детей с ослабленным здоровьем, группа логопедической коррекции, группа с изучением родного языка, группа с изучением иностранного языка и др.;

- основная школа: начальные классы, 5-7-е классы, 8-9-е классы (группы предпрофильной подготовки), классы работающей молодёжи, классы по изучению иностранного языка, коррекционная группа и др.;

- профильная школа: классы работающей молодёжи, группы дополнительных образовательных услуг.

В ряде работ современная сельская школа осмысливается как центр культурной жизни села. Так, по мысли В. Козлова, «сельская школа должна стать ключевым, интегрирующим элементом в создании сельских социокультурных центров» [81].

В диссертационном исследовании А. А. Огаркова [158] выдвигается идея создания сельского центра образования. Автор определяет сельский центр образования как «конфедерацию всех образовательных и культурно-просветительских учреждений села». В этом контексте учебно-воспитательный комплекс на базе сельской школы является ступенью к созданию сельского центра образования.

Одним из направлений развития сельской образовательной среды часто становится реализация идеи национальной школы (А. А. Кычкина, Г. В. Янович и др.) [107; 295.]

С. Г. Броневщук, анализируя состояние образования на селе, приходит к выводу, что сегодня одной из важнейших задач является профилизация сельского образования, которая подразумевает разработку следующих проблем:

- «социально-экономических основ профильной дифференциации обучения в сельских школах»;

- социально-экономического обоснования «набора профилей дифференцированного обучения сельских школьников»;

- психолого-педагогического обоснования модели выпускника сельской школы;

- «психолого-дидактических основ отбора предметного содержания образования при конструировании учебных планов профильного обучения в сельских школах» [27, с. 3].

При реализации профильного обучения на селе С. Г. Броневщук считает необходимым максимально учитывать местные условия, в том числе национальные особенности школы и её социального окружения. В частности, им разработано два комплекта учебных планов профильного обучения: для школ с обучением на русском языке и для школ с обучением на родном (нерусском) языке. Учебные планы включают общеобразовательные предметы, профилирующие предметы и факультативные курсы. Они предусматривают профильную дифференциацию обучения сельских школьников по следующим направлениям:

- гуманитарному (историко-литературному);
- физико-математическому;
- биолого-аграрному (растениеводческому);
- биолого-зоотехническому (животноводческому);
- техническому (механизация технологических процессов в сельскохозяйственном производстве);
- физико-техническому (автотракторному);
- торгово-экономическому (торговля, экономика сельскохозяйственного производства, социальное обеспечение);
- прикладному национальному искусству;
- народной педагогике (два варианта, первый из которых ориентирует учащихся на профессию учителя предметов гуманитарного, а второй – естественно-математического и технического профилей).

Среди исследований проблемы развития образования на селе мы выделили ряд работ, выполненных на материале сельских школ Курганской области, поскольку именно в этом регионе нами проводилась опытно-экспериментальная работа.

Целью инновационного развития Лесниковской средней школы Кетовского района Курганской области, является создание полиструктурной школы – «...образовательного социо- и культурообразующего учреждения, расположенного в сельской местности, состоящего из отдельных взаимосвязанных синхронизированных организационно-педагогических структур и соответствующих компонентов, интегрирующего процессы традиционного, коррекционно-развивающего, профильного, начального профессионального и лицейско-гимназического образования» [172]. По мысли автора проекта И. В. Плютова, полиструктурная сельская школа обеспечивает необходимую адаптивность образовательного процесса, включая в себя следующие структуры:

а) структуру традиционного образования на 1-й и 2-й ступенях (1 – 9 кл.);

б) структуру коррекционно-развивающего обучения на 1-й и 2-й ступенях (1 – 9 кл.);

в) структуру лицейско-гимназического обучения на 1-й и 2-й ступенях (1 – 9 кл.);

г) структуру профильного обучения на 3-й ступени (10 – 11 кл.);

д) структуру начального профессионального обучения на 3-й ступени (10 – 11 кл.).

Синхронизация выделенных организационно-педагогических структур определяется автором как «комплексная координация на всех уровнях функционирования полиструктуры»: педагогического и управленческого целеполагания; прогнозирования и проектирования деятельности; содержания и методики работы структур; разработки и применения критериев оценивания эффективности управления; контроля и коррекции образовательного процесса и управленческих механизмов.

В. В. Андрейченко [4] предлагает инновационную модель управленческого содействия сельским школьникам в выборе педагогической профессии, включающую пять компонентов:

1) компонент целеполагания (цели общества – забота общества о профессиональном становлении школьников, цели образовательных учреждений – воспроизводство педагогических кадров, цели учащихся – реализация своих потребностей и возможностей);

2) личностно-ориентированный компонент (потребность учащихся в профессиональном самоопределении, способность к педагогической деятельности, интерес к педагогической деятельности, выбор педагогической профессии);

3) компонент управленческого содействия (в выявлении потребностей в профессиональном самоопределении, в развитии выявленных способностей и интересов, в развитии интереса к педагогической профессии, в выборе конкретного вида педагогической деятельности);

4) оценочно-результативный компонент (критерии и показатели готовности к выбору профессии, готовности педагогов к содействию школьникам в их профессионально-педагогическом самоопределении, готовности администрации образовательного учреждения к организации управленческого содействия школьникам в их профессионально-педагогическом самоопределении);

5) компонент условий ресурсного обеспечения (нормативно-правового, научно-методического, организационного, кадрового, мотивационного (обеспечения заинтересованности участ-

ников управленческого содействия), финансового и материально-технического).

Интересный опыт социальной адаптации сельских детей «группы риска» в Курганской области обобщается в монографии Н. М. Неупокоевой [146]. На примере ряда школ с углублённой трудовой подготовкой и детских домов автор рассматривает до-профессиональную и профессиональную подготовку социально дезадаптированных школьников как необходимое условие их интеграции в систему общественных отношений.

2.3. Проблемы повышения эффективности труда сельского педагога

Сельская школа играет более значимую роль в жизни индивида, семьи, социума, чем школа в крупном и среднем городе. Е. В. Бондаревская, П. П. Пивненко, В. Г. Быкова и др. отмечают, что высокий социальный статус сельской школы определяется следующими факторами:

- социально-экономическими (сельская школа – чаще всего единственное на селе учреждение, в котором готовятся кадры для сельскохозяйственного производства);
- культурно-образовательными (в школе сосредоточена основная часть сельской интеллигенции, причём интеллигенции, профессионально осуществляющей образовательную и просветительскую деятельность и наиболее активной в общественной жизни села).

Анализ социально-педагогических условий сельского социума даёт следующую картину характерных особенностей сельской образовательной среды.

1. В сельской местности школа чаще всего является наиболее эффективно функционирующим (а иногда – фактически единственным) культурно-образовательным учреждением, центром воспитательной работы и очагом культуры на селе. Эта особенность значительно обедняет сельскую образовательную среду, усиливая влияние школы на социальное окружение. Вместе с тем, главенствующая роль школы в культурной жизни села повышает нагрузку на педагогов, вынужденных порой заниматься делами, напрямую не связанными с обучением и воспитанием школьников: помогать в организации и проведении культурных мероприятий в масштабе всего села.

2. Повышенный социальный контроль, характерный для села, создаёт особую информационно-педагогическую среду, способствует установлению прочных связей школы с семьями уча-

щихся, с их социальным окружением, усиливает эффективность нравственного воспитания. Повышенный социальный контроль требует от учителя постоянно заботиться о своём имидже, не только на работе, но и в быту стараться соответствовать представлениям сельских жителей о том, каким должен быть педагог (порой эти представления значительно расходятся с научными трактовками педагогической компетентности и педагогической культуры).

3. Малочисленность учащихся в сельских школах способствует индивидуализации обучения и воспитания, однако ограничивает пространство межличностного общения сельского школьника со сверстниками, ставит учителя перед необходимостью сделать это общение более развивающим, широко вовлекать учеников в разнообразную внеурочную и внеучебную деятельность.

4. Близость сельских школьников к природе, их систематическое участие в сельскохозяйственном труде создаёт предпосылки для успешного экологического воспитания, формирования и развития навыков гуманистического взаимодействия с природой, деятельности, связанной с сохранением и приумножением природных богатств. Так, ещё П. П. Блонский призывал «агрономизировать» программы сельских школ, придать содержанию образования сельскохозяйственный уклон [21]. При всей справедливости этого утверждения нельзя не отметить некоторые негативные моменты:

- во-первых, сельскохозяйственный труд в глазах сельских школьников – это часто труд малопривлекательный именно в силу его рутинности, обыденности, следовательно, близость сельской школы к природе ещё не гарантирует высокую эффективность экологического воспитания (примером тому может служить варварское отношение к природе, приобретающее в последние годы всё более массовый характер именно в сельской местности);

- во-вторых, идеализация и чрезмерное возвышение природного фактора нередко приводит к тому, что сельское образование в массовом сознании воспринимается исключительно как аграрное, хотя сельские дети имеют конституционное право на столь же разнообразное и качественное образование, как и городские.

5. Социальный статус и социальная активность учителя в сельской местности значительно выше, чем в городе, что объективно благоприятствует осуществлению работы школы с социальным окружением, повышает эффективность управления семейным воспитанием на селе. Однако высокая социальная актив-

ность – это ещё и дополнительный фактор перегрузки сельского учителя.

Материалы исследований Т. С. Анисимовой, Н. В. Горбуновой, В. Д. Максимовой, Н. М. Неупокоевой, Н. Н. Ушаковой, Т. В. Френкель и др. позволяют выделить возможности эффективного педагогического взаимодействия, предоставляемые сельской школой:

- охват разными формами обучения и воспитания практически всех учащихся, ввиду их малого количества;
- большие возможности для осуществления индивидуального подхода к учащимся в обучении и воспитании;
- гармоничность экологического воспитания на всех его этапах;
- высокая эффективность метода личного примера;
- реализация сотрудничающего характера педагогического общения;
- тесная связь школы с семьями учащихся;
- определяющая роль школы как центра воспитательной работы на селе.

Перечисленные особенности можно однозначно отнести к числу способствующих успеху в обучении и воспитании сельских школьников. Однако есть и факторы, негативно влияющие на результаты педагогического процесса. Часть негативных факторов обусловлена спецификой социально-экономических условий села. Приведём некоторые из них:

- большая загруженность сельских жителей домашней работой, не способствующей личностному развитию (уход за животными, работа в огороде и проч.);
- меньший, по сравнению с городом, доступ информации в сельскую местность (скудость библиотечных фондов, удалённость от МОУО, ГлавУО, научных центров региона, несовершенство транспортного сообщения и систем коммуникации и т. п.);
- низкий общекультурный уровень сельских жителей, по сравнению с городскими.

Другие негативные факторы имеют управленческий характер и обусловлены дефицитом квалифицированных педагогических и административных кадров, бедностью материальной базы в сельских школах. К ним относятся:

- несовершенство штатного расписания;
- малочисленность и непостоянство педагогических коллективов;
- неподготовленность начинающих педагогов к работе в условиях сельской школы;

- ограниченные возможности сельской школы в организации внеурочной работы;
- несовершенство системы повышения квалификации сельских педагогов и др.

Сопоставляя данные федеральной и региональной (по Курганской, Челябинской и Свердловской областям) статистики, приводимые в информационных изданиях Министерства образования РФ, а также в работах С. Г. Броневщук, Н. В. Горбуновой, Б. А. Кугана, С. А. Репина, А. М. Цирульникова и др., мы установили, что сельские муниципальные образовательные учреждения Курганской области обладают особенностями, характерными для сельских школ Уральского федерального округа и отражают специфику сельских школ России. Вместе с тем, проблемы образования на селе в Курганской области актуализированы тем, что количество сельских общеобразовательных учреждений от общего числа школ в Зауралье (87,2%) значительно превышает средний для России показатель (69,8%) [178]. Таким образом, в исследовании сельских школ одной из аграрных областей РФ отражается специфика образовательной среды, характерной для российского села.

На одного учителя в городских школах РФ приходится в среднем 20,5 ученика, в сельских – 16,2. (В Курганской области этот показатель ещё ниже, например, средняя наполняемость начальных классов в Зауралье составляет менее 8 учеников [150].) Имея небольшие по численности классы, сельский учитель, как правило, лучше, чем городской, знает своих учеников, их индивидуальные особенности, условия семейного воспитания и социального окружения. Небольшой ученический коллектив лучше поддаётся управлению, сельский педагог меньше времени затрачивает на проверку тетрадей, дневников, на заполнение школьной документации. Кроме того, в условиях сельского социума учитель может полнее, глубже и чаще контролировать усвоение учебного материала, активней вовлекать в работу на уроке всех учащихся класса, поддерживать более тесные связи с семьями учащихся. Практика показывает, что классный руководитель в сельской школе крайне редко испытывает затруднения при знакомстве с классом и с родителями учащихся, чаще всего бывает знаком с ними заранее.

Небольшая наполняемость классов во многом облегчает труд сельского учителя, однако таит в себе и ряд трудностей, связанных с ограниченностью межличностного общения учеников. Так, в сельских школах нередко ситуация, когда один способный ребёнок в классе не имеет равных ему учеников, в результате чего для него теряется элемент соревнования, соперничества. В

этом случае только высококвалифицированный педагог сможет поддерживать его интерес к учению, развить имеющиеся способности, осуществляя индивидуальное обучение по особому плану.

Низкая наполняемость сельских школ ведёт к тому, что на результаты труда сельского учителя в гораздо большей степени, чем городского, оказывает влияние подбор класса, поскольку:

- показатели каждого ученика сильнее влияют на средние показатели класса;

- подбор классов осуществляется только по возрастному признаку, дифференцированное обучение детей с разными уровнями обучаемости в большинстве случаев оказывается невозможным;

- аномальные дети часто обучаются в одном классе с нормальными, ухудшая общую картину успеваемости, воспитанности.

Фактор подбора класса объективно требует от сельского учителя каждый год вносить значительные изменения в календарно-тематическое и поурочное планирование: перерабатывать систему задач, варьировать формы и методы обучения, структуру системы уроков, полностью переписывать планы отдельных уроков. В частности, нами выявлены случаи, когда педагогическая технология, показавшая высокую эффективность в обучении сельских школьников определённого класса, в следующем учебном году оказывалась не востребованной из-за отличий по множеству параметров нового контингента учащихся от предыдущего.

С малочисленностью сельских учащихся тесно связана ещё одна характерная особенность труда сельского учителя: отсутствие или малое количество параллельных классов в большинстве сельских школ. Так, если в один день по расписанию у учителя-словесника 5 уроков русского языка, то в городской школе это вполне могут быть уроки в одной-двух параллелях. Качественная подготовка к пяти урокам, например, в 6-х классах «А», «Б», «В», «Г» и «Д» по одной теме потребует от одного и того же учителя намного меньше усилий, чем к урокам в 5, 6, 7, 8, 9 классах.

Традиционно существующей проблемой сельской местности является более низкий, чем в городе, средний общекультурный уровень сельских жителей, что обусловлено значительной информационной изолированностью села и постоянной загруженностью сельчан решением своих экономических и бытовых проблем. В сельской местности педагог намного чаще, чем в городе, сталкивается с инертностью мышления и педагогической некомпетентностью социального окружения, однако и авторитет учителя в сельской среде несравненно выше.

Высокий социальный статус педагога на селе имеет глубокие исторические корни и основывается на традициях уважительного отношения к образованию, просвещению среди сельских жителей. Сегодня традиционное уважение сельчан к учителю как к носителю духовных ценностей усилено тем, что учителя часто являются наиболее материально обеспеченной категорией сельских жителей, имея постоянный и довольно большой для села заработок. По нашим данным, в 2001 г. в ряде сёл Курганской области средняя заработная плата учителей в 5 и более раз превышала среднюю заработную плату работников сельскохозяйственных предприятий (нам известен случай, когда сельский педагог получал среднемесячную зарплату приблизительно в 50 раз выше, чем его сосед-механизатор).

Стабильность доходов учителей в условиях экономического неблагополучия сельского социума не может не вызывать некоторой зависти к ним у прочих жителей села. Это обстоятельство способно оказаться негативным фактором, существенно снижающим значение школы в культурной и общественной жизни села, особенно если педагогическим коллективом слабо ведётся работа с социальным окружением, а поведение части педагогов не соответствует профессиональной этике и общественной морали. Так, негативное отношение к школе порой проявляется в нежелании некоторых семей учащихся, представителей руководства сельхозпредприятий и местного самоуправления сотрудничать со школой и отдельными педагогами, в стремлении полностью переложить на педагогический коллектив ответственность за обучение, воспитание, организацию досуга и социальную защиту детей.

Социально-экономические трудности, бытовая неустроенность, низкий уровень культуры, ограниченные возможности для заработка, пьянство на селе неизбежно ведут к росту числа педагогически несостоятельных семей и детей, нуждающихся в особом подходе при их обучении и воспитании. На селе давно возникла потребность в классах коррекции, в компенсирующем обучении. Однако небольшое количество учеников создаёт противоречие между необходимостью дифференцированного обучения и невозможностью его практического осуществления. Таким образом, сельский учитель вынужден работать одновременно с учащимися не только разного уровня обученности, но и разного уровня психического развития. В сельской школе порой в одном классе обучаются одарённые дети, дети с нормальным психофизическим развитием и дети, требующие специального педагогического воздействия: педагогически запущенные ученики, дети с задержкой психического развития, дети-олигофрены. Это создаёт

дополнительные трудности в организации педагогического процесса, повышает требования к профессиональной компетентности сельского учителя.

Острой проблемой сельской школы на протяжении многих лет является слабая обеспеченность квалифицированными педагогическими кадрами. Казалось бы, с увеличением количества выпускников вузов разных педагогических специальностей эта проблема должна разрешиться, однако до сих пор лишь 27% учителей сельских школ работают только по полученной специальности, 44% ведут по два предмета, а 29% – по три и более. По данным выборочного исследования, проведённого ГлавУО Курганской области в 2000 г., 55% сельских учителей Зауралья преподавало от двух до семи предметов, в том числе не относящихся к специальности данного педагога [98]. В практике сельских школ встречаются, например, такие сочетания педагогических специальностей:

- учитель начальных классов одновременно преподаёт математику в среднем звене;
- учитель иностранного языка ведёт уроки русского языка, истории;
- учитель русского языка и литературы преподаёт также географию и астрономию, а в 9 и 11 классах оказывается экзаменующим учителем сразу на трёх-шести экзаменах;
- учитель начальных классов работает не по специальности, преподавая изобразительное искусство, черчение, музыку;
- учитель русского языка и литературы много лет преподаёт историю, а молодой историк, начинающий работать в этой же школе, вынужден осваивать специальность «русский язык и литература», потому что место историка уже занято опытным и уважаемым педагогом.

Дефицит педагогических кадров приводит к тому, что в сельских школах зачастую работают учителя, не имеющие педагогического образования: агроном ведёт уроки биологии и химии, автослесарь осуществляет трудовое обучение, финансист преподаёт математику и организует внеурочную воспитательную работу, продавец обучает русскому языку и литературе и т. п. (все приведённые выше примеры взяты нами из практики различных сельских школ Курганской области).

Нехватка квалифицированных педагогических и административных кадров в сочетании с низкими тарифами оплаты труда влекут за собой снижение требований к результатам педагогического труда в сельских школах. Так, для сельских школ нередко ситуация, когда в малочисленном педагогическом коллективе учитель ради заработка и формального выполнения образова-

тельных программ берёт повышенную нагрузку, фактически не выполняя её и даже не имея необходимых для этого знаний и опыта. Таким образом, сельская школа сегодня испытывает потребность не просто в педагогических кадрах, а в квалифицированных педагогах-универсалах, способных качественно осуществлять работу по нескольким специальностям в условиях сельской школы.

Ещё одна проблема сельских школ – большой объём выполняемой учителем работы, связанной с ведением домашнего хозяйства и получением дополнительных доходов. Постоянная загруженность учителя вне школы трудом, не требующим творчества и педагогической квалификации, но отнимающим массу времени и сил, становится серьёзным препятствием для его профессионального роста. Бедственное материальное положение российского учительства вообще и сельских педагогов в частности вынуждает большинство сельских учителей ежедневно несколько часов уделять работе в личном хозяйстве. Учитель, который обрабатывает огород площадью 0,3 – 0,5 гектара, держит на своём подворье 1–3 головы крупного рогатого скота, а также свиней, кур и др., учитель, который до начала рабочего дня должен успеть накормить скота, а вернувшись из школы – выполнить ещё немало однообразной, отупляющей работы (какое интеллектуальное развитие может происходить в процессе уборки навоза из конюшни?), чтобы поздно вечером начать подготовку к четырём-шести урокам в разных классах по разным предметам – это обобщённый образ современного сельского педагога.

Наконец, пожалуй, самое печальное: социально-экономические и бытовые трудности сельской среды, бесперспективность и угасание многих деревень, ограниченность доступа информации и возможностей для профессионального роста делают сельскую школу малопривлекательным местом работы в глазах молодых специалистов. В результате работать в село очень часто отправляются далеко не самые одарённые выпускники педагогических вузов и колледжей, многие из них рассматривают работу в сельской школе как нечто вынужденное: возможность, не теряя трудового стажа, переждать, пока освободится место в городской школе, накопить денег, законно уклониться от службы в армии и т. д. Хронический дефицит перспективной молодёжи приводит к постепенному старению сельских педагогических коллективов, проблема нехватки педагогических кадров сегодня перерастает в проблему невозможной утраты квалифицированных педагогов, всё отчётливее встающую перед российским селом.

Специфика деятельности сельского педагога наиболее отчётливо выявляется при сопоставлении условий жизни и труда учителей в городе и селе. В табл. 2 нами представлены некоторые типичные особенности, оказывающие влияние на педагогическую квалификацию.

Как видно из табл. 2, сельский педагог имеет намного меньше возможностей для профессионального роста. Причиной этого является слабая адаптированность существующей системы повышения педагогической квалификации к специфическим условиям сельской образовательной среды, а следствием – инновационный застой в образовании на селе. По данным сверки педагогических кадров, проведённой ГлавУО в 2001 г., лишь 2,18% педагогов Курганской области работали по современным образовательным технологиям, только 4,68% – проявляли интерес к проблемам их внедрения. Это данные по всем школам, включая городские. Нетрудно догадаться, что в сельских школах показатели ещё ниже.

Таблица 2

Условия жизни и труда педагогов в городе и селе

Условия жизни и труда	Городской учитель	Сельский учитель
Основной источник дохода	Работа по своей специальности	Работа по разным специальностям
Дополнительный источник дохода	Педагогическая деятельность по совместительству, репетиторство	Сельскохозяйственный труд
Общение с коллегами по специальности	Постоянное	Эпизодическое
Пространство межличностного общения	Широкое, открытое	Замкнутое
Доступные источники профессионально значимой информации	Несколько библиотек (школьная, городские, а также библиотеки других школ, средних специальных и высших учебных заведений, находящихся в данном городе), радио, телевидение (5 и более каналов), пресса, Интернет, информационные и методические совещания в школе, научно-практические конференции, курсы и семинары повышения квалификации на базе вузов, ИПКРО, других образовательных учреждений, отделов образования	Школьная библиотека, радио (не во всех сёлах), телевидение (обычно 1-3 канала), пресса (чаще всего одно методическое издание, одна центральная или региональная газета и местная районная газета), информационные и методические совещания в школе, курсы и семинары повышения квалификации на базе вузов, ИПКРО (1 раз в 5 лет)

Проведённое нами в 1996–2002 гг. в Курганской области теоретико-экспериментальное исследование проблем и перспектив развития образования на селе [209, с. 60-71] приводит к мысли, что остро стоящая сегодня проблема повышения эффективности труда сельского педагога должна решаться комплексно и охватывать следующие взаимосвязанные направления:

1) внедрение в практику работы сельских школ образовательных технологий, предусматривающих вариативность содержания образования и учитывающих особенности сельской образовательной среды, потребности конкретного села, школы, класса, отдельных учащихся, их родителей, самого педагога:

- научно-методическое просвещение сельских педагогов, формирование у них знаний о новых образовательных технологиях и потребности в их применении;

- опытно-экспериментальная работа, проводимая в сельской местности под руководством научных работников;

- квалифицированная и своевременная научно-методическая помощь работающим над внедрением инноваций сельским школам со стороны педагогических вузов, ИПКРО, органов управления образованием;

2) подготовка студентов педагогических специальностей к работе в условиях сельской школы, включающая:

- рассмотрение специфики сельского социума и сельской школы, условий жизни и труда сельского педагога при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла;

- вооружение будущих специалистов образовательными технологиями, прошедшими апробацию и показавшими эффективность в условиях села;

- усиление подготовки студентов к осуществлению методической работы и педагогического самообразования;

- усиление функций анализа, контроля и регулирования в управлении педагогической деятельностью студентов, проходящих практику в сельской школе.

3) создание адаптированной системы повышения квалификации и переподготовки сельских педагогов и руководителей школ, отвечающей следующим основным требованиям:

- учёт особенностей сельского социума и сельской образовательной среды;

- учёт потребностей школы, класса, отдельных учащихся, их родителей, самого педагога;

- оперативность освоения педагогических инноваций во взаимосвязи теории с практикой;

- интеграция педагогических специальностей;

- активизация и инновационная направленность методической работы.

Резюме

Проведённый анализ литературных источников позволяет выделить в развитии отечественного образования на селе следующие основные этапы:

1-й этап (до 2-й половины XVIII в.) – этап семейного и общинного воспитания, в этот период образование крестьянства частично поддерживается церковью (религиозное воспитание), но не государством;

2-й этап (2-я половина XVIII в. – 1-я половина 1860-х гг.) – разработка первых проектов создания системы народного просвещения (А. Я. Поленов, Ф. И. Янкович де Мириево и др.) и попытки их осуществления, возрастание роли церкви и государства в просвещении народа; этот этап отмечен неуклонным ростом роли церковной власти в просвещении крестьянства; политика государства в сфере народного образования отличалась значительной противоречивостью и непоследовательностью;

3-й этап (2-я половина 1860-х гг. – 1880-е гг.) – расширение сети сельских школ и повышение качества образования сельских детей за счёт деятельности церкви и местного самоуправления (земств, казачьих войсковых управ и др.), а также энтузиастов-подвижников (Н. Ф. Бунаков, Л. Н. Толстой, семья Рачинских и др.); на этом этапе наблюдается рост авторитета Министерства народного просвещения, а к концу этапа ослабевает влияние церкви в народном образовании;

4-й этап (1880-е – 1910-е гг.) – сельская школа рассматривается как специфическая образовательная система, признаётся её особая связь с крестьянской социальной средой, особая миссия в сельском социуме и российском обществе; в этот период демократически настроенные деятели образования (Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков, С. А. Рачинский, представители народничества) ставят перед сельской школой задачу повышения культурного уровня и социальной активности крестьян; вместе с тем вновь усиливается роль церкви в просвещении крестьянства, происходит содержательное и организационное обновление церковно-приходских школ, обучение в них приобретает более светский характер;

5-й этап приходится на советский период истории отечественного образования (1920-е – 1980-е гг.) и характеризуется ростом доступности и качества образования в сельской местности; на этом этапе сельская школа по качеству образования постепенно

приближается к городской, для сельских и городских школ вводятся единые требования, осуществляется масштабная государственная поддержка села и сельских школ;

6-й этап – постсоветский (конец 1980-х – 1990-е гг.); на этом этапе вновь увеличивается разрыв в качестве образования между сельскими и городскими школами: с одной стороны возрастает разнообразие образования в городе, с другой – снижается уровень образования на селе;

7-й этап (с конца 1990-х гг. по наши дни), для которого характерен поиск путей сохранения и развития образования на селе; на этом этапе предпринимаются попытки поддержать и сохранить образование в сельской местности, отмечается значительное разнообразие подходов к повышению эффективности образования сельских школьников, что актуализирует роль инноваций в сельской школе.

Успешное осуществление инноваций в сельской средней школе невозможно без соответствующего кадрового обеспечения. Вместе с тем, инновационная деятельность сельских педагогов способствует повышению эффективности их труда. Проблема повышения эффективности труда сельского учителя, на наш взгляд, должна решаться комплексно, охватывая подготовку студентов педагогических специальностей к работе в условиях сельской школы, внедрение в сельских школах образовательных технологий, учитывающих особенности сельской образовательной среды, создание адаптированной системы повышения квалификации и переподготовки сельских педагогов и руководителей школ.

Глава 3

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Управление инновациями в современной сельской школе представляет собой сложную полифункциональную деятельность, на осуществление которой влияют многочисленные проблемы, накопившиеся в сельской образовательной среде.

В данной главе рассматриваются научные основы управления современной школой, даётся теоретическое обоснование управления инновационным процессом на основе системно-синергетического подхода, разрабатывается концепция управления инновациями в сельской школе, определяется стратегия управления развитием сельской средней школы на основе инноваций, описываются модель управления инновационным процессом и содержание управленческой деятельности с учётом специфики сельской средней школы.

3.1. Научные основы управления современной школой

За время существования человеческой цивилизации было апробировано немало подходов к управлению социальными, в том числе социально-педагогическими системами. Эти подходы во многом зависели от характера отношений в обществе, от господствующей государственной идеологии. Современный этап развития образования в России и в мире характеризуется социальным заказом на гуманизацию отношений в образовательном процессе, что обусловило активную разработку новой управленческой парадигмы, основанной на субъект-субъектном взаимодействии управляющих и управляемых систем. Среди существующих сегодня в теории и практике внутришкольного менеджмента научных подходов мы выделяем подход, интегрирующий основные положения системности в образовании и синергизма образовательных систем: системно-синергетический подход.

3.1.1. Основные научные подходы к управлению современной школой

Исследования, со второй трети прошлого века проводимые в нашей стране и за рубежом, неоспоримо доказывают прямую связь между характером управлением и эффективностью управляемого процесса, качеством результатов управляемой деятельности [7; 66; 67; 87; 101; 193; 127; 142; 184; 277; 294]. Управление как деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль и регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, а также анализ и подведение итогов на основе достоверной информации (И. Ф. Исаев, Ю. А. Конаржевский, Г. Н. Сериков, и др.), выступает решающим фактором успешного функционирования и развития социальных систем разного масштаба и уровня.

Теория управления, в частности, теория управления образовательными системами, в XX – начале XXI в. развивается весьма активно, выработав к настоящему времени много перспективных управленческих концепций. Развитие теории управления тесно связано с развитием общественных отношений (производственных, экономических, образовательных и др.), с достижениями наук о человеке и обществе, с преодолением кризисных состояний в различных сферах общественной жизни.

Согласно традиционным представлениям о сущности внутришкольного управления, сложившимся в отечественном образовании к 80-м гг. XX в., для управления школой характерны:

- целенаправленное воздействие субъекта на объект управления;
- чёткое разграничение управляющей (администрация и педагогические работники, организующие отдельные направления работы в масштабе всей школы: руководители методических объединений, детских общественных организаций и т. п.) и управляемой систем (учителя, учащиеся, обслуживающий персонал);
- влияние управляющей системы на управляемую систему с помощью преобразований в управляемой системе и перевода её в качественно новое состояние;
- чёткая организационная структура по вертикали;
- внедрение в практику работы школы элементов научной организации педагогического труда [181; 213; 247].

В наши дни теория внутришкольного управления дополняется теорией педагогического менеджмента (Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.), ориентированной на гуманизацию управления, на гармонизацию

отношений между управляющей и управляемыми системами, на привнесение в эти отношения субъект-субъектного (взаимно активного) характера. Главные идеи педагогического менеджмента, отличающие его от традиционного управления школой: взаимодействие субъектов образовательного процесса, управление на основе сотрудничества, взаимного доверия и уважения, создание руководителем для подчинённых ситуаций успеха, возможностей для профессионального роста. [72; 87; 213; 281.]

Управление современной школой осмысливается на основе гуманистической парадигмы образования и основывается на следующих постулатах, выведенных из гуманистической теории личности (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.):

- человек свободен, он должен обладать необходимой для него независимостью;
- каждый человек есть уникальная биосоциальная система;
- человек стремится к развитию, его индивидуальные свойства не могут быть определены полностью и окончательно;
- субъективный опыт человека является для него важным источником информации;
- существование человека связано с удовлетворением всех его потребностей в следующем порядке необходимости: физиологические потребности; потребности в безопасности и защите; потребности в принадлежности и любви; потребности в самоуважении и самоактуализации.

Обобщая современные представления об управлении, можно выделить ведущие тенденции развития внутришкольного менеджмента (Ю. А. Конаржевский, Г. Н. Сериков, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.):

- личностная ориентация управления (ориентация сначала на человека, а потом на дело, которому он служит); эта тенденция находит выражение, по словам Ю. А. Конаржевского, в «филигранной работе» с кадрами, позволяющей оптимальным образом организовать деятельность отдельных работников и всего трудового коллектива [87, с. 11-12];
- целостный взгляд на подчинённого как на личность, гуманное отношение к нему;
- широкое делегирование полномочий сверху вниз, коллективное принятие решений;
- создание условий для коллективного целеполагания и непосредственного участия работников в выработке путей достижения поставленных целей [243, с. 23].

В современной теории управления образовательными системами, по мнению П. И. Третьякова [243, с. 22-23], можно выделить три наиболее общих подхода: функциональный (В. И. Зве-

рева, Л. Йовайша, Ю. А. Конаржевский, А. А. Орлов, М. М. Поташник, Т. И. Шамова, В. А. Якунин и др.), системный (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, Г. Н. Сериков, Т. И. Шамова, Э. Г. Юдин и др.) и ситуационный (М. Альберт, С. О'Донелл, Ю. Ю. Екатеринославский, Г. Кунц, М. Х. Мескон, Т. Питерс, Р. Уотерман и др.).

Согласно функциональному подходу, управление школой – это процесс, представляющий собой совокупность определённых функций – непрерывных и взаимосвязанных видов деятельности. Каждая функция, в свою очередь, также рассматривается как процесс, состоящий из взаимосвязанных действий и операций.

Системный подход к управлению состоит в том, что управленческая деятельность, а также субъект и объект управления рассматриваются как системы. Так, школа в контексте системного подхода – это сложная социально-педагогическая система, включающая множество подсистем. В то же время школа может рассматриваться и как подсистема в составе более крупной системы (например, системы, управляемой отделом образования или социально-педагогической системы микрорайона).

В рамках ситуационного подхода управление любым объектом зависит от конкретных условий его существования и состояния в данный момент, определяющих специфику объекта и данной ситуации. Приверженцы этого подхода к управлению школой справедливо замечают, что обилие факторов, влияющих на любую образовательную систему, в практике работы исключает единственность оптимального способа управления системой, управлению становится присуща вариативность и ситуативная обусловленность; следовательно, лучший способ тот, который более всего соответствует сложившейся ситуации.

Системный, функциональный и ситуационный подходы не являются взаимоисключающими, они дополняют друг друга. Так, управленческую деятельность можно рассматривать как систему управленческих функций, характеризуя отдельные функции – описывать систему способов их осуществления, наиболее эффективных в той или иной ситуации и т. д.

3.1.2. Системный подход в управлении школой

Образование представляет собой особую организацию образовательных систем. Каждая система действует в определённых условиях, выполняет определённые задачи. Общеобразовательная школа является сложной системой, включающей множество подсистем: систему обучения и систему воспитательной работы,

классно-урочную систему и систему внеурочной работы, систему работы с семьями учащихся и систему методической работы, систему работы отдельных педагогов, систему учебно-воспитательной работы в отдельных классах и т. д.

Согласно теории систем, под системой вообще понимается совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, образующих определённую целостность. Опираясь на исследования В. Г. Афанасьева, П. К. Анохина, Ю. А. Конаржевского, Г. Н. Серикова, Э. Г. Юдина и др., можно выделить следующие признаки системы:

- наличие совокупных элементов, каждый из которых представляет собой минимальную (неделимую) единицу в рамках данной системы;
- наличие структуры, объединяющей все элементы (определённых связей, отношений, способов взаимодействия между элементами системы);
- наличие функциональных характеристик как у системы в целом, так и у каждого её компонента;
- наличие интегративных качеств (качеств, которых нет у отдельных компонентов системы, но которыми обладает система в целом);
- наличие коммуникативных свойств, проявляемых в связях с другими системами.

Специфическим признаком социальной (особенно социально-педагогической) системы является её целеустремлённость. Иначе говоря, социальная система создаётся для достижения определённой цели.

В качестве ещё одной особенности социально-педагогических систем выделяется их сложная организация (сложноорганизованность), многофакторность и вариативность развития [204]. Сложноорганизованность социально-педагогических систем в совокупности их с целеустремлённостью определяют наличие ещё одного признака: управления социально-педагогической системой.

Важной особенностью образовательных систем является их открытость, поскольку образование является социально обусловленным процессом, интегрированным в систему общественных отношений. Открытость образовательных систем проявляется в их тесных связях с другими социальными системами, а также в их постоянном изменении, развитии [204]. В открытости системы её коммуникативные свойства проявляются как способность взаимодействовать с подсистемами (с подсистемами, системами более низкого порядка, включёнными в данную), с метасистемами (с системами более высокого порядка, в которые включена

данная система) и с внешней средой (с системами, по отношению к которым данная система не обнаруживает иерархических связей).

Вступая в контакт друг с другом, участники образовательного процесса проявляют определённые отношения, которые принято называть образовательными отношениями. Г. Н. Сериков подразделяет образовательные отношения на: 1) учебные (отношения, которые проявляют учащиеся: к учебно-познавательной деятельности, к учебному предмету, к учителю, друг к другу и т. д.); 2) учебно-педагогические (отношения между учащимися и педагогами: дидактические и воспитательные); 3) профессионально-педагогические (отношения между людьми, занимающимися воспитанием и обучением: между педагогически-ми работниками, между педагогами и родителями учащихся, между педагогами и представителями государственных и общественных организаций, вовлечённых в образовательный процесс) [194; 204]. Таким образом, систему образования можно представить как систему образовательных отношений, причём система образовательных отношений включает бесчисленное множество систем, входящих в систему образования.

Исходя из вышесказанного, образовательная система представляет собой взаимосвязанное единство отдельных частей (процессов, предметов, явлений), рассматриваемое как отражение соответствующих частей образования (Г. Н. Сериков).

Согласно определению П. И. Третьякова, под образовательной системой следует понимать социально и личностно обусловленную целостность взаимодействующих участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности.

Эти определения, на наш взгляд, отражают два основных аспекта в осмыслении понятия «образовательная система». Г. Н. Сериков определяет образовательную систему, вычлняя её из метасистемы «образование». П. И. Третьяков в своём определении за точку отсчёта берёт компоненты системы: цели и результаты, участников деятельности и их взаимодействие. Синтезируя оба определения, мы понимаем под образовательной системой социально и личностно обусловленную целостность взаимодействующих субъектов, взаимосвязанных предметов и явлений педагогического процесса, рассматриваемое как отражение соответствующих частей образования.

Наличие образовательных систем требует системного подхода к их изучению и управлению образовательным процессом. Системный подход является общенаучным, однако в управлении образовательными системами его применение имеет свою специ-

фику, обусловленную особенностями образования как социального явления и процесса формирования личности. Г. Н. Сериков считает, что системный подход к управлению образовательными системами должен опираться на семь основных положений [204, с. 62–78]. Перечислим эти положения, иллюстрируя их соответствующими примерами.

1. Каждый элемент образования (явление, процесс, предмет, проблему) необходимо рассматривать как систему, включающую ряд элементов. Например, мы можем рассматривать осуществляемый в школе целостный педагогический процесс как систему обучения, воспитания и развития учащихся, обучение – как систему уроков, систему домашних заданий и систему внеурочной работы в школе, а урок – как систему этапов, образовательных отношений, видов деятельности и форм её организации, приёмов и методов педагогического воздействия, средств обучения. Даже одного человека можно представить как систему его психофизических свойств и отношений.

2. Любая образовательная система одновременно является элементом более крупной системы (метасистемы). Например, система вопросов и заданий по отдельной теме может рассматриваться как элемент системы опроса учащихся на уроке, система опроса может являться элементом урока математики, система «урок математики» – элементом системы обучения данному предмету, система обучения математике входит в систему обучения школьников, система обучения является частью целостного педагогического процесса и т. д. Ещё один пример: каждая школа является элементом системы образования города или района, региона, страны; система образования страны является частью общества, элементом системы «мировое образовательное пространство».

3. Любая образовательная система возникла в соответствии с определёнными предпосылками. Например, система обучения школьников информатике в нашей стране возникла во второй половине 1980-х годов, когда появились объективные предпосылки: потребность в массовом изучении этого предмета и относительная доступность компьютеров. Однако система обучения информатике с тех пор неоднократно изменялась, потому что создавались новые информационные технологии, возрастала потребность в людях, владеющих ими, совершенствовалась методика преподавания, т. е. каждое новое изменение системы обучения информатике было обусловлено определёнными предпосылками.

4. Изменения в отдельных элементах системы приводят к изменению системы в целом. Рассмотрим систему, включающую материальные средства осуществления учебного процесса: 1) об-

разовательная программа; 2) учебник; 3) методическое пособие для учителя; 4) наглядные пособия, ТСО и лабораторное оборудование; 5) дидактический материал, 6) экзаменационный материал. Очевидно, что переход к работе по другой образовательной программе повлечёт за собой изменения и в других элементах: потребуются новые учебники и методические пособия, придётся переработать дидактический и экзаменационный материал, иначе спланировать использование наглядности, а часть наглядных пособий, возможно, тоже придётся обновить. Другие примеры: чёткая организация позволяет повысить продуктивность урока, а пренебрежение учителя обобщением и систематизацией изученного неизбежно снижает качество обучения.

5. Любая образовательная система имеет определённое предназначение; чем крупнее система, тем многочисленнее её функции. Система эффективна лишь тогда, когда она используется по назначению, т. е. в пределах заложенных в неё возможностей. Это положение наглядно иллюстрируется типологией уроков по целям и месту в системе обучения (классификация И. Н. Казанцева и Б. П. Есипова). Урок ознакомления с новым материалом представляет собой образовательную систему, отличную от уроков закрепления, обобщения и систематизации изученного и других типов уроков (отличия проявляются в структуре, задачах, преобладающих видах деятельности учителя и учащихся и т. д.). Структуру урока, успешно применяемую для ознакомления учеников с новым материалом, бессмысленно использовать с целью обобщения и систематизации изученного: система для этого просто не предназначена. Комбинированный урок из всех типов уроков является самой крупной системой (не по продолжительности, а по количеству решаемых на уроке задач и разнообразию входящих в него структурных элементов, по разнообразию связей между ними и т. д.), он же и наиболее многофункционален.

6. Любая образовательная система может быть использована лишь во благо людей. Её негативное воздействие на человека (особенно на ребёнка) должно автоматически означать отказ от её применения. Так, даже очень эффективная образовательная технология не может осуществляться, если она способна нанести вред физическому здоровью ребёнка, травмировать его психику.

7. Образовательная система способна и должна развиваться, совершенствоваться; внутри системы каждый индивид свободен для личностных проявлений. Например, в системе «классный руководитель – класс»: а) идёт профессиональный рост педагога; б) происходит личностное развитие его воспитанников; в) развивается ученический коллектив; г) развиваются отношения между учащимися, между педагогом и учащимися, между педагогом и

родителями учеников; д) развивается деятельность (это может проявляться, например, в росте объёма и разнообразия деятельности, качества её результатов). Развитие образовательной системы возможно, если в своей деятельности субъекты образования используют методы индукции и синтеза. Каждый субъект образования, опираясь на свой предшествующий опыт, прогнозирует свои действия как результат логического обобщения этого опыта (индукция). При этом он не отбрасывает предыдущий опыт, объединяет его с новым опытом и своими действиями (синтез).

Из приведённых примеров видно, что системный подход в образовании универсален, его положения верны применительно к любой образовательной системе и любой управленческой деятельности в системе образования, будь то классное руководство или управление образовательным процессом на уроке, деятельность руководителя образовательного учреждения или заведующего отделом образования при администрации города, района.

Устойчивые связи и зависимости, характерные для современного понимания процесса управления образовательными системами отражаются в ряде наиболее общих закономерностей. В работах А. А. Орлова, Ю. А. Конаржевского, И. Ф. Исаева и др. выделяются следующие закономерности управления и внутришкольного менеджмента:

- зависимость эффективности управления педагогическим процессом от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; чем теснее связи, тем эффективней управление;

- зависимость содержания и методов управления педагогическим процессом от содержания и методов организации педагогического процесса;

- зависимость эффективности педагогического процесса от аналитичности, целесообразности, гуманистичности, демократичности управления, от владения школьными руководителями различными видами управленческой деятельности: анализом, целеполаганием, планированием, организацией, контролем и регулированием педагогического процесса.

На основе выделенных закономерностей можно сформулировать некоторые принципы управления образовательными системами. К ним относятся:

- принцип демократизации и гуманизации управления, который подразумевает наличие в управлении открытости, гласности, коллегиальности, сотрудничества, соуправления и самоуправления, установление в управлении субъект-субъектных отношений и осуществление личностного подхода;

- принцип систематичности и целостности, осуществляемый благодаря комплексному подходу в решении управленческих задач (комплексность в управлении всеми системами школы и каждой системой в отдельности, в осуществлении управленческих функций и др.);

- принцип рационального сочетания централизации и децентрализации (т. е. единого руководства с руководством, функции которого поделены между многими);

- принцип единства единоначалия и коллегиальности: единоначалие обеспечивает дисциплину, порядок, оперативность в принятии решений, а коллегиальность – гибкость и творчество;

- принцип объективности и полноты информации означает, что управление должно опираться на достоверную информацию, достаточно полно характеризующую управляемый процесс, охватывающую все направления работы по его осуществлению [213].

Согласно концепции И. Ф. Исаева, школа как образовательная система и объект управления включает: 1) системообразующие факторы; 2) условия функционирования; 3) структурные компоненты; 4) функциональные компоненты.

Системообразующие факторы – это цели и результаты совместной деятельности педагогов и школьников. Цель как системообразующий фактор, является началом образовательной системы. Цель задаёт содержание, формы и методы работы, направленной на её достижение, и определяет особенности образовательной системы и её функционирования. Результат как системообразующий фактор является продуктом образовательной системы. Цель и результат тесно взаимосвязаны: цель деятельности всегда отражает желаемый (идеальный) результат, а фактический результат является реально воплощённым отражением цели, потому что при соотнесении результата с целью выявляется, насколько результат соответствует поставленной цели, и на основании этого делается вывод о степени эффективности образовательной системы.

Для того чтобы результат можно было обоснованно соотносить с целью, во-первых, цель детализируется в задачах деятельности (частных целях или микроцелях), решение которых в процессе деятельности приведёт к достижению поставленной цели; во-вторых, определяется обоснованная система критериев оценки результата.

Условия функционирования школы как образовательной системы подразделяются на социально-педагогические и временные.

К социально-педагогическим относятся устойчивые условия, определяющие состояние и развитие образовательной систе-

мы. В свою очередь, в структуре социально-педагогических условий функционирования школы выделяются общие (социальные, экономические, культурные, национальные, географические) и специфические условия (особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение школы: городская или сельская; материальные возможности школы; уровень профессионализма педагогического коллектива и педагогической культуры родителей и др.).

Временные условия – это условия, связанные с возрастными особенностями учащихся и ступенью обучения (начальная, основная, средняя (полная) школа).

В образовательной системе школы выделяются следующие структурные компоненты: 1) участники целостного педагогического процесса; 2) содержание целостного педагогического процесса; 3) формы и методы целостного педагогического процесса.

Первую группу структурных компонентов составляют две постоянно взаимодействующих системы участников целостного педагогического процесса: управляющая система и управляемая система.

В управляющей системе можно выделить четыре уровня внутришкольного управления:

- 1-й уровень определяет стратегические направления развития школы: директор школы, а также руководители совета школы, родительского комитета и органов общешкольного ученического самоуправления (ученического комитета, детско-юношеских общественных объединений);

- 2-й уровень организует, направляет и координирует деятельность нескольких педагогов по определённому направлению: заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, педагог-организатор внеклассной работы, руководители методических объединений и др., а также члены совета школы, родительского комитета, органов и объединений, участвующие в школьном управлении;

- 3-й уровень осуществляет управленческие функции по отношению к учащимся и их родителям: учителя-предметники, классные руководители, педагоги дополнительного образования, воспитатели;

- 4-й уровень – ученическое соуправление: отдельные учащиеся и органы ученического самоуправления, классного и общешкольного.

Управляемая система – это, прежде всего, учащиеся. В управляемой системе выделяется два уровня управления:

- 1-й уровень – общешкольный коллектив учащихся;

- 2-й уровень – ученические коллективы классов, а также творческих объединений школьников, кружков, спортивных секций, общественных детско-юношеских объединений, ученических производственных бригад и др., действующих в школе.

Деление контингента участников целостного педагогического процесса на управляющую и управляемую системы весьма условно. Так, в управляемой системе каждый нижестоящий уровень управления можно рассматривать как управляемую систему по отношению к вышестоящему уровню (директор управляет деятельностью своих заместителей, заместители – деятельностью педагогов, осуществляющих педагогический процесс по определённым направлениям и т. д.).

Содержание целостного педагогического процесса как структурный компонент образовательной системы школы – это совокупность знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, приобретаемых школьниками в целостном педагогическом процессе, а также педагогических и управленческих ценностей, определяющих характер внутришкольного управления на всех его уровнях.

Формы и методы целостного педагогического процесса, являясь ещё одним структурным компонентом школьной образовательной системы, представляют собой способы организации и осуществления целостного педагогического процесса. Формы – способы организации деятельности участников педагогического процесса. Методы – способы воздействия управляющей системы на управляемую, способы взаимодействия и развития этих систем.

Функциональные компоненты школьной образовательной системы – это осуществляемые в реальной деятельности функции управления: педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль и регулирование управляемого процесса. Функциональные компоненты отражают управленческую деятельность учителя, классного руководителя, школьного администратора – любого субъекта управления школой. Управленческие функции взаимосвязаны между собой, их последовательное выполнение обеспечивает развитие управляемой системы и образует законченные управленческие циклы, в которых педагогический анализ является концом предыдущего цикла и одновременно началом следующего (Ю. А. Конаржевский).

Таким образом, если системообразующие факторы определяют возникновение образовательной системы и свидетельствуют о её существовании, условия функционирования придают системе специфичность, а структурные компоненты – упорядоченность, то благодаря функциональным компонентам образова-

тельная система поддается управлению, получает динамику, «оживает» и начинает функционировать.

Оперируя введенными выше понятиями управляющей и управляемой систем, управление можно определить как целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой систем по достижению запланированного результата (Т. И. Шамова).

3.1.3. Синергизм образовательных систем

Одним из важнейших признаков любой системы является наличие определённой структуры. Следовательно, развитие системы подразумевает определённые структурные изменения в ней. Устойчивость развивающихся систем относительна: с одной стороны, для них характерна устойчивость структуры, с другой – потеря устойчивости и создание новой структуры. Таким образом, процесс развития некоторой образовательной системы можно представить как последовательные циклы, включающие стадии стабильности, структурной дестабилизации, реструктуризации (обновления, образования новой структуры), стабилизации структуры [243, с. 81].

В работах И. Ф. Исаева, Л. И. Новиковой, М. М. Поташника и др. высказывается точка зрения, согласно которой образовательная система «школа» и её отдельные компоненты рассматриваются как саморазвивающиеся системы. Поскольку управление саморазвитием включает самоорганизацию как одну из функций самоуправления (П. И. Третьяков), понятие «саморазвивающаяся система» тесно связано с понятием «самоорганизующаяся система». По определению В. Г. Пушкина, самоорганизующаяся система представляет собой «сложную динамическую систему, способную сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от внешних и внутренних условий» [188].

Современная разработка теории самоорганизации систем связана с развитием синергетического подхода, который возник в середине 1970-х гг. с целью познания общих закономерностей самоорганизации в системах разной природы (С. П. Курдюмов, И. Пригожин, Г. Хакен и др.).

Синергетический подход стал междисциплинарным благодаря выявлению общего свойства всех самоорганизующихся систем: согласованности действий всех входящих в структуру элементов (Г. Хакен). Структура является одним из ключевых понятий в синергетике. По Г. Хакену, структура – особое состояние, возникающее в результате согласованного поведения большого числа частей целого. Появление у объекта структуры свидетель-

ствуется о его переходе от хаоса к организованности [268]. Таким образом, хаос, как и структура, занимает важнейшее место в категориальном аппарате синергетики.

Синергетический подход позволяет осмыслить педагогический процесс как сложную самоорганизующуюся образовательную систему [176; 243; 262], при управлении которой необходимо опираться на следующие основные положения:

- хаос может быть созидающим началом, из хаоса собственными силами может развиваться новая структура;

- сложноорганизованным системам, к каковым относятся образовательные системы, необходимо не навязывать пути их развития, а способствовать их собственным тенденциям развития, не управлять развитием извне, а организовывать самоуправление системы собственным развитием;

- развитие сложных систем обусловлено возникновением новых структур, происходящим в моменты неустойчивости системы, когда малые возмущения (флуктуации) могут разрастаться в макроструктуры;

- для сложноорганизованных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития; чем сложнее система, тем больше таких альтернатив;

- в управлении сложноорганизованными системами решающее значение имеет не сила воздействия на систему, а его «резонансность», адаптивность (своевременность, организованность и верная направленность, основанная на учёте проявляемых системой свойств и тенденций развития);

- в сложноорганизованных системах большинство процессов происходит «в так называемом режиме с обострениями, когда рассматриваемые величины хотя бы часть времени изменяются по закону неограниченного возрастания за конечное время» [243].

Любая социальная система представляет собой систему человеческих отношений [11; 204; 267]. Поэтому человек является важным фактором возникновения, функционирования и развития социальных систем, а образовательные системы, включающие человека, целесообразно рассматривать как биосоциальные, или, точнее, антропосоциальные. Прогнозировать, проектировать, осуществлять и корректировать образовательную систему возможно лишь, постоянно учитывая влияние на неё людей как субъектов образования.

Идея всестороннего изучения человека в педагогическом процессе возникла достаточно давно, она вытекает из дидактического принципа природосообразности (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др.). В России основы специального

изучения человека как воспитуемого заложены в XIX в. К. Д. Ушинским и Н. И. Пироговым.

К. Д. Ушинский ввёл термин «педагогическая антропология», используя его в качестве подзаголовка к своему фундаментальному труду «Человек как предмет воспитания» [258]. Педагогическая антропология, по Ушинскому, призвана всесторонне изучать человека, чтобы максимально учитывать его особенности в образовательном процессе. Для этого педагогику должны дополнять другие антропологические науки: анатомия, физиология, психология, философия и др.

Идея педагогической антропологии в настоящее время получила широкое распространение в мировом образовательном пространстве.

В контексте синергетического подхода как основы осмысления образовательного процесса эта идея позволяет сделать вывод, что самоорганизация социальных систем обусловлена некоторыми свойствами субъектов, индивидов, включённых в систему. Это приводит к мысли о необходимости исследования антропосинергизма – особого явления, способствующего упорядочению хаоса, возникновению и развитию социальных систем.

Явление антропосинергизма обусловлено воздействием внутренних и внешних свойств участников управления (нравственных качеств, мировоззрения, вкусов и пристрастий, характера, эмоционально-волевых отношений, поведенческих особенностей и т. д.) на содержание и результаты управления. Суть антропосинергизма состоит в проявлении человеком своих свойств в любом взаимодействии внутри определённой системы отношений. Иначе говоря, при проектировании, создании и функционировании образовательных систем личностные особенности включённых в них людей накладывает специфический отпечаток на всю систему, придают любой образовательной системе свою неповторимость (А. Ю. Лоскутов, А. С. Михайлов, Б. А. Куган, Г. Н. Сериков, В. С. Тюхтин и др.). Таким образом, синергетический подход в управлении образовательными системами не отрицает и не принижает роль человека в системе, а напротив, обращает внимание педагогической науки и практики на личность как важнейший фактор управления.

Синергизм социальных систем является научным основанием для интегрирования системного и синергетического подходов в педагогической науке и практике. Методологический подход, складывающийся на основе синтеза идей системности и синергетики, имеет смысл назвать системно-синергетическим [101]. Сущность системно-синергетического подхода в управлении об-

разовательными системами раскрывается в следующих положениях (Г. Н. Сериков):

- системно-синергетическое отражение образования является особым видом отражения образовательных отношений (как субъект-субъектных, так и субъект-объектных), в которых, в свою очередь отражается представления о мире вообще и об образовании в частности;

- синергетические свойства образовательных систем обусловлены антропосинергизмом участников образования;

- антропосинергизм участников образования является основанием для выстраивания субъект-субъектных взаимодействий между ними, а также субъект-объектных отношений участников образования с предметами и средствами осуществления этих отношений;

- индивид, включённый в некоторую образовательную систему, сам созидает (осмысленно или неосознанно) свои отношения к себе и окружению, а также способен влиять на отношение окружающих к себе;

- субъект-субъектные и субъект-объектные связи участников образования осуществляются в процессе созидания (проектирования и функционирования) образовательных систем;

- в процессе созидания образовательной системы происходит развитие взаимоотношений и самоотношений участников образования; по мере своего развития личностные и межличностные отношения становятся всё более значимыми предпосылками взаимодействия индивидов в данной образовательной системе;

- антропосинергизм участников образования определяет саморегуляцию создаваемых ими образовательных систем;

- антропосинергизм участников образования определяет целесообразность и необходимость возникновения межсистемных связей и появления новых образовательных систем, обеспечивая тем самым развитие включающей их метасистемы;

- межсистемные отношения обеспечивают эффективное функционирование образовательных систем, если они направлены на сосуществование и взаимообогащение различных систем в составе некоторой образовательной метасистемы.

Обобщая содержание параграфа, мы констатируем, что научной основой, отражающей современное осмысление внутришкольного управления, целесообразно избрать системно-синергетический подход.

Новая парадигма внутришкольного управления обусловлена необходимостью гуманизации отношений в образовательном

пространстве как важного условия развития школы. Для неё характерны:

- 1) отказ от административно-командного стиля управления;
- 2) отказ от управленческого рационализма и инвариантности технологий управления;
- 3) единство управленческой и исполнительской ответственности, признание социальной ответственности руководителя не только перед обществом и управляющей системой (вышестоящим субъектом управления), но и перед управляемой системой, перед коллективом и индивидом;
- 4) признание приоритетности человека в управляемом процессе;
- 5) адаптивность управления к имеющимся условиям и личностным особенностям субъектов образовательного процесса;
- 6) нацеленность на развитие, совершенствование управляемой системы;
- 7) синтетический подход, интегрирующий наиболее продуктивные управленческие подходы и концепции (синтез системного, функционального и ситуационного подходов в управлении школой с доминантой на ситуативность управленческих взаимодействий, синтез системности и синергетики в управлении, вызвавший появление системно-синергетического подхода и др.).

3.2. Концепция управления инновационным процессом в сельской школе

Предыдущее содержание нашего исследования приводит к выводу, что управление инновациями обеспечит целостность образовательной системы только при условии целостности осуществляемого инновационного процесса. Это возможно, если управленческое взаимодействие субъектов инновационного процесса строится в соответствии с некоторым заранее представленным образом, конкретизированном в целях, научных подходах, принципах, способах управления и отражающем специфику той образовательной системы, в которой реализуются инновационные идеи. В качестве такого «образа» выступает концепция управления инновациями.

3.2.1. Разработка концепции развития школы на основе инноваций

Инновационные процессы, обеспечивающие развитие школы, требуют особого управления, вследствие того что школа, развивающаяся на основе инноваций, значительно отличается от тех школ, целью которых является поддержание раз и навсегда установленного порядка работы (М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). Поскольку инновации в образовании подразумевают введение нового в цели, содержание, методы и формы работы, в школе, работающей в инновационном режиме, объектом управления становятся цели, содержание, методы и формы осуществления учебно-воспитательного процесса.

Работа школы в инновационном режиме предполагает внесение изменений в её образовательную систему. Следовательно, управление инновационным процессом можно рассматривать как управление изменениями в образовательной системе. Вместе с тем, при управлении инновациями в развивающемся образовательном учреждении объективно возникает необходимость изменений в самой системе управления [285, с. 21]. Поэтому управление инновационным процессом в школе подразумевает управление не отдельными изменениями, а всем комплексом изменений, охватывающих как управляемую, так и в управляющую подсистемы.

Опираясь на работы М. М. Поташника, А. М. Моисеева, П. В. Худоминского, С. А. Репина, Л. В. Шмельковой и др., мы выделяем следующие стадии управления инновационным процессом, позволяющего осуществлять развитие школы на основе синтеза управленческих функций:

- формирование концепции управления инновационным процессом;
- разработка стратегии управления инновационным развитием школы: основных направлений и задач обновления образовательной системы;
- определение содержания инноваций: отбор инновационных идей и проектов, обеспечивающих развитие школы в соответствии с целями развития;
- конструирование инновационного процесса: составление, предварительная экспертиза и корректирование плана развития на основе отобранных инновационных идей и проектов;
- организация инновационной деятельности;
- контроль и экспертиза инновационного процесса и результатов инновационной деятельности.

Любая концепция обновления системы формируется на основе анализа объективно существующих в системе проблем и представляет собой обобщённый замысел нового [7; 248]. Концептуальная новизна управляющей системы находит отражение в её структуре, функциях и механизмах их реализации, в формах, методах, приёмах и технологиях управления [191; 253; 254].

Исходя из наиболее общей трактовки формирования как создания, возникновения чего-либо, ранее не существовавшего, мы определяем формирование концепции управления инновационным процессом в школе как создание обобщённого замысла управления, обладающего структурно-функциональной и технологической новизной и обеспечивающего внутри школы эффективную инновационную деятельность и целенаправленное развитие школы на основе инноваций.

Анализ научных и методических работ по управлению развитием образовательных систем и синтез содержащихся в них идей и технологий позволяют выделить следующие этапы формирования концепции управления инновационным процессом в школе:

1) анализ проблем и возможностей изменений в образовательной системе;

2) поиск и оценивание идей, реализация которых позволит решить существующие проблемы;

3) уточнение миссии управления: его объекта, задач, желаемого результата управленческой деятельности, идеального образа управляемой системы;

4) выбор идей для концепции управления с учётом их работанности в теории и практике и возможности реализации в условиях данной школы;

5) создание концепции, отражающей следующие основные аспекты модернизации системы управления инновационным процессом в школе:

- структуру управляющей системы (звенья, уровни, субъекты управления, а также отношения между ними);

- перечень функций лиц и коллективных субъектов управления;

- механизмы реализации функций управления, новые формы, методы и приёмы управления.

Изменения, происходящие в системах, могут иметь прогрессивный либо регрессивный, революционный либо эволюционный характер.

Прогрессивные изменения свидетельствуют о развитии системы и характеризуются ростом количественных и качественных показателей: расширением системы и сферы её деятельности и

влияния, повышением устойчивости системы к негативным воздействиям, эффективности её функционирования, способности к обновлению и т. п. Регрессивные изменения связаны с деградацией и отмиранием системы. К ним относятся снижение эффективности, сокращение сферы деятельности и влияния, неприятие нового, падение темпа развития и его прекращение, болезненность воздействий извне, длительная нестабильность связей между элементами системы, разрушение отдельных связей и элементов без их равноценной замены, и т. д.

Из определения инноваций ясно, что инновации в образовании возможны лишь как прогрессивные изменения в образовательной системе, т. е. как изменения, способствующие её развитию.

Изменения революционного характера позволяют за относительно небольшой отрезок времени достигать значительных преобразований. Таким изменениям свойственны сильное целенаправленное воздействие на систему извне, быстрая целевая переориентация системы, ломка старой структуры и перестройка её под новые жёстко заданные параметры. Революционные изменения обычно сопровождаются определёнными материальными и моральными потерями, вследствие того что отдельные элементы старой структуры препятствуют созданию нового и оказываются невостребованными в изменённой системе, поскольку не успевают адаптироваться к ней.

Изменения эволюционного характера происходят как закономерные этапы развития, обусловленные особенностями системы. Они продолжительны во времени, что обеспечивает постепенное обновление и адаптацию структурных элементов системы, сравнительную безболезненность преобразований. Управление такими изменениями возможно при наличии долгосрочной стратегии развития управляемой системы и осуществлении воздействий на систему изнутри [7; 184; 186; 195].

Как эволюционные, так и революционные изменения обладают своими достоинствами и недостатками. Поэтому в практике инноваций имеют место изменения обоих типов. Анализ работ по социологии и психологии управления показывает, что, как правило, чем более масштабны изменения в социальной системе, тем предпочтительней для неё эволюционные, а не революционные изменения.

3.2.2. Адаптивность управления как условие успешности инноваций в школе

Образовательный процесс с одной стороны ограничен во времени, а с другой – в допустимых воздействиях и нагрузках на личность (так, в современной школе отвергаются негуманные способы воздействия на человека, ограничивается максимальная учебная нагрузка на ребёнка и т. п.). Вследствие этого в образовании достаточно часто возникает необходимость минимизировать болезненные издержки революционных изменений и ускорить протекание изменений эволюционного характера, что становится возможным, если управление изменениями приобретает адаптивный характер [255; 280].

В современной теории управления под адаптивным управлением понимается «целенаправленный, психосберегающий, ресурсообеспеченный процесс взаимодействия управляющей и управляемой подсистем по достижению планируемого результата, с учётом их индивидуальных особенностей и среды» (П. И. Третьяков). В связи с этим для нас представляет интерес адаптивное управление образовательными системами, представленное в отечественном образовании рядом концепций, среди которых наиболее известны концепции адаптивного управления учебным процессом (адаптивная система обучения (А. С. Границкая), адаптивная модель обучения (Е. А. Ямбург) и др.), концепция адаптивной школы (Т. М. Давыденко, Н. П. Капустин, Т. И. Шамова и др.), концепция адаптивного управления изменениями в образовательной системе (П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева) и др. Последняя концепция наиболее близка цели и задачам нашего исследования, поскольку управление изменениями является необходимым условием осуществления инновационного процесса в школе.

Обосновывая концепцию адаптивного управления изменениями в образовательной системе, П. И. Третьяков, С. Н. Митин и Н. Н. Бояринцева исходят из того, что в теории систем существует два понятийных уровня: иерархический и логический [243, с. 59]. На иерархическом уровне система рассматривается в контексте иерархии систем, частью которой она является (метасистем), и систем, входящих в неё (подсистем или субсистем).

Согласно теории логических типов (Б. Рассел), на логическом уровне любая система более высокого уровня представляет собой систему на более низком уровне с добавлением существенных отличий (система 2 = система 1 + отличия от системы 1).

Рассматривая это положение на примере социальных систем, П. И. Третьяков и С. Н. Митин выделяют три логических уровня существования системы:

- базовый уровень (уровень реального существования), образуемый реальными людьми, вещами, процессами, явлениями, отношениями и т. д.;

- метауровень (символы, слова, обозначения, графические изображения, используемые для отражения базового уровня системы);

- метаметауровень (предметы и отношения, отражающие метауровень) [243, с. 51].

Так, если некоторая биосоциальная система реально существует на базовом логическом уровне, то определяющие её понятия и параметры относятся к метауровню, а представления системы, оперирующей этими понятиями и параметрами, о самой себе – к метаметауровню её существования.

Понимая под адаптивностью систем их способность адаптироваться к окружению, приспосабливаться к меняющимся условиям функционирования (Т. М. Давыденко, Н. П. Капустин, А. С. Границкая и др.), рассмотрим возможные уровни адаптированности систем как уровни изменений, происходящих в системе и позволяющих ей адаптироваться.

Изменения первого (базового) логического уровня вызваны воздействием на систему извне и направлены на сохранение структуры системы, на её «выживание, а не на развитие» [243, с. 129]. Такие изменения имеет смысл назвать адаптацией.

Изменения на метауровне – метаадаптация – это не просто адаптация, а изменение адаптивности как способности системы к приспособлению. Метаадаптация социальных систем происходит в том случае, если требования к системе существенно меняются, если система вынуждена изменить цель своего функционирования; при этом изменения затрагивают структуру системы. Системы с высокой метаадаптивностью обладают мобильностью, способностью к переструктуризации, к функционированию и развитию в непрерывно меняющихся условиях.

Изменения на третьем уровне – метаметаадаптация – это изменения представлений системы о своих возможностях. Развитие социальных систем замедляется или прекращается, если входящие в них субъекты обладают низкой самооценкой или недооценивают саму систему, не видят путей развития системы и собственных возможностей, теряют надежду на позитивные изменения, даже не пытаясь что-либо изменить. Метаметаадаптация подразумевает изменения именно в сфере отношений внутри социальной системы.

Опираясь на эти положения, П. И. Третьяков и С. Н. Митин указывают: «...Человек, ставящий перед собой задачу изменения системы, должен определить, какого рода изменения ему требуются» [243, с. 130]. Для этого ему необходимо осмыслить стратегию изменений, уровни управления изменениями и методы воздействия на систему.

Исходя из вышеизложенного, П. И. Третьяков и С. Н. Митин выделяют три группы стратегий управления, направленных на изменения трёх уровней:

1) непосредственное осуществление изменений путём воздействия на базовый уровень (стратегия адаптации);

2) управление с целью побуждения изменения системы (стратегия метаадаптации);

3) управление с целью изменения представлений системы о себе, о своих возможностях внутренних изменений и, следовательно, изменения всех действий (стратегия метаметаадаптации).

Аналогичным образом выделяются уровни и методы управления изменениями.

Уровни управления изменениями по П. И. Третьякову, С. Н. Митину и Н. Н. Бояринцевой (в скобках мы приводим условные реплики, отражающие позицию руководителя):

1-й уровень управления – собственные действия руководителя: руководитель вносит изменения сам, берёт на себя всю ответственность за результаты изменений и не ожидает от подчинённых проявлений инициативы («Делайте так, как я делаю или велю делать»);

2-й уровень – прямое управление процессом: руководитель отвечает за характер изменений, сотрудник отвечает за действия, направленные на осуществления изменения («Делайте так, чтобы добиться спрогнозированного мной результата»);

3-й уровень – косвенное управление: руководитель не отвечает за решения, принимаемые сотрудником, но отвечает за то, чтобы они были приняты, побуждает к самостоятельному принятию сотрудником ответственности за изменения («Делайте так, как считаете нужным для достижения наилучшего результата»).

Методы управления изменениями по П. И. Третьякову, С. Н. Митину и Н. Н. Бояринцевой:

1) методы, основанные на способности системы к адаптации (методы изменения материальных и информационных ресурсов системы): мотивационная работа, включающая убеждение, материальное и моральное стимулирование, оказание помощи, поддержки и др.;

2) методы, основанные на способности системы к метаадаптации (методы переструктурирования и изменения системы внут-

ри себя): воздействие через переструктурирование и изменение информации внутри системы;

3) методы, основанные на способности системы к метаметаадаптации (методы изменения представлений системы о самой себе).

Для использования способности системы к метаметаадаптации изменяющей системе (например, руководителю) необходимо быть воспринятым изменяемой системой. Изменяемая система начинает претерпевать изменения уже в тот момент, когда она принимает изменяющую систему. Руководитель, включённый в управляемую систему, может непосредственно влиять на изменения её структуры, прилагая при этом минимальные усилия благодаря тому, что ему легче выбрать наиболее подходящий момент и верно определить направленность управленческого воздействия. Следовательно, использование способности системы к метаметаадаптации основано на синергетических свойствах системы и позволяет осуществлять системно-синергетическое управление ею.

Синергизм в ещё большей мере проявляется при использовании способности управляемой системы к метаметаадаптации. Именно центрация социальной системы на том, что в ней необходимы и возможны изменения, активизирует синергетические механизмы, приводя систему к временной дестабилизации структуры, а затем – к её самоорганизации, переструктурированию и обновлению. Наличие у управляемой системы способности к метаметаадаптации позволяет ей адаптироваться к требованиям управляющей системы, интериоризируя их, воспринимая как собственные, исходящие изнутри самой системы и отвечающие её интересам и потребностям.

Таким образом, адаптивное управление изменениями в образовательной системе можно рассматривать как специально организованный процесс взаимной адаптации изменяющей и изменяемой подсистем, результатом которого становится приобретение образовательной системой новых свойств, т. е. фактически – появление новой образовательной системы. Следовательно, адаптивное управление инновационным процессом есть целенаправленный процесс взаимного влияния управляющей и управляемой систем, целью которого являются позитивные изменения в образовательной системе, и который строится с учётом особенностей взаимодействующих систем и среды их функционирования таким образом, чтобы минимизировать силу управленческих воздействий и негативные издержки происходящих изменений.

3.2.3. Инновационный процесс как управляемая динамическая система

Согласно системному подходу, инновация, как и любой предмет, процесс или явление, представляет собой систему. Следовательно, процесс введения нового в практику работы школы можно представить как процесс интеграции подсистемы «инновация» в метасистему «школа» и взаимной адаптации обеих образовательных систем, в результате которого происходит обновление и развитие метасистемы.

И. О. Котлярова, Б. А. Куган и Г. Н. Сериков [94, с. 27-35] рассматривают инновацию как динамическую систему, выделяя этапы её развития:

- 1) создание – зарождение в недрах традиции;
- 2) становление – освоение и адаптация в метасистеме;
- 3) достижение зрелости – апробация и корректировка в определённых условиях функционирования;
- 4) внедрение – распространение в массовой практике;
- 5) распад – утрата новизны как основного признака инновации, переход с разряд традиций.

Т. И. Шамова указывает, что педагогический коллектив, вступающий в инновационный процесс, как правило, проходит следующие стадии: робость – кликушество – стабилизация – сотрудничество – зрелость.

Стадия «инновационной робости» характеризуется настроенным отношением к новому, неуверенностью в целесообразности и успешности его внедрения в практику своей работы. Члены коллектива сдержанны в оценках инновации, не обладают необходимой для данной инновационной деятельности компетентностью.

Стадия «инновационного кликушества» связана с первыми успехами в освоении нового. Для неё характерны стремление быстрее заявить о своих достижениях, неглубокий анализ, поверхностные оценки, преобладание формальной новизны, чрезмерное увлечение внешними проявлениями инновационной деятельности. Качество инновационных проектов при их тиражировании, многократном воспроизведении на этой стадии снижается.

На стадии «инновационной стабилизации» новое глубоко осмысливается, интериоризируется, многократное воспроизведение приводит не к снижению, а к повышению качества.

Стадия «инновационного сотрудничества» в педагогическом коллективе – это стадия, на которой в школе складывается особая инновационная среда, включающая единое информационно-педагогическое пространство, благоприятный социально-

психологический климат, систему управленческой поддержки и стимулирования инновационной деятельности педагогов и т. д. На этой стадии в целенаправленный поиск и освоение нового включается весь педагогический коллектив школы, инновационный процесс охватывает родителей, представителей общественности.

Стадия «инновационной зрелости» коллектива – это стадия, на которой в школе сформирована инновационная среда. Непрерывно протекающий инновационный процесс обеспечивает постоянное развитие школы, совершенствование осуществляемого в ней учебно-воспитательного процесса. Педагогический коллектив, достигший инновационной зрелости, обладает высокой адаптивностью, способностью к групповой самоорганизации и саморегуляции.

Опыт инновационной практики в отечественном общем образовании показывает, что осуществляемые в школе инновации могут вводиться по рекомендации «сверху», по инициативе педагогического коллектива или по инициативе, исходящей от учащихся, родителей, социальной среды. Рассматривая образовательные инициативы как источники инноваций в школе, мы выделяем виды инноваций по источнику образовательных инициатив:

- инновации, вводимые или рекомендуемые «сверху» (основные источники инноваций: нормативные документы федерального или регионального уровня; достижения педагогической науки и других наук о человеке; передовой педагогический опыт, обобщённый на научной основе);

- инновации, вводимые на основе образовательных инициатив «изнутри», исходящих из управляющей системы «педагогический коллектив» (источниками инноваций могут быть инновационные идеи администрации школы, индивидуальный опыт педагога или опыт группы педагогов);

- инновации, предлагаемые «снизу», на основе инициатив, исходящих от учащихся, их родителей, представителей общественности.

Исходя этого, управление инновационным процессом можно рассматривать как управление следующими взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами:

- выполнения предписаний и рекомендаций вышестоящих органов управления образованием;
- внедрения в педагогическую практику новых достижений педагогической науки и смежных наук;
- освоения передового педагогического опыта;

- изучения и обобщения педагогического опыта внутри школы;
- изучения образовательных потребностей учащихся, пожеланий родителей и социального окружения;
- выдвижения инновационных идей, разработки, экспертизы и внедрения инноваций внутри школы;
- повышения инновационного потенциала школы как способности участников образования к осуществлению инновационной деятельности.

Внедрение результатов педагогических исследований включает ознакомление педагогов-практиков с результатами исследования, обоснование целесообразности их внедрения, формирование потребности в применении научных результатов в своей работе (В. Е. Гмурман, П. И. Карташов, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и др.).

Аналогичным образом выделяются этапы введения любого новшества извне: ознакомление с новым, обоснование целесообразности нововведения, формирование потребности использования нового в своей работе. Однако эти этапы составляют лишь первую стадию инновационного процесса, ориентирующую на инновационную деятельность. Следующей стадией, в соответствии с логикой управленческой работы, является организация инновационной деятельности. Заключительная стадия – подведение итогов деятельности.

Введение новшества изнутри системы – процесс более сложный, поскольку разработка нового также входит в инновационный процесс, новое создаётся этой же системой, а не привносится в неё в готовом виде. В этом контексте разработка и внедрения нового внутри образовательной системы может быть представлена следующими этапами: выдвижение инновационной идеи – проектирование инновации – экспертиза и корректирование проекта – принятие управленческого решения об экспериментальной проверке инновационной идеи – локальное осуществление проекта (эксперимент, охватывающий сравнительно небольшой отрезок времени, и (или) ограниченный в масштабе применения инновации) – экспертиза результатов эксперимента – корректирование инновации – внедрение нового опыта при научно-методическом обеспечении инновационной деятельности (В. И. Бочкарёв, Б. А. Куган, М. М. Поташник, Я. С. Турбовский, Т. И. Шамова, и др.). Таким образом, отличительной особенностью введения нового изнутри системы являются изучение нового в опыте самой системы.

Научным коллективом под руководством Я. С. Турбовского разработана концепция диагностического изучения педагогиче-

ского опыта. Основная идея концепции состоит в том, что в опыте каждого педагога есть как положительные, так и отрицательные стороны; в деятельности каждого педагога можно найти элементы прогрессивного, опережающего опыта, однако можно и выделить недостатки в работе. Коллективом Я. С. Турбовского предложена методика изучения педагогического опыта на основе диагностических процедур. Предполагается, что на основе выявленных положительных и отрицательных сторон каждого педагога можно будет управлять индивидуальным процессом повышения профессиональной компетентности каждого педагога: усиливать его положительные стороны и опираться на них в преодолении недостатков [84].

Использование концепции Я. С. Турбовского в управлении инновационным процессом предполагает:

- систематическое изучение профессионально-педагогических интересов, потребностей, ценностных ориентаций педагогов, складывающихся на основе преодоления реальных трудностей в работе;

- поиск в передовом педагогическом опыте идей, концепций, технологий, удовлетворяющих профессиональные интересы и потребности педагогов;

- выбор видов освоение передового педагогического опыта в соответствии с особенностями личности каждого педагога. [84; 213.]

Диагностическое изучение педагогических инноваций включает в себя три основных этапа:

- 1) анкетирование педагогов, первичная обработка анкет, уточнение результатов анкетирования в индивидуальных беседах, анализ диагностических данных;

- 2) планирование и реализация планов работы по повышению уровня профессионально-педагогической компетентности на основе результатов диагностики (планирование включает два уровня планов: общешкольный (коллективный) план, в котором отражены основные направления работы педагогического коллектива и сроки её выполнения, и индивидуальный: личный план каждого педагога по повышению собственной профессионально-педагогической компетентности);

- 3) повторное диагностирование, сопоставление его результатов с результатами первого диагностирования, выявление изменений, анализ и оценка работа за истекший период, определение дальнейших задач работы по повышению профессионально-педагогической компетентности.

В практике изучения, обобщения и распространения позитивного опыта внутри школы возникает необходимость создания

специальных групп, изучающих и обобщающих педагогический опыт, организующих внедрение его передовых элементов (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин и др.). Эта необходимость обусловлена, тем, что:

- автор педагогического новшества, инновационной идеи или проекта не всегда способен определить ценность и перспективность их дальнейшей разработки и внедрения;

- автор не всегда сам берётся за внедрение своих идей и проектов, пропагандировать их среди коллег (причинами могут быть нежелание затрачивать дополнительные силы и время, неуверенность в своих силах, боязнь возможных ошибок, опасение показаться недостаточно скромным и т. д.);

- педагог-практик не всегда может самостоятельно дать научное обоснование и методическое обеспечение предлагаемого или уже осуществляемого им новшества;

- новое в авторском изложении может отторгаться его коллегами: подвергаться безосновательной или излишне резкой критике, игнорироваться, саботироваться (причины могут крыться в личностных особенностях как автора, так и его коллег);

- новшество, вводимое педагогом, как правило, носит узкопедагогический (локальный) характер, оно может повышать результаты в отдельных видах и направлениях работы школы в ущерб чему-либо другому.

Группы, занимающиеся поиском и распространением передового опыта внутри школы, должны включать наиболее компетентных и авторитетных педагогов и представителей школьной администрации. Основным содержанием деятельности этих групп может быть выявление и описание нового, его экспертиза, корректирование инновационной деятельности, пропаганда позитивного опыта, организация его внедрения, поддержка авторских образовательных инициатив и т. п. Состав группы может быть постоянным или варьироваться в зависимости от специфики изучаемого опыта. Деятельность таких групп (инновационных, проблемных, экспертных и др.) логично вписывается в систему организации методической работы, что обеспечивает организационную целостность осуществляемого в школе инновационного процесса. Важным условием в осуществлении экспертизы и оценивании нового является учёт особенностей данной школы при определении целесообразности и масштаба его распространения.

Специфика инноваций на основе образовательных инициатив, исходящих от учащихся, их родителей и социального окружения школы заключается в том, что эти инициативы, как правило, требуют профессионально-педагогического содействия, которое включает:

- вовлечение учащихся, родителей и представителей общест-
венности в управление школой, их активизацию как субъектов
управления;

- организацию между педагогами и другими субъектами
управления информационного обмена, предполагающего нали-
чие обратных связей в отношениях «педагоги – учащиеся»,
«школа – семья», «школа – социум»;

- экспертизу образовательных инициатив и отбор инноваци-
онных идей на основе критериев популярности, педагогической
целесообразности и выполнимости.

Обобщая проведенный анализ источников инноваций в
школе, мы констатируем, что характер источника инноваций во
многом определяет логику инновационного процесса и тактику
управления им в каждом конкретном случае. Необходимая гиб-
кость в управлении инновациями достигается и за счёт расшире-
ния управляющей системы, сочетания управления с самоуправ-
лением.

3.2.4. Структуры и механизмы школьного управления инновациями

Анализ современных представлений об управлении иннова-
ционным процессом позволяет структурировать деятельность,
направленную на осуществления инноваций в школе. В обоб-
щённом виде управленческие механизмы введения нового в ра-
боту школы изображены на рис. 1. Думаем, что эта схема не нуж-
дается в пространных комментариях. Обратим внимание лишь на
взаимосвязь инноваций и традиций в данной схеме. На стадии за-
рождения нового источники инноваций воздействуют на тради-
ционные (сформированные и стабильно функционирующие в
школе) структуры и подсистемы, в результате чего новое зарож-
дается в недрах традиции. На стадии рутинизации инновация пе-
реходит в традицию и в дальнейшем может сама породить новое.

Противоречивость и разнонаправленность инновационных
процессов в реальных условиях внутришкольного управления
обуславливают необходимость их упорядочения. Современные
исследования показывают, что оптимальным способом упорядо-
чения инновационной деятельности является программно-
целевое управление развивающейся школой [285, с. 21]. Про-
граммно-целевое управление осуществляется как реализация це-
левых программ развития школы.

Программа развития школы является «средством интегра-
ции усилий всех субъектов инновационной деятельности и на-

правлена на качественное обновление жизнедеятельности школы как целостной педагогической системы» (Л. В. Шмелькова). Она должна включать научно обоснованную систему концептуальных идей, целей, принципов, содержания и организации инновационного процесса, управления.

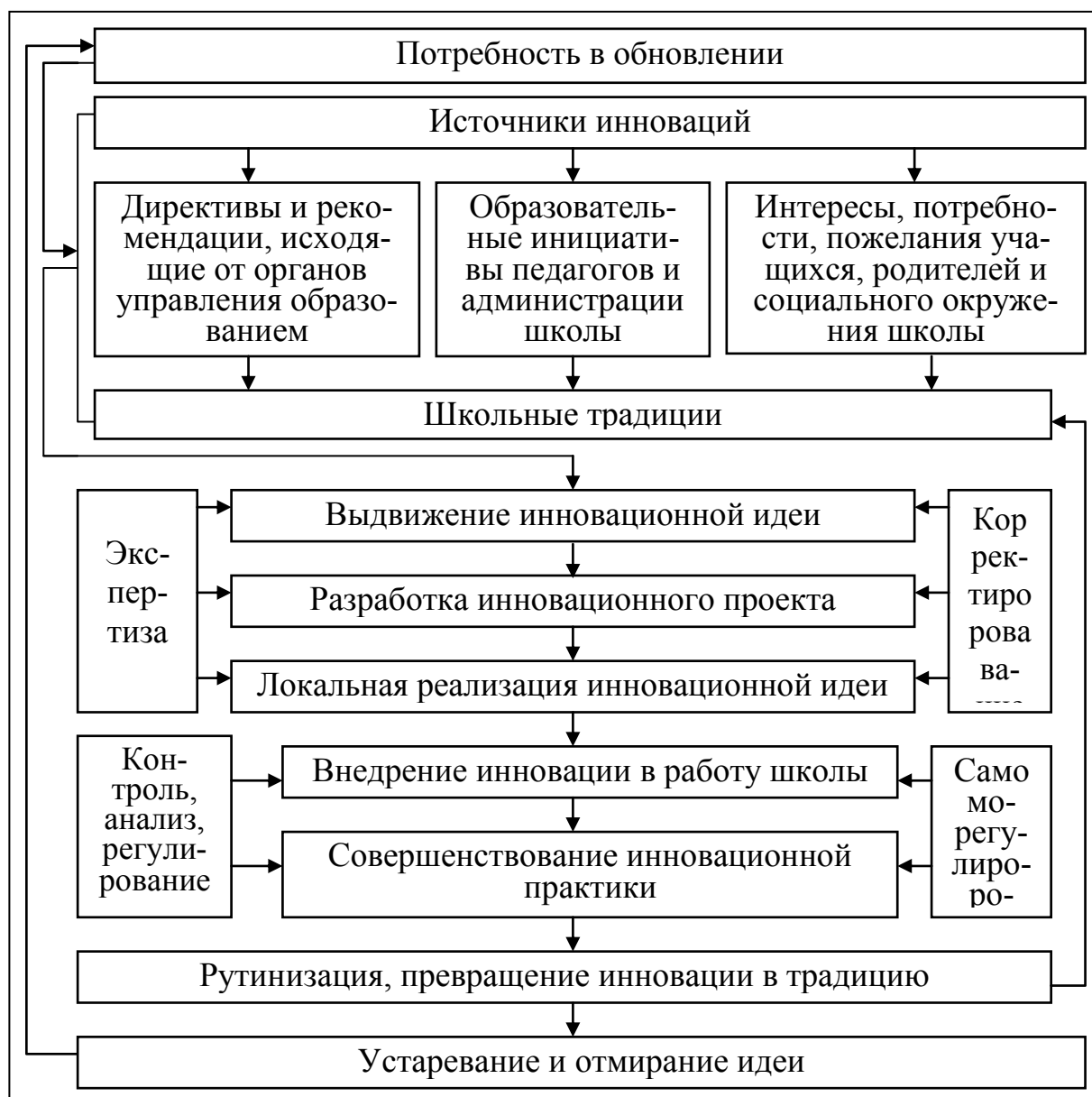


Рис. 1. Механизмы введения нового в школьную практику

Разработка и реализация программы развития в практике работы школы уже сами по себе происходят как инновационный процесс, включающий следующие этапы:

- анализ деятельности школы, выявление существующих проблем в её работе;

- концептуально-прогностический этап (обоснование целей, принципов, ключевых идей, отражающих проблемы и пути их разрешения, а также описание прогнозируемого результата);
- организационно-управленческий этап (разработка программы развития);
- проективно-конструктивный этап (составление плана работы и построение научно-методического обеспечения его реализации);
- рефлексивно-оценочный этап (мониторинг деятельности педагогического коллектива по реализации составленного плана) [285].

В управлении инновационной деятельностью необходима координация её тематических направлений, содержания инновационной деятельности всех её субъектов, функциональных обязанностей и миссий различных субъектов инновации, обеспечения инновации (нормативно-правового, ресурсного, информационного). Это достигается благодаря оптимизации структуры управления.

Как показывает практика внутришкольного управления, структура управляющей системы может включать как постоянно функционирующие, так и временно созданные структурные подразделения. Постоянная структура управления может строиться как подчинение по вертикали (линейная структура, тип отношений между структурными компонентами – субординация), по горизонтали (функциональная структура, тип отношений между структурными компонентами – координация), либо совмещать вертикальное подчинение с горизонтальным развитием структуры (линейно-функциональная структура, в которой отношения субъектов управления характеризуются одновременно субординацией и координацией). [253.]

Перечисленные типы структур характерны для стабильного функционирования школы. В управлении инновациями возникает необходимость создания структурных новообразований, в том числе временного характера. Временные субъекты управления образуют матричную структуру (или программно-целевую, поскольку именно эта структура обеспечивает программно-целевое управление). Различные субъекты программно-целевой структуры управления осуществляют выдвижение и отбор инновационных идей, разработку и реализацию инновационных проектов как целевых программ развития. [253; 260.]

Программа развития школы имеет комплексный характер, включая комплекс целевых программ (подпрограмм), конкретизирующих её и отражающих основные направления развития. Вместе с тем, направленность подпрограмм задаётся целевым

компонентом комплексной единой программы, что позволяет обеспечивать целостность управляемой системы. Так, если цель комплексной программы развития определяется на основе реально существующей проблемы, то цели подпрограмм отражают отдельные аспекты этой проблемы.

Подготовительный этап инновационной деятельности включает:

- создание нормативной базы инновационной деятельности отражающей права и обязанности субъектов инновационного процесса (изучение и подбор нормативных документов, разработка и утверждение локальных актов);

- разработку программы развития образовательной системы как объекта инновации и входящих в неё подсистем (программа развития включает комплекс подпрограмм, обеспечивающих координацию инновационной деятельности, соотнесение общешкольного инновационного процесса с индивидуальной инновационной деятельностью);

- организацию повышения профессионально-педагогической компетентности субъектов инновации в соответствии со спецификой инновационной деятельности (теория и практика инновационной деятельности и педагогического исследования, а также направления, обусловленные характером конкретной инновации);

- совершенствование имеющихся и создание новых механизмов информационно-аналитического обеспечения инновации (участие в конференциях и семинары, работы экспертных и инновационных групп, обеспечение научно-методической литературой, организация в школе взаимного обмена информацией и т. п.);

- разработку методики исследования объекта инновации;

- создание материальных и моральных условий, благоприятствующих инновации.

Поскольку управление инновационным процессом предполагает изменения как в управляемой, так и в управляющей системе, системно-синергетический подход к управлению современной школой в контексте адаптивного управления образовательными системами позволяет определить основные аспекты модернизации управления школой как необходимого условия эффективности управления инновационным процессом. Опираясь на работы Б. А. Кугана, Г. Н. Серикова, А. Подрейко и др., мы выделяем следующие аспекты:

- усиление роли субъектов образовательного процесса в управлении и формирование в школе совокупного субъекта управления инновационным процессом;

- формирование партнёрских взаимоотношений между субъектами управления;
- учёт в управлении специфики условий протекания образовательного процесса, контингента учащихся и кадрового потенциала данной школы.

Инновационный процесс, осуществляемый в школе как динамическая полиструктурная целостность, предполагает включение в него всех субъектов образовательного процесса и, следовательно, превращение их в субъектов инновационного процесса. В связи с этим в практике внутришкольного управления актуализируется проблема включения педагогического коллектива в инновационно-педагогическую деятельность.

Включение педагогического коллектива в инновационную деятельность в диссертационных исследованиях Т. М. Чурековой, И. А. Носкова, С. А. Баранниковой, В. Н. Кондрашова, А. А. Тихомирова, Л. А. Штыковой и др. рассматривается как индивидуализированный процесс, в основе которого лежат добровольность участия в инновационной деятельности, личная заинтересованность, осознание личностью необходимости обновления. В частности, И. А. Носков обосновывает организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения квалификации учителей, отвечающей потребностям образовательного учреждения [149]. С. А. Баранникова предлагает использовать в управлении образовательным учреждением индивидуальную модель инновационной деятельности коллектива, адаптированную к особенностям каждого педагога [15]. В исследовании В. Н. Кондрашова разработано содержание деятельности руководителя и всех участников воспитательного процесса в инновационном режиме, нацеленном на развитие воспитательной системы школы [90].

Авторским коллективом под руководством А. И. Бочкарёва эта проблема рассматривается в контексте проектирования синергетической среды в образовании; для включения педагогов в инновационную деятельность авторами предложены автоматизированная «информационно-обучающая система инноватора» и технология проектирования новых методик обучения на основе продуктивных педагогических моделей [185].

А. А. Тихомиров считает, что успешное развитие школы определяется эффективностью управления развитием инновационного потенциала педагогических кадров, понимая под инновационным потенциалом совокупность возможностей индивида или группы (коллектива) в создании и освоении нового, позитивно влияющего на осуществляемый процесс [240].

Важным условием целостности инновационного процесса, вытекающим из коллективного и творческого характера педагогической деятельности (Л. В. Рувинский, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.), является коллективная творческая деятельность педагогов. Основываясь на работе А. Кочетовой [94], коллективную педагогическую деятельность можно строить по следующему алгоритму:

- 1) маркетинг проекта (определение места проекта на рынке образовательных услуг);
- 2) определение ценностей, мотивов деятельности участников проекта;
- 3) разработка этического кодекса, правил взаимодействия для участников коллективной работы над проектом;
- 4) целеполагание проекта (определение целей и задач, прогнозирование результата);
- 5) определение ресурсного обеспечения (люди и материальные средства);
- 6) разработка программы реализации целей и задач проекта;
- 7) реализация, получение результата;
- 8) контроль и диагностика;
- 9) анализ результата и процесса его получения;
- 10) корректировка целей при конструировании следующего цикла работы.

Развитию коллективного педагогического творчества способствует игровая деятельность педагогов (ролевые и деловые игры, педагогические тренинги и др.), а также освоение ими педагогического менеджмента, их активизация как субъектов управления (Н. Н. Бояринцева, П. И. Третьяков, А. Кочетова, Н. Е. Щуркова и др.).

Практика управления инновационными процессами показывает, что в качестве структуры управляющей системы школы, работающей в инновационном режиме, целесообразна структура, сочетающая постоянные и временные структурные компоненты, а также субординацию (подчинение по вертикали) и координацию (связи по горизонтали) [254]. Таким образом, постоянная линейно-функциональная структура в системе управления инновационным процессом дополняется программно-целевой (матричной) структурой временных субъектов управления, формирующихся для решения той или иной инновационной задачи.

Анализ работ Т. И. Шамовой, М. М. Поташника, Н. П. Капустина и др. показывает, что управление инновационным процессом в контексте целостного развития школы включает следующие аспекты:

- работу с педагогическими кадрами, направленную на создание предпосылок для инновационно-педагогической деятельности;
- работу с учащимися, предполагающую изучение и учёт интересов и образовательных потребностей учащихся, создание условий для адаптации детей к происходящим преобразованиям;
- работу с родителями, направленную на формирование позитивного отношения семьи к вводимым в школе новшествам и привлечение родителей к участию в инновационном процессе;
- совершенствование работы совокупного субъекта внутришкольного управления с целью максимального использования имеющихся в школе ресурсов;
- осуществление связей с окружающей школу средой для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей социума и привлечения в школу дополнительных ресурсов;
- осуществление контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности;
- осуществление информационного обеспечения инновационной деятельности.

3.2.5. Основные положения концепции управления инновационным процессом в сельской школе

Проведённый анализ проблемы управления инновационным процессом в теории и практике образования позволяет резюмировать, что управление инновационным процессом наиболее эффективно, если:

- управление имеет адаптивный характер и осуществляется на трёх основных уровнях адаптации: базовом логическом, метауровне, метаметауровне;
- управление инновационным процессом охватывает все аспекты управленческой деятельности;
- специфика управления инновационным процессом находит отражение в управленческих функциях и механизмах их реализации, а также в используемых формах, методах, приёмах, технологиях управления;
- управление предполагает изменение управляющей системы в соответствии с определённой концепцией управления инновационным процессом;
- система управления инновационным процессом представляет собой синтез линейно-функциональной и программно-целевой структур;

- инновационный процесс конструируется и осуществляется как процесс решения объективно существующих в школе проблем и обеспечивает развитие образовательной системы исходя из имеющихся возможностей.

Проецирование перечисленных условий на образовательную систему сельской школы позволяет представить сущность концепции управления в виде ряда положений, которые целесообразно положить в основу управления инновационным процессом в специфических условиях сельской общеобразовательной школы.

В качестве концептуальной основы управления инновационным процессом в сельской школе мы выдвигаем следующие положения.

Первое положение определяет приоритеты в осмыслении управления. Управление развитием образования в сельской школе, по нашему мнению, должно теоретически осмысливаться на основе системно-синергетического подхода, гуманистической парадигмы образования и концепций адаптивного управления образовательными системами.

Второе положение обобщает наши представления об инновационном процессе как особой образовательной системе. Согласно этому положению, инновационный процесс в сельской школе рассматривается в трёх аспектах:

1) как динамическая образовательная система, обладающая управляемостью и способностью к самоорганизации; эффективность инновационного процесса напрямую связана с эффективностью управления им;

2) как сложная метасистема, в структуре которой можно выделить отдельные инновации и направления инновационной деятельности; целесообразность и эффективность каждой отдельной инновации определяется тем, насколько она интегрирована в эту метасистему и оптимизирует её структуру;

3) как подсистема, входящая в образовательную систему «школа» и придающая динамику её развитию; эффективность инновационного процесса зависит от того, насколько он интегрирован в образовательную систему, адаптирован к её особенностям и способствует её целостному развитию.

Третье положение проясняет сущность управления инновациями в сельской школе и состоит в том, что управление инновационным процессом в сельском общеобразовательном учреждении необходимо рассматривать как определённым образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса, на повышение результата образования, воспи-

тания и развития учащихся путём введения нового в цели, содержание и организацию осуществляемой школой работы.

Четвёртое положение отражает обязательность учёта специфики каждой сельской школы, являющейся объектом инноваций. Согласно нему, эффективность управления инновационным процессом в сельской школе зависит от учёта двух основных групп специфических условий сельской образовательной среды:

- типичных особенностей сельской школы и сельского социума;
- специфики конкретной сельской школы, проявляющейся в её опыте, проблемах и ресурсах.

Пятое положение включает в себя организационно-управленческие условия эффективности инновационного процесса в сельской средней школе. Оно заключается в том, что продуктивность инновационного процесса в сельской школе возрастает, если внутришкольный менеджмент осуществляется как система адаптивного управления, направленная на создание и развитие в школе инновационной среды, при соблюдении ряда условий:

- 1) осуществление в школе лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности;
- 2) управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества;
- 3) создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;
- 4) интеграция инновационных потенциалов сельской образовательной среды;
- 5) формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе.

Осуществление лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности обеспечивает постоянное совершенствование педагогического мастерства, а также компетентности педагогов в сфере осуществляемых инноваций. Таким образом, реализация первого организационно-управленческого условия позволяет добиваться кадрового обеспечения инновационного процесса в условиях дефицита квалифицированных педагогических кадров.

Под управленческой поддержкой нами понимается прямое или опосредованное содействие руководителя сотруднику в каких-либо аспектах деятельности. Осуществление поддержки образовательных инициатив и педагогического творчества в управлении инновационным процессом способствует формированию в

школе творческой атмосферы, своеобразной инновационной среды.

Создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей обеспечивает быстроту и тщательность отбора актуальных для школы инновационных идей, разработки на их основе и реализации инновационных проектов. При создании такой системы новый позитивный опыт присоединяется к уже имеющемуся, совершенствуется, широта его использования увеличивается от эпизодического к систематическому. Гибкость системы позволяет индивидуализировать процесс педагогического творчества.

В формулировке следующего условия под инновационным потенциалом мы понимаем совокупность возможностей в плане выдвижения и реализации инновационных идей, способности к принятию нового и потребности в обновлении. Интеграции инновационных потенциалов сельской образовательной среды, включающей школу, семью, социум, по нашему мнению, позволяет:

- увеличить зону поиска инновационных идей и ресурсов для их реализации за счёт включения в неё источников, находящихся в непосредственной близости от школы;
- учесть пожелания родителей и «местную» специфику социального заказа при выборе характера и направления инноваций;
- обеспечить поддержку осуществляемых инноваций родителями учащихся;
- усилить партнёрские связи внутри педагогического коллектива, между педагогами и детьми, внутрипредметные и межпредметные связи;
- укрепить связи школы с сельским социумом в осуществлении совместной культурно-образовательной и воспитательной работы инновационного характера;
- повысить неформальный статус школы и ценность образования в глазах сельских жителей.

Формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе основано на идее разумного распределения управленческих действий и управленческой ответственности между всеми участниками управляемого процесса. Наличие совокупного субъекта управления позволяет интегрировать процессы управления и самоуправления, повышает восприимчивость образовательной системы к новому, обеспечивает синергичность структуры управления школой, гибкость управления на всех уровнях.

Шестое положение связано с определением основных критериев эффективности управления инновационным процессом в

сельской школе. Согласно ему, эффективное управление инновационным процессом должно приводить к изменениям управляемой системы на всех уровнях адаптивности: базовом логическом, мезоуровне и метамезоуровне. Столь глубокие изменения образовательной системы обеспечивают не только увеличение количества инноваций и рост качества их реализации, но и формирование в сельской школе инновационной среды, наращивание инновационного потенциала образовательной системы. Таким образом, в этом положении реализуется идея долгосрочного развития сельской школы на основе инноваций.

Седьмое положение определяет специфику выбора основных направлений инновационно-педагогической и инновационно-управленческой деятельности в условиях сельской школы. Оно состоит в том, что инновационная деятельность на каждом направлении, участке работы школы должна:

1) опираться на позитивные факторы сельской образовательной среды, усиливать их влияние на образовательный процесс и управление им;

2) способствовать нейтрализации негативных факторов сельской среды;

3) обеспечивать эволюционность, органичность развития образовательной системы школы.

Восьмое положение отражает взаимосвязь осуществляемых инноваций и их обеспеченности педагогическими кадрами в управлении инновационным процессом. Суть положения сводится к требованию осуществления единого подхода к педагогической деятельности как к целостному явлению в управлении профессиональной компетентностью сельских педагогов. Реализация этого положения достигается посредством комплекса управленческих идей и технологий, отражающих особенности данной школы и способствующих кадровому обеспечению вводимых педагогических новшеств.

Перечисленные положения составляют основу концепции управления инновационным процессом в сельской школе. Её дальнейшая конкретизация связана с определением стратегических направлений развития сельской школы на основе инноваций, с разработкой динамической модели управления инновационным процессом, конструированием содержания управления.

3.3. Стратегия управления инновационным развитием сельской школы

Инновации, рассматриваемые в контексте целостного инновационного процесса, выступают эффективным средством развития образовательной системы сельской школы. Вместе с тем, развитие школы в целом охватывает многие аспекты её жизнедеятельности (не только те, которые стали объектами инноваций), происходит весьма медленно и даёт наиболее ощутимые результаты по истечении достаточно длительного отрезка времени. Таким образом, развитие школы на основе инноваций представляет собой сложный и длительный процесс, конструирование которого неизбежно приобретает стратегический характер и требует разработки соответствующей стратегии управления.

3.3.1. Стратегия управления как условие целостного развития школы на основе инноваций

Система управления представляет собой совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и прочих компонентов, связанных между собой так, что благодаря этому реализуется весь комплекс функций управления (В. И. Загвязинский, Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, С. А. Репин, Г. Н. Сериков и др.).

Система управления функционирует, обеспечивая влияние на управляемый процесс, благодаря управленческой деятельности. Управленческая деятельность заключается в том, чтобы моделировать и реализовывать управляющие воздействия, с помощью которых оказывается влияние на образовательные процессы.

Стратегия управления образовательной системой определяет общие подходы к разработке и реализации управляющих воздействий (Г. Н. Сериков). Стратегия управления отражается в основных направлениях развития образовательной системы (в отличие от тактики, включающей меры по достижению намеченных перспектив). Она детерминирована политикой государства в области образования, социальным заказом, региональными и местными особенностями и может меняться в зависимости от состояния образовательной системы и социума (С. А. Репин). Таким образом, стратегия управления:

- задаёт основные направления, перспективы развития образовательной системы;
- сама зависит от состояния как управляемой образовательной системы в целом, так и от состояния отдельных входя-

щих в неё подсистем и (или) метасистемы, включающей данную образовательную систему.

В стратегии преобразований образовательного пространства излагаются общие установки, в которых находят отражение концептуальные подходы к управлению развитием образовательной системы. Стратегия управления конкретной образовательной системой приобретает специфику данной системы, учитывает особенности уровня управления, субъектов управления.

Анализ работ по стратегическому менеджменту (И. Ансофф, А. Л. Гапоненко, Ж.-Ж. Ламбен, С. А. Репин, Р. А. Фатхутдинов и др.) показывает, что стратегия управления развитием социальной системы должна отражать следующие аспекты: нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение, обеспечение кадрами, материальными ресурсами, структурами, механизмами, технологиями, необходимыми для реализации заложенных в стратегию управленческих идей и достижения поставленных целей. Опираясь на эти идеи, мы считаем, что разработка стратегии управления инновационным развитием школы должна включать:

- выявление потребностей образовательной системы школы в развитии;
- определение цели и основных направлений развития школы на основе инноваций, критериев эффективности управления инновационным процессом;
- разработку содержания инноваций, обеспечивающих развитие школы;
- подготовку педагогических кадров к инновационной деятельности;
- экспертизу, обновление и реконструкцию подсистем школы с целью повышения эффективности их функционирования в инновационном режиме работы;
- моделирование структурных новообразований, необходимых для осуществления инновационного процесса.

Развитие, являясь общенаучным понятием, представляет собой в то же время одну из важнейших категорий педагогики. На основе наиболее устоявшихся трактовок развития его можно определить как процесс и результат количественных и качественных изменений в некоторой системе. Развитие как результат представляет собой совокупность свойств, качеств, приобретённых системой в течение какого-либо времени. Процесс развития – это процесс приобретения системой новых и усиления имеющихся свойств, качеств. Следовательно, показателями развития могут служить как количественные, так и качественные изменения. Так, произошедшее развитие опыта индивида можно констатировать, если он овладел ещё одним умением в дополнение к

уже имеющимся (количественное изменение) либо усовершенствовал имеющееся ранее умение, довёл его до автоматизма (качественное изменение).

Развитие в общенаучном смысле может осуществляться двумя основными путями: экстенсивным и интенсивным. Экстенсивный путь развития предполагает достижение лучших результатов за счёт увеличения ресурсных затрат, а интенсивный – за счёт применения более эффективных способов. Исследования показывают, что в развитии современного образования используются оба пути, поэтому одной из важнейших проблем развития школы сегодня является проблема оптимизации ресурсных затрат, способов их использования и результата (Ю. К. Бабанский, И. П. Подласый, Т. И. Шамова и др.).

В исследовании коллектива авторов под руководством Т. В. Орловой модель целостного развития школы предстаёт как сложная образовательная система, включающая «комплекс моделей развития каждого из ведущих направлений деятельности школы»: содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, внедрения новых технологий образования, развития внутришкольной системы дополнительного образования, инновационных подходов к развитию воспитательной системы школы, готовности педагогического коллектива к работе в инновационном режиме, управления развитием школы. Все направления образуют взаимосвязанное единство в модели целостного развития, которое является циклическим (в частности, авторами обоснован цикл целостного и поуровневого развития) [235]. Таким образом, инновационный процесс как целостная система осуществляемых в школе нововведений представляет собой комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимопроникающих инноваций, реализуемых циклично, поэтапно, в соответствии с определённой стратегией управления развитием школы.

Характер взаимодействий отдельных инноваций в целостном инновационном процессе может изменяться в зависимости от их связей в образовательном пространстве и времени. Так, одна инновация может являться подготовительным этапом для другой, либо быть логичным развитием предшествующего нововведения, либо достаточно масштабная инновационная идея при её поэтапном внедрении осуществляется в виде последовательно реализуемых инновационных проектов, либо несколько инноваций, осуществляемых одновременно, могут быть направлены на обновление некоторого участка работы и т. д.

Инновации играют огромную роль в развитии образования. Так, Л. В. Шмелькова отмечает, что «на протяжении последних лет развитие школы осуществляется на основе инновационных

процессов» [285, с. 20]. Однако это не исключает и возможности развития на основе накопления прогрессивных изменений неинновационного характера.

В соответствии с логикой нашего исследования рассмотрим, как соотносятся понятия «развитие» и «инновации». С одной стороны, эти понятия можно рассматривать как взаимосвязанные, поскольку развитие предполагает приобретение, а инновация – привнесение новых свойств. Однако развитие может происходить и без нововведений, за счёт накопления количественных изменений (увеличения, расширения старой системы, реставрации и замены её отработанных элементов такими же элементами) т. е. приобретение новых свойств достигается не целенаправленным привнесением в систему новизны, а диалектическим механизмом перехода количественных изменений в качественные.

Так, развитие школы может включать:

- численное увеличение контингента учащихся и педагогического коллектива;
- пополнение фонда учебно-наглядных пособий школы;
- расширение учебно-хозяйственных площадей;
- повышение оплаты труда работников и увеличение фонда заработной платы школы;
- приобретение технических средств и др.

Очевидно, что перечисленные изменения не являются инновациями, хотя могут входить в комплекс инновационных преобразований. Например, приобретение школой новых технических средств не обязательно повлияет на развитие образования (ТСО могут недостаточно использоваться в обучении, или использоваться как средства осуществления традиционных образовательных технологий). Однако если приобретённые технические средства применяются как необходимый элемент внедряющейся в школе новой педагогической технологии, они становятся средством инновационного процесса.

Исходя из вышеизложенного, считаем, что термин «развитие школы» не является достаточно точным для определения рассматриваемого нами процесса, и в дальнейшем целесообразно использовать понятие «инновационное развитие школы» как развитие школы на основе инноваций.

Одним из важнейших признаков образовательной системы является её открытость, что фактически означает:

1) образовательная система находится в окружении других образовательных систем, с которыми неизбежно взаимодействует;

2) любая образовательная система может каким-то образом взаимодействовать с другими (и не только с социальными) сис-

темами: с производственными, техническими, культурологическими, научно-исследовательскими и т. д.;

3) образовательная система функционирует в определённых условиях (биологических, климатических, экологических, этнических, социокультурных и др.), с которыми она также взаимодействует [204].

Выдвинутый нами в первой главе тезис о необходимости осуществления в школе единого инновационного процесса, охватывающего все стороны целостного педагогического процесса, приводит к необходимости рассмотрения школы на основе синтеза теорий целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин) и системности в образовании. Согласно основным положениям этих теорий:

- целостный педагогический процесс можно рассматривать как синтетический метапроцесс, включающий в себя более частные процессы (обучение и воспитание) и процессные компоненты;

- осуществление целостного педагогического процесса обеспечивается функционированием множества образовательных subsystemов, образующих в любой отдельно взятой школе единую образовательную систему.

Рассматривая образовательную систему как открытую социальную систему, включённую в метасистему «образование», Г. Н. Сериков обосновывает понятие «образовательное пространство». Под образовательным пространством понимается «определённым образом организованная... совокупность образовательных систем» [204, с. 33-34].

Согласно концепции Г. Н. Серикова, для характеристики образовательного пространства, а также для описания включённых в него образовательных систем и для управления ими вводятся четыре координаты:

- нормативно-регламентирующая координата, характеризующая правовые и нравственные основания, «предопределяющие условия функционирования любой образовательной системы», которая фактически упорядочивает отношения в образовательном пространстве;

- перспективно-ориентирующая координата, которая ориентирует систему на социально ценный результат функционирования (цели и результаты как системообразующий фактор);

- деятельностно-стимулирующая координата, отражающая развитие и удовлетворение потребностей участников образования, а также создание комплекса условий (моральных, материальных психологических, и др.), благоприятствующих функционированию и развитию образовательной системы;

- коммуникативно-информационная координата, которая служит средством отражения взаимосвязей (коммуникаций) между различными образовательными системами, входящими в рассматриваемое образовательное пространство, информационного обмена между ними [204, с. 35-40].

Таким образом, развитие школы происходит в системе координат образовательного пространства и включает развитие отношений, деятельности, результата, коммуникаций. Развитие достигается благодаря нормативно-правовому, мотивационно-целевому, стимулирующему, информационному обеспечению процесса.

Основываясь на результатах анализа практики управления образованием, можно выделить три основных группы стратегий развития школы: стратегии локальных, модульных и системных изменений [253, с. 192-193].

Стратегия локальных изменений предполагает улучшение, обновление отдельных участков жизнедеятельности школы, достижение частных результатов (например, освоение новых методик преподавания по отдельным предметам). Достоинствами этой стратегии являются сравнительная простота управления её реализацией (планирования, организации инновационной деятельности и решения кадровых вопросов, научно-методического обеспечения, контроля, анализа), а также сравнительно невысокие ресурсные требования. Главный недостаток стратегии локальных изменений состоит в том, что она не включает в инновационный процесс весь педагогический коллектив и не может обеспечить целостное развитие школы. Данная стратегия может применяться для разрешения локальных противоречий, для корректирования отдельных аспектов работы или как начальный этап обновления школы.

Стратегия модульных изменений ориентирует на осуществление нескольких комплексных изменений. Совокупность изменений и образует модуль, в котором может возникать необходимость координации действий многих исполнителей. Хотя изменения, входящие в модуль, не связаны между собой, однако они охватывают многие участки жизнедеятельности школы, следовательно, вовлекают в инновационный процесс значительную часть педагогического коллектива и усложняют управление (например, на всех ступенях общеобразовательной школы вводятся новые предметы, не связанные между собой, относящиеся к различным образовательным областям, однако при этом возникает необходимость координации учебной нагрузки педагогов и учащихся, методической работы, взаимодействий «школа – семья» и т. д.).

Данная стратегия требует большей ресурсобеспеченности (кадровой, материальной, информационной), чем предыдущая.

Стратегия системных изменений предусматривает «полную реконструкцию школы как образовательного учреждения, затрагивающего все компоненты деятельности (цели, содержание, организацию, технологии и т. д.), все структуры, связи, звенья, участки» [253, с. 192]. Такая стратегия осуществляется либо при изменении статуса школы (превращении её в новое образовательное учреждение), либо как путь радикального обновления школы, находящейся в состоянии глубокого кризиса, стагнации. Достоинство этой стратегии – возможность осуществить наиболее глубокие изменения в жизнедеятельности школы как целостную систему преобразований, упорядочить инновационный процесс в масштабе всей школы. При осуществлении системных изменений в инновационную деятельность вовлекается весь педагогический коллектив. Главные недостатки – сложность управления, необходимость обновления системы внутришкольного управления, наибольшие потребности в материальных и кадровых ресурсах, в информационном обеспечении.

Анализ ряда работ, посвященных управлению развитием школы, показывает, что для определения стратегии развития школы в управлении инновационным процессом необходимо руководствоваться программно-целевым подходом (И. С. Ладенко, С. А. Репин, И. К. Шалаев и др.). Опираясь на исследование С. А. Репина [196], в качестве общего положения управления инновационным процессом в сельской школе мы выделяем программно-целевой принцип, реализация которого в теории и практике внутришкольного управления подразумевает:

- постановку и систематизацию целей управления в соответствии с социальным заказом, состоянием управляемой системы и личными целями участников образовательного процесса;
- соответствие всех аспектов управления развитием школы установленной иерархии целей;
- определение стратегии развития школы на основе анализа состояния образовательной системы «школа» и выделенных перспектив развития;
- усиление взаимопонимания между субъектами управления относительно поставленных целей и разработанной стратегии развития школы.

При разработке стратегии управления развитием сельской школы мы обратились к имеющемуся опыту инноваций в сельских образовательных системах, в частности, к работам Б. А. Кугана, разрабатывающего проблему управления модернизацией образования в аграрном регионе. Б. А. Куган [150, с. 59-60] ука-

зывает, что модернизация образования в сельской местности должна быть направлена на решение следующих задач:

- превращение образовательной системы в главный источник социальной модернизации села, обеспечивающей обустройство на селе новой жизни;
- выход образования из ведомственного состояния, превращение сельских школ в центры культуры и образования на селе;
- включение сельского социума в субъект образовательного процесса, его активизация во взаимодействии «школа – социум».

3.3.2. Учёт специфики сельской школы в разработке стратегии её развития

Для определения направленности предполагаемых инноваций в сельской школе мы проанализировали особенности сельской образовательной среды, выделив её позитивные и негативные особенности.

К позитивным особенностям сельской образовательной среды относятся:

- большая доверительность в сфере личностных отношений;
- близость природной среды, многогранность общения с ней;
- сохранение гуманистических традиций народной педагогики, народной культуры;
- менее криминогенная обстановка в сельском социуме;
- близость семьи и школы, обусловленная тем, что:
 - педагоги хорошо знакомы с семьями учащихся,
 - получение образования – «ведущий мотив для учащихся и родителей» [146, с. 16];
- упорядоченность, неспешность сельской жизни, способствующие самоорганизации;
- ориентация на социально значимые мотивы (польза для семьи и школы);
- тесная связь трудового воспитания с экологическим (как правило, труд сельских школьников – это труд, связанный с преобразованием и приумножением природных богатств).

Негативные особенности:

- ограниченность, замкнутость межличностного пространства, бедность впечатлений;
- низкий уровень семейного воспитания;
- низкая информированность сельских жителей;
- нехватка квалифицированных педагогических кадров;

- бедность материальной базы сельских учреждений образования и культуры;
- отсутствие в массовой практике сельских образовательных учреждений системы изучения личности школьников;
- слабое внедрение в сельских школах современных образовательных технологий;
- недостаток дифференцированного подхода в процессе образования.

Среди негативных факторов сельской образовательной среды мы выделили те, влияние которых можно полностью или частично нейтрализовать в рамках нашего исследования:

- ограниченность, замкнутость межличностного пространства, бедность впечатлений;
- низкая информированность;
- отсутствие системы изучения личности школьников;
- слабое внедрение в сельских школах современных образовательных технологий;
- недостаток дифференцированного подхода в процессе образования.

Использовать положительные факторы сельской школы и преодолевать негативные – такая задача стояла перед нами при разработке стратегии инноваций в сельской школе. Рассмотрим возможности позитивных особенностей сельской образовательной среды.

Определяющая роль школы как центра воспитательной работы на селе и тесное взаимодействие семьи и школы в условиях сельской образовательной среды позволяют осуществлять воспитательный процесс, охватывая воспитательной работой различные стороны сельской жизни, не ограничивать временной отрезок воспитательного взаимодействия только пребыванием ученика в школе.

Низкая криминогенность сельского социума, гуманистические традиции народной культуры способствуют овладению опытом гуманистического взаимодействия с окружающим миром.

Близость к природе создаёт предпосылки для осознания значения природы в жизни человека, приобретения навыков труда на родной земле и бережного отношения к ней.

Позитивное влияние общественного мнения, проявляется в том, что стремление соответствовать представлениям одноклассников, учителей, односельчан, членов семьи об идеале зачастую является для сельского школьника наиболее мощным стимулом для самосовершенствования.

Сопоставив результаты теоретического и экспериментального исследований, мы выявили возможности для преодоления негативных факторов сельской образовательной среды. Ограниченность, замкнутость межличностного пространства, бедность впечатлений в условиях сельской школы возможно компенсировать благодаря введению в школьную практику разнообразных, интересных и развивающих форм организации деятельности учащихся. Низкая информированность школьников может быть преодолена в процессе введения дополнительного материала на уроках и вне уроков. Прочие негативные факторы можно нейтрализовать путём разработки и внедрения новых образовательных курсов и методик.

Негативные особенности сельских школьников требуют нейтрализации. Для преодоления низких духовных запросов необходимо развивать духовные потребности учащихся. Нейтрализация низкой уверенности в себе может быть достигнута созданием ситуаций успеха с учётом индивидуальности каждого ученика (А. С. Белкин). Развитие у сельских школьников навыков самосовершенствования возможно в процессе реализации проектов, в достижении индивидуальных для каждого школьника целей. Низкий уровень общей эрудиции предполагается компенсировать за счет введения дополнительного учебного материала на уроках и вне уроков, а также дополнительных образовательных курсов.

Для использования третьей группы особенностей сельских школьников в образовании необходимо:

- ориентировать в любой деятельности на ясно различимую цель, полезную для них самих, для семьи и школы, на успех;
- организовывать самостоятельную деятельность учащихся, доверяя им ответственные, но посильные дела;
- формировать в ученическом и педагогическом коллективе общественное мнение, соответствующее гуманистическим идеалам.

3.3.3. Формирование стратегии управления инновационным развитием сельской школы

Опираясь на работы С. Г. Броневщук, Б. А. Кугана, Н. М. Неупокоевой, Г. Ф. Суворовой и др., а также на результаты собственного исследования, мы выделяем в инновационном развитии сельской средней школы следующие стратегические направления:

- развитие системы обучения сельских школьников в пределах государственного образовательного стандарта;
- развитие системы дополнительного образования сельских школьников;
- развитие воспитательной системы сельской школы;
- развитие системы интегративных связей в учебно-воспитательном процессе;
- развитие системы связей сельской школы с социальной средой;
- развитие системы повышения профессиональной компетентности сельских педагогов;
- развитие системы внутришкольного управления.

Формирование стратегии управления инновационным процессом в сельской средней школе основывается на некоторых предпосылках, включающих теоретико-методологические основы научного управления инновационным развитием школы и научно обобщённые результаты анализа состояния управляемой образовательной системы, отражающие её особенности. Содержание стратегии раскрывается в основных стратегических направлениях. Реализация стратегии осуществляется благодаря конкретным мерам, разработанным с учётом условий данного образовательного пространства. Исходя из специфики исследования, формирование и реализация стратегии управления инновационным процессом в сельской средней школе нам видится следующим образом (рис 2).

Стратегия управления инновационным развитием сельской средней школы направлена на решение ряда задач, среди которых мы выделяем:

- разработку нормативно-правового обеспечения управления инновационным процессом;
- модернизацию системы управления сельской средней школы;
- подготовку всех участников образовательного процесса к работе школы в инновационном режиме;
- информационно-ресурсное обеспечение инноваций;
- стимулирование участников инновационного процесса, создание у них мотивации участия в инновационной деятельности;
- разработку и внедрение специальных технологий, способствующих эффективному управлению инновационным процессом в условиях сельской школы.

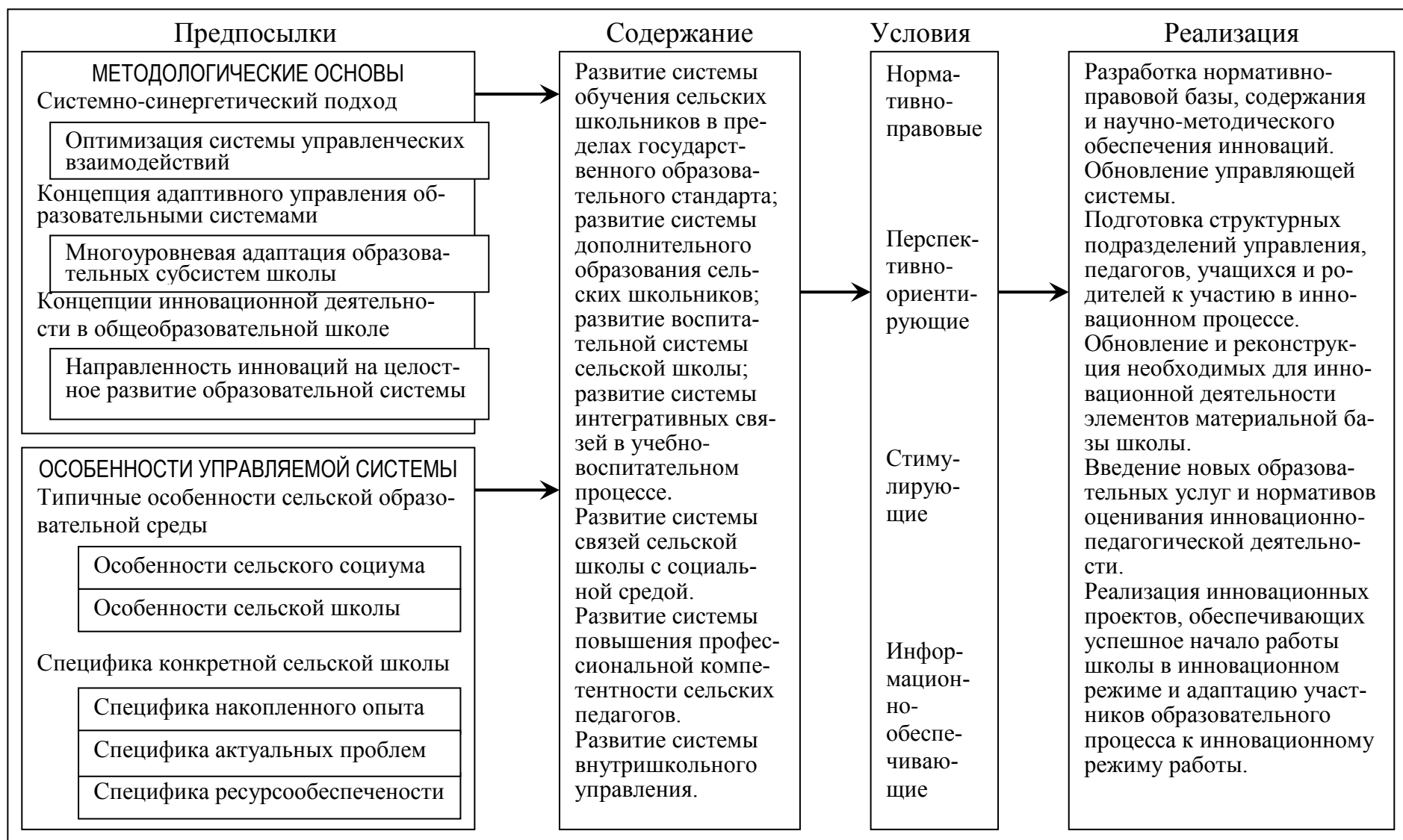


Рис. 2. Формирование и реализация стратегии управления инновационным процессом в сельской средней школе

Руководствуясь схемой, представленной на рис. 2, можно наметить меры, направленные на решение основных задач стратегии инновационного развития сельской средней школы:

1) разработать:

- нормативно-правовую базу управления инновационным процессом, отражающую структуру системы управления, функциональные обязанности и механизмы взаимодействия структурных подразделений управляющей системы как совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе;

- содержание инноваций, обеспечивающее целостное развитие сельской школы на основе интеграции инновационных потенциалов школы, семьи и социальной среды;

- научно-методическое обеспечение инновационного процесса в условиях сельской школы;

2) подготовить:

- педагогические кадры к инновационной деятельности;

- учащихся и их родителей к участию в инновационном процессе;

- подразделения структуры управления инновационным процессом к выполнению их функциональных обязанностей;

3) создать:

- инновационный совет школы;

- инновационные группы;

- экспертные группы;

- творческие объединения педагогов, учащихся, родителей;

4) обновить и реконструировать:

- библиотечный фонд школы;

- материально-техническое оснащение учебного процесса;

- структуру внутришкольного управления;

5) внедрить:

- лично адаптированную систему непрерывного образования и самообразования педагогических работников, направленную на повышение профессионально-педагогической компетентности в освоении инноваций;

- систему организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;

- систему управленческой поддержки образовательных инициатив и педагогического творчества;

- методику экспертизы инноваций;

- технологию определения эффективности управления инновационным процессом в школе;

б) ввести:

- дополнительные образовательные услуги;

- нормативы оценивания инновационно-педагогической деятельности;

7) сориентировать управление инновационным развитием школы на:

- учёт особенностей сельской образовательной среды и специфики конкретной сельской школы;

- личностно-ориентированный подход к участникам инновационного процесса;

- гуманизацию отношений участников управленческих взаимодействий;

- содействие самоуправлению во всех звеньях системы управления;

- распределение управленческих функций между всеми участниками инновационного процесса;

- сохранение управленческой вертикали в условиях горизонтального распределения управленческих функций.

При разработке стратегии мы ориентировались на пятилетний срок её реализации.

Разработанная стратегия управления инновационным развитием сельской средней школы является стратегией системных изменений, поскольку предполагает значительные взаимосвязанные изменения всей образовательной системы. Цель данной стратегии состоит в том, чтобы сформировать систему адаптивного управления инновациями, обеспечивающую целостное развитие образовательной системы сельской средней школы.

В стратегии управления мы выделили ряд стратегических модулей, позволяющих структурировать систему управленческих мер по объекту управления:

- стратегия работы с кадрами;

- стратегия формирования и развития совокупного субъекта управления школой;

- стратегия работы с семьями учащихся;

- стратегия развития связей со средой, окружающей школу;

- стратегия совершенствования контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности;

- стратегия информационного обеспечения инновационной деятельности;

- стратегия развития материально-технической базы школы.

Реализация стратегии работы с кадрами включает: изучение квалификационно-компетентностных потребностей школы, обусловленных спецификой планируемых инноваций; организацию повышения профессионально-педагогической компетентности; стимулирование и мотивацию инновационной деятельности.

Стратегия формирования и развития совокупного субъекта управления ориентирует на модернизацию системы внутришкольного управления, развитие соуправления, повышение управленческой активности педагогов, учащихся, родителей.

Работа с семьями учащихся как стратегический модуль включает изучение условий семейного воспитания, формирование единства требований к учащимся в школе и семье, включение родителей в управление школой в качестве субъектов инновационного процесса.

Стратегия развития связей со средой ориентирует на взаимодействие школы с сельской администрацией, сельхозпредприятием, домом культуры, фельдшерско-акушерским пунктом, с общественными и коммерческими организациями, осуществляющими свою деятельность на территории села.

Модуль совершенствования контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности предполагает:

- создание системы внутришкольного контроля, обеспечивающего управление полной и достоверной информацией о ходе инновационного процесса;
- повышение качества педагогического анализа;
- своевременные и сбалансированные по силе и направленности корректирующие воздействия на инновационный процесс.

Модуль информационного обеспечения инновационной деятельности включает пополнение библиотечного фонда школы, создание видеотеки, накопление методических разработок педагогов, систематизацию материалов школьного архива, каталогизацию, создание школьного инновационного банка, а также создание в школе условий для доступа к необходимой информации.

Стратегия развития материально-технической базы школы определяет основные приоритеты обновления учебно-наглядных пособий, технических средств, реконструкцию помещений в соответствии со спецификой осуществляемых инноваций и требованиями к организации предметно-пространственной среды школы (в соответствии с техникой безопасности, санитарно-гигиеническими, психолого-педагогическими требованиями). Реализация этого стратегического модуля предполагает учёт бюджетных и внебюджетных источников финансирования, поиск новых источников развития материально-технической базы, оптимальное распределение материальных средств, удовлетворяющее потребности инновационного процесса в учебной литературе, наглядных пособиях, лабораторно-производственном оборудовании и ТСО и т. д.

Все модули стратегии управления инновационным развитием сельской средней школы взаимосвязаны и требуют постоян-

ной координации деятельности субъектов управления в процессе осуществления стратегии.

Разработанная стратегия управления инновационным развитием позволяет осуществить системные изменения в сельской средней школе. Для реализации данной стратегии в практике управления инновационным процессом необходима разработка модели управления инновационным процессом, опирающейся на объективные предпосылки и учитывающей особенности сельской образовательной среды.

3.4. Модель управления инновационным процессом в сельской средней школе

Структура образовательной системы «школа» – это совокупность взаимосвязанных элементов: субъектов, условий, целей, содержания, деятельности и результата (И. Ф. Исаев, Ю. А. Конаржевский, А. М. Моисеев, Г. Н. Сериков и др.). Для целесообразных преобразований в этой системе необходимо её теоретическое изучение и прогнозирование более высокого результата с учётом имеющихся потребностей и возможностей.

В современных педагогических исследованиях всё более мощным преобразующим средством становится моделирование – метод создания и исследования педагогических моделей. Научное обоснование этого метода дано в работах В. Г. Афанасьева, А. З. Зака, Ю. А. Конаржевского, В. Н. Садовского, В. А. Штоффа и др.

Модель, по В. А. Штоффу, обладает совокупностью четырёх признаков:

- 1) модель – мысленно представленная или материально реализуемая система;
- 2) модель отражает объект исследования;
- 3) модель способна замещать моделируемый объект;
- 4) изучение модели даёт новую информацию об объекте.

Исходя из этого, мы понимаем под научной моделью мысленно представленную систему, адекватно отображающую предмет исследования и способную замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом предмете. Главным преимуществом модели является целостность представленной информации, дающая возможность осуществлять синтетический подход в исследовании.

Современное представление о педагогической модели как о системе и иерархии взаимосвязанных и взаимообусловленных

компонентов, адекватно отражающей педагогический процесс, подразумевают наличие в модели следующих компонентов: целевого, содержательного, организационного, деятельностного, оценочного, результативного.

Состав модели управления инновационным процессом в сельской средней школе детерминирован целью исследования и позволяет проследить динамику и различные стороны изучаемого процесса. Основными компонентами разработанной модели являются целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочный и результативный. Разделяя эту точку зрения, мы приступили к разработке модели управления инновационным процессом в сельской средней школе.

В процессе моделирования были учтены выявленные нами группы особенностей, определяющих специфику процесса управления инновационным процессом в сельской средней школе. Первая группа – особенности, характерные для подавляющего большинства сельских школ России. Вторая группа особенностей определяется спецификой конкретной сельской школы как относительно автономной образовательной системы.

На начальном этапе моделирования были выделены предпосылки управления инновационным процессом в условиях сельской средней школы: системно-синергетический подход в управлении школой; гуманистическая парадигма образования; концепции адаптивного управления образовательными системами.

В соответствии с целью исследования была сформулирована цель моделируемого процесса: управление, обеспечивающее развитие сельской средней школы на основе инноваций.

Целевой компонент обеспечивает направленность изучаемого процесса, определение стратегических и тактических целей, ожидаемых результатов. В качестве главных задач в процессе моделирования были определены: формирование в школе инновационной среды; модернизация системы внутришкольного управления в соответствии со спецификой развивающейся сельской школы; определение стратегии инновационного развития с учётом особенностей данной школы. Целевой компонент связан с другими компонентами модели, он детерминирует их структуру и содержание.

Содержательный компонент определяет возможности реализации цели, направлений и результатов. В качестве основы управления инновационным процессом как системой преобразований в сельской средней школе избран программно-целевой принцип, позволяющий сохранить целостность управляемой системы. В модели установлены следующие возможности управления инновационным процессом в сельской средней школе:

- общие особенности сельской образовательной среды, выделенные в предыдущем параграфе;
- специфика конкретной сельской школы.

Изучение педагогической практики показывает, что специфика любой школы охватывает различные аспекты её существования и отражается в накопленном данной школой опыте работы, существующих проблемах и имеющихся в распоряжении школы ресурсах.

Специфика опыта работы школы включает своеобразие организационных форм работы, школьных традиций, взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, особенно связи школы с семьями учащихся и ближайшим социальным окружением. Специфика опыта работы школы обусловлена особенностями внутришкольного управления, контингента учащихся и педагогов, социальной средой.

Специфические проблемы школы основаны на противоречиях, которые обостряются в процессе её функционирования и развития. Таким образом, с одной стороны, особенности опыта школы во многом определяют своеобразие её проблем. Вместе с тем, открытость школы как образовательной системы неизбежно приводит к отражению школой проблем её социального окружения (проблемы могут быть детерминированы, например, особенностями контингента учащихся, снижением ценности образования в социуме, усилением конкуренции среди выпускников общеобразовательных учреждений при поступлении в учреждения профессионального образования и т. д.).

Ресурсы как специфическая характеристика школы включают материальные и кадровые ресурсы. Специфика материальных ресурсов связана с тем, что разные школы могут иметь различные источники и объёмы финансирования, различные возможности для обновления и расширения материально-технической базы, для материального стимулирования сотрудников и учащихся, различные материальные условия информационного обмена и т. д. Особенности кадровых ресурсов проявляются в наличии или отсутствии специалистов необходимой специальности и квалификации, а также источников их приобретения и возможностей для повышения профессиональной компетентности. Ресурсообеспеченность школы может зависеть от её статуса, социально-экономических условий среды её существования, особенностей стратегии управления школой и системой образования в регионе, районе, а также от характера внешних связей школы (в том числе, от личных связей административных работников школы с вышестоящим руководством, государственными, общест-

венными и производственно-коммерческими организациями) и т. д.

Все рассмотренные аспекты специфических особенностей школы взаимосвязаны, их совокупность определяет неповторимые условия функционирования каждой конкретной школы.

Специфика опыта, проблем и ресурсов школы детерминирует особенности развития школы, поскольку потребности и возможности школы в обновлении также весьма специфичны. Имеющийся опыт школы и возникшие в процессе её функционирования проблемы формируют в школе потребность развития на основе инноваций. Накопленный опыт работы и ресурсы школы во многом определяют возможности реализации этой потребности (рис. 3).

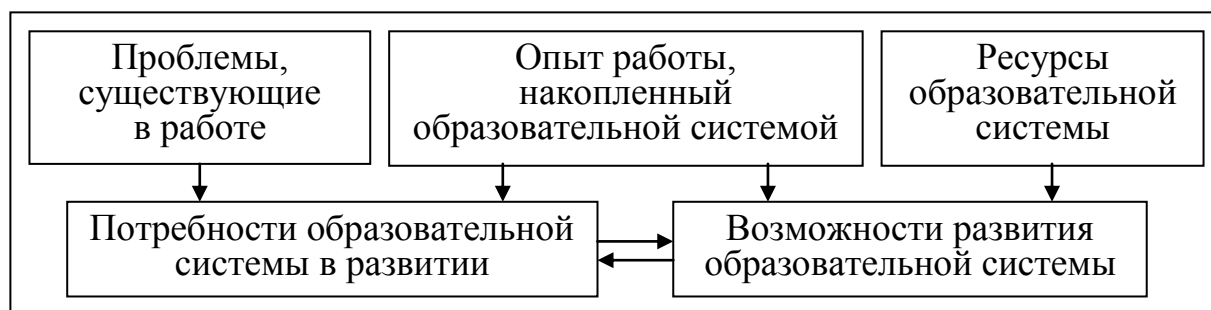


Рис. 3. Влияние специфики опыта, проблем, ресурсов школы на потребности и возможности её развития

Выявленные возможности реализуются через различные формы и методы управленческого взаимодействия, в процессе которых осуществляется эффективное управление инновационным процессом. Целостность управления персоналом и самоуправления в системе управленческих взаимодействий достигается благодаря единому подходу к педагогической деятельности, в качестве которого в модели избран функционально-компетентный подход.

Функционально-компетентный подход отражает современные представления о педагогической деятельности как о сложной, многогранной и многоаспектной образовательной системе, позволяя в то же время представить её в виде конкретных отношений, взаимодействий, операций, знаний и опыта. Теоретическую основу функционально-компетентного подхода составляют функциональный подход к управлению образовательными системами (В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташиник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.) и компетентный подход к образовательному процессу (Д. А. Иванов, А. Г. Каспржак, Т. М. Ковалёва, И. Д. Фруммин, А. В. Хуторской и др.).

Ключевыми понятиями в функционально-компетентностном подходе к педагогической деятельности выступают педагогические функции и педагогическая компетентность.

Педагогические функции – это виды деятельности, осуществляемые педагогом и обеспечивающие выполнение его профессионально-должностных обязанностей в образовательном процессе. Каждая функция реализуется благодаря определённой совокупности действий, операций. Выполнение педагогическим работником своих функций является необходимым, поскольку система функций составляет его профессиональную деятельность, направленную на осуществление педагогического процесса.

Педагогическая компетентность – способность педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Наряду с педагогической компетентностью в теории компетентностного подхода используется термин «педагогическая компетенция». В педагогической науке в настоящее время нет единого мнения относительно того, как дифференцировать эти понятия, часто их употребляют как синонимы.

А. В. Хуторской, Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, Г. К. Селевко, О. В. Соколова и др. считают, что компетенция – совокупность требований, отражающих научные представления об идеале (о современном цивилизованном человеке (Дж. Равен), об идеальном специалисте, студенте, ученике, родителе, и т. д.), тогда как компетентность представляет собой уже имеющиеся у индивида качества [62; 189; 199]. Б. И. Хасан указывает, что компетенция – это то, что человек должен знать и уметь, чего он хочет достичь, а компетентность – то, чего он достиг, что он знает и умеет. Таким образом, «компетентность есть мера освоения компетенции» [62, с. 11]. Опираясь на эти идеи и теоретические основы функционального подхода к управлению образовательными системами, дифференцируем термины «педагогическая компетентность» и «педагогическая компетенция».

Во-первых, педагогическая компетенция – это система знаний и опыта, необходимая для успешной педагогической деятельности; педагогическая компетентность – это владение специалистом необходимыми для педагогической деятельности знаниями и опытом.

Во-вторых, педагогическая деятельность – явление, отличающееся высокой сложностью структуры профессионально значимых знаний и опыта, следовательно, возникает необходимость в системе педагогической компетентности выделить подсистемы (например, коммуникативная компетентность, диагностическая компетентность, аналитическая компетентность и др.)

В-третьих, в структуре педагогической компетентности, в силу обширности этого понятия, целесообразно выделить отдельные педагогические компетенции. Педагогическая компетенция – совокупность знаний и опыта, необходимых педагогу для выполнения тех или иных функций, действий и операций. Другими словами, качество выполнения некоторой педагогической функции зависит от уровня педагогической компетентности специалиста (т. е. от наличия у него необходимых педагогических компетенций), и наоборот, выполнение педагогических функций способствует росту профессиональной компетентности педагога.

Применение функционально-компетентного подхода в управлении персоналом позволяет оценить кадровую ресурсообеспеченность предполагаемых инноваций и организовать повышение профессиональной компетентности педагогов в соответствии со спецификой той или иной инновации. Самоуправление образовательной системы в контексте функционально-компетентного подхода к педагогической деятельности подхода предполагает активизацию управляемых subsystems как субъектов управления на основе единых требований к профессионально-педагогической компетентности. Таким образом, функционально-компетентный подход позволяет управляемой системе не только осмысленно выполнять предъявляемые ей требования, но и предъявлять требования себе самой, самостоятельно ставить цели, планировать, организовывать, анализировать и регулировать свою профессиональную деятельность в наиболее удобном для себя режиме.

Любая образовательная система может функционировать только при соответствующих условиях (Г. В. Вакуленко, Ю. П. Соколов и др.). Синтезируя определения Ю. К. Бабанского, А. Я. Найна, В. А. Сластенина и др., под условиями функционирования образовательной системы мы понимаем совокупность, содержания, форм, методов, приёмов, технологий, предметно-пространственной среды направленных на решение поставленных задач.

В соответствии с логикой нашего исследования в структуре условий функционирования образовательной системы выделяются организационно-управленческие условия, представляющие собой совокупность взаимосвязанных форм, методов, технологий организации управленческих взаимодействий. Взаимосвязь форм, методов, технологий управления в сельской средней школе отражена в организационно-деятельностном компоненте модели.

Организационно-деятельностный компонент предлагаемой нами педагогической модели включает следующие организаци-

онно-управленческие условия реализации в сельской средней школе системы адаптивного управления инновационным процессом:

- осуществление лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности, позволяющей решать проблему кадрового обеспечения инноваций в условиях дефицита квалифицированных специалистов;

- управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества, способствующая активизации инновационно-педагогической деятельности;

- создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей с целью определения их актуальности с учётом специфики данной школы;

- интеграция инновационных потенциалов субъектов сельской образовательной среды, направленная на максимальное использование ресурсов сельской образовательной среды в инновационном процессе;

- формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом, обеспечивающее синергичность структуры управления школой.

Для измерения эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе использовались критерии и уровни, входящие в оценочный компонент модели. В педагогической науке существуют различные подходы к определению критериев, показателей и уровней оценки в обучении и воспитании. Изучение работ по теории и методологии педагогического исследования (Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, В. И. Загвязинский, А. В. Усова и др.), а также педагогических исследований различной тематики показывает, что критерии и показатели могут отражать структурные компоненты предмета исследования, основные направления деятельности, уровни протекания исследуемого процесса.

Анализ управления инновационным процессом в теории и практике образования с учётом особенностей сельской образовательной среды позволяет выделить критерии эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе. Основываясь на концепции адаптивного управления образовательными системами П. И. Третьякова и С. Н. Митина, мы выделяем три группы критериев эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе:

- 1) критерии базового логического уровня изменений (критерии базовых изменений или базовые критерии);

2) критерии метауровня изменений (критерии метаизменений или метакритерии);

3) критерии метаметауровня изменений (критерии метаметаизменений или метаметакритерии).

Критерии базового логического уровня – это критерии изменений системы, не затрагивающих её структуру. Они позволяют фиксировать внешние количественные и качественные проявления результатов инновационного процесса, достижение которых свидетельствует о развитии системы:

- количество реализованных системой инновационных идей;

- эффективность и целесообразность (качество) инноваций.

Критерии метауровня характеризуют структурные изменения в образовательной системе. Исходя из трактовки структуры как упорядоченной совокупности элементов и связей между ними, мы выделяем в этой группе два основных критерия:

- структурные новообразования (обновление структуры образовательной системы);

- образовательные отношения (развитие связей и взаимодействий в образовательной системе).

Критерии метаметауровня отражают изменение представлений системы о себе, о своих возможностях. Среди критериев метаметауровня в качестве основных мы взяли два критерия, представляющих совокупность интегративных характеристик образовательной системы:

- потребность образовательной системы в познании и освоении нового в педагогической науке и практике (потребность в самообновлении);

- способность образовательной системы к разработке и внедрению инноваций (способность к самообновлению).

Для оценивания эффективности управления инновационным процессом используются как количественные, так и качественные показатели по каждому критерию. В результате анализа психолого-педагогической литературы нами выделены показатели, позволяющие оценить уровни эффективности управления инновационным процессом. Показатели, объективно характеризующие каждый уровень эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе (низкий, средний и высокий), отражены в табл. 3.

Для большей дифференциации оценок, кроме трёх основных, вводим два промежуточных уровня: «ниже среднего» (уровень сформированности между низким и средним), и «выше среднего» (уровень сформированности между средним и высоким). Это позволяет использовать при оценке пятибалльную

шкалу, лучше, чем трёхбалльная, отражающую структуру отношений и динамику их изменения.

Таким образом, оценочный компонент модели включает шесть критериев эффективности управления инновационным процессом, для каждого из которых разработаны показатели, что даёт возможность оценить полученный результат.

Результативный компонент позволяет соотносить полученный результат с заданной целью и делать выводы о степени эффективности апробируемой управленческой модели.

Таблица 3

Уровни эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе

Критерии		Уровни эффективности		
		Низкий	Средний	Высокий
1		2	3	4
Критерии базового уровня	Количество реализованных инновационных идей	Инновационные идеи в полном объёме не реализуются или мало-численность реализованных идей. Инновации преимущественно осуществляются сверху, инновационные идеи слабо адаптируются к условиям школы	Полностью реализовано несколько разрозненных инновационных идей, привнесённых в школу как «сверху», так и «изнутри». Инновационные идеи в основном адаптированы к условиям школы	Осуществлена система инноваций, адаптированных к условиям школы. Инновационные идеи преимущественно выдвигаются в самой системе на основе учёта требований к системе «сверху» и «снизу»
	Качество инноваций	Преимущественно формальные новшества, несущественно влияющие на развитие школы, неоправданно усложняющие образовательную систему	Нововведения в основном соответствуют целям развития школы, однако их эффективность невысока, по сравнению с затратами. Либо достаточно эффективное нововведение не обеспечено ресурсами для закрепления в системе работы школы.	Осуществлена система нововведений, обеспечивающих целостное развитие школы

	1	2	3	4
Критерии метауровня	Структурные новообразования	Фактически отсутствуют	Имеют локальный характер, определяя отдельные аспекты деятельности	Интегрируют и координируют деятельность субъектов инновационного процесса в масштабе всей школы
	Образовательные отношения	В основном остаются неизменными	Изменяются в отдельных аспектах инновационной деятельности, внутри отдельных структур образовательной системы	Изменения в образовательных отношениях приобретают многоаспектный и межструктурный характер, охватывают всю систему
Критерии метаметауровня	Потребность в самообновлении	Отсутствует как интегративный признак. Проявляется лишь некоторыми субъектами в некоторых аспектах деятельности	Присуща ряду структур образовательной системы как их интегративный признак. Детерминируется индивидуальными и групповыми интересами	Имеется как интегративный признак системы. Детерминирована задачами развития школы
	Способность к самообновлению	Отсутствует как интегративный признак. Проявляется лишь некоторыми субъектами и отдельными структурами системы в некоторых аспектах функционирования	Присуща ряду структур образовательной системы как их интегративный признак	Присуща системе в целом как её интегративный признак

Схема модели управления инновационным процессом в сельской средней школе представлена на рис. 4. Для наглядности в схему включены предпосылки управления инновационным процессом в сельской средней школе, из которых мы исходили при разработке модели.

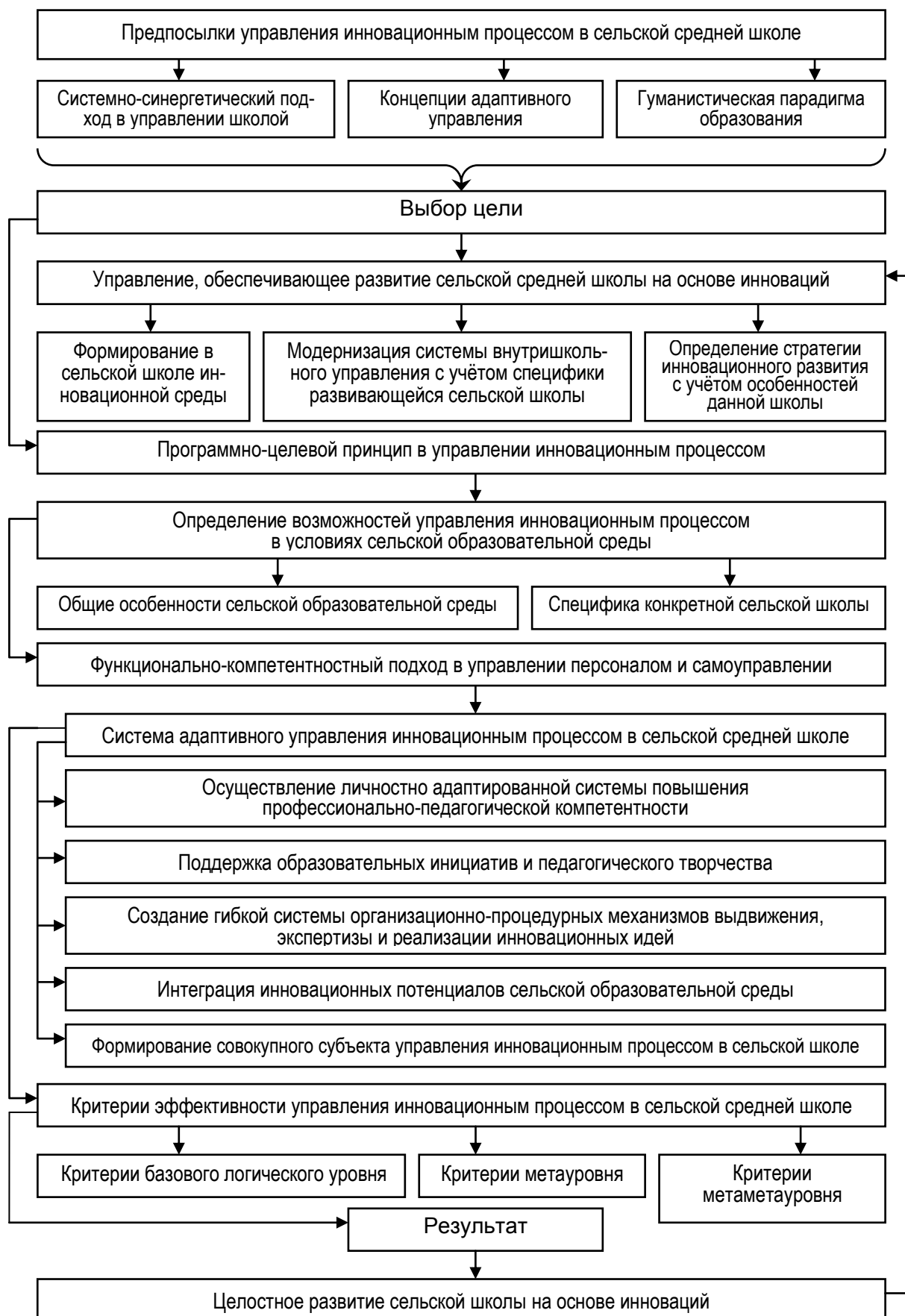


Рис. 4. Схема модели управления инновационным процессом в сельской средней школе

3.5. Содержание управления инновационным процессом в сельской средней школе

Управление как процесс взаимодействия предполагает изменения в управляющей и управляемой системах. Изменения, происходящие в результате управленческой деятельности, свидетельствуют о протекании процесса и могут служить показателями успешности управления. В описании содержания управления инновационным процессом в сельской средней школе главное внимание уделено специфике реализации основных функций управления инновациями в условиях сельской школы, а также аспектам повышения инновационной компетентности сельских педагогов и совершенствования школьной системы управления инновационным процессом.

3.5.1. Содержание основных управленческих функций при управлении инновационным процессом в сельской средней школе

Синтезируя научно-педагогические трактовки содержания (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. П. Подласый, М. Н. Скаткин), под содержанием процесса мы понимаем систему изменений, отражающих цели и результаты процесса. Таким образом, содержание управления можно определить как систему изменений, отражающую цели управленческой деятельности и являющуюся её результатом.

Основываясь на этом, мы определяем содержание управления инновационным процессом в школе как систему позитивных изменений в целях, структуре, содержании образовательного процесса, в формах и методах его осуществления, в компетенциях и способах взаимодействия его участников, в структуре управления образовательной системой.

В соответствии с концепцией управления инновационным процессом в сельской средней школе и стратегией инновационного развития, описанными в предыдущих параграфах, в содержании управления инновационным процессом в сельской средней школе выделяются следующие взаимосвязанные компоненты:

- позитивные изменения в учебно-воспитательной системе сельской школы;
- повышение инновационной компетентности сельских педагогов;

- совершенствование системы управления инновационным процессом.

Исходя из понимания управленческой деятельности как совокупности некоторых реализуемых в практике функций управления, считаем целесообразным рассматривать содержание управления инновационным процессом во взаимосвязи изменений с основными видами управленческой деятельности, направленными на достижение этих изменений.

В содержание управления позитивными изменениями в учебно-воспитательной системе входят:

- проблемный анализ состояния образовательной системы школы;
- поиск и экспертиза инновационных идей;
- конструирование инновационного процесса;
- поддержка образовательных инициатив внутри школы;
- контроль и диагностика осуществления инновационных проектов;
- регулирование инновационного процесса;
- экспертиза результатов инновационной деятельности.

Педагогический анализ – процесс, направленный на изучение педагогической действительности. Анализ способствует познанию сущности управляемого процесса, позволяет сознательно воздействовать на его развитие. Благодаря анализу в каждой конкретной ситуации могут своевременно и эффективно решаться те или иные задачи, учитываться реально существующие условия.

Проблемный анализ состояния образовательной системы позволяет выявить проблемы в её функционировании, а также возможности их разрешения. Анализ предусматривает выполнение ряда мыслительных операций:

- описание образовательной системы сельской школы с выделением специфики её опыта и ресурсов;
- расчленение предмета анализа на составные части и описание этих частей;
- сравнение с идеальным (желаемым) состоянием, с состоянием в различных условиях;
- установление причинно-следственных связей;
- классификация признаков в предмете анализа, выделение основных характеристик;
- определение проблем, существующих в работе школы и требующих разрешения в инновационном процессе;
- обобщение полученных на предыдущих этапах аналитической работы сведений, объединение частей анализируемого предмета в одно целое (синтезирование);

- абстрагирование и предположение о путях разрешения выявленных проблем, исходя из имеющихся ресурсов и опыта.

Перечисленные операции отражают задачи анализа как управленческой функции, они пронизывают всю аналитическую работу. Их обязательное и комплексное выполнение является необходимым условием глубины анализа и объективности аналитических выводов. Глубина и научность анализа как основа проектирования инновационного процесса позволяет преодолевать часто встречающийся в практике сельских школ описательный, констатирующий подход к анализу – подход, при котором выполняются лишь две-три мыслительных операции.

Поиск и экспертиза инновационных идей направлены на отбор инноваций для внедрения в школе.

Поиск инновационных идей осуществляется на всех уровнях управления, что открывает доступ новым идеям из всех основных источников: не только «сверху», от администрации школы и вышестоящих органов управления образованием, но и от рядовых педагогов, учащихся, родителей, общественности. Отбор идей для разработки и реализации инновационных проектов осуществляется на основе экспертизы, проводимой внутри школы.

Для глубокой экспертизы и объективного оценивания инновационных идей целесообразно использовать 15 параметров [3; 30; 99; 108; 253; 256]:

1) актуальность нововведения (соответствие потребностям школы, социальному заказу, федеральной, региональной и местной политике в сфере образования);

2) учёт особенностей сельской образовательной среды (опора на специфические возможности сельской образовательной среды, усиление влияния её позитивных и преодоление негативных факторов);

3) соответствие частных инновационных идей общей идее развития данной школы;

4) предполагаемая результативность нововведения (оценивается по результатам данной либо аналогичной инновации в другом месте или на основе теоретического изучения потенциала идеи, опыта и интуиции экспертов);

5) степень новизны идеи (абсолютная, локальная, субъективная новизна, ретровведение и т. д.);

6) методическая разработанность идеи (наличие либо отсутствие, степень ясности и детализации описания содержания, структуры, этапов, технологий инновации);

7) возможности потенциальных участников освоения новшества (информационная обеспеченность, наличие материальных

ресурсов, квалифицированных кадров, а также возможности повышения ресурсообеспеченности);

8) баланс интересов потенциальных участников инновации (учебная нагрузка, заработная плата, материальное стимулирование, вкусы и духовные потребности лиц и коллективных субъектов, в том числе неформальных групп);

9) возможное сопротивление нововведению (со стороны тех лиц и групп, идеи которых были отклонены, со стороны прежних носителей передового опыта, а также тех, кому освоение нового не по силам или требует огромных усилий, и тех, для кого инновации оборачиваются исчезновением возможности для безмятежного, ленивого существования);

10) время, необходимое для освоения нового;

11) финансовые затраты на освоение новой идеи (оплата труда, материально-техническое обеспечение инновации и др.);

12) организационные условия (наличие в системе управления структурных подразделений или должностей, необходимых для освоения нового, а также возможности для их создания либо перераспределения должностных обязанностей внутри имеющейся структуры управления);

13) нормативно-правовая обеспеченность (соответствие российскому законодательству, федеральным, региональным, муниципальным нормативным документам и локальным актам, возможности для согласования и разрешения инновации в вышестоящем органе управления образованием в случае необходимости);

14) привлекательность идеи для педагогов, которые будут её осваивать, а также для участвующих в инновации детей и их родителей;

15) соответствие уровню современных достижений педагогической науки и практики.

Процесс управления любой образовательной системой предполагает целеполагание (постановку целей, определение путей их достижения и формулирование задач, проектирование желаемого результата) и планирование (конструирование предстоящей деятельности, направленной на достижение целей, и составление плана работы).

Исходя из специфики нашего исследования, в качестве цели инновационной деятельности выступает целостное развитие сельской школы как специфической образовательной системы. Эта цель конкретизируется в наиболее общих (стратегических) задачах развития следующих образовательных систем:

- обучения сельских школьников в пределах государственного образовательного стандарта;

- дополнительного образования сельских школьников;
- воспитательной системы сельской школы, ориентированной на воспитание гуманной личности;
- интегративных связей в учебно-воспитательном процессе;
- связей сельской школы с социальной средой;
- повышения профессиональной компетентности сельских педагогов;
- внутришкольного управления.

В постановке тактических задач необходимо придерживаться ряда принципиальных требований:

- диагностичность: задачи должны выдвигаться и корректироваться на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса, взрослых и детей;
- реальность: учёт в процессе целеполагания возможностей конкретной ситуации;
- преемственность: каждые следующие цели и задачи должны вытекать из предыдущих;
- согласованность: цели и задачи не должны противоречить друг другу, цели отдельных участников педагогического процесса не должны противоречить общим целям;
- направленность на результат: возможность определить, измерить, насколько удалось достигнуть поставленной задачи.

При конструировании инновационного процесса определяются содержание, формы и методы работы, виды деятельности и этапы достижения целей и задач. В результате конструирования формируются инновационные проекты, отражённые в целевых программах и планах работы школы (перспективном, годовом, текущем)

Основываясь на общих требованиях к конструированию процесса, можно выделить основные требования к конструированию инновационного процесса в сельской средней школе:

- целенаправленность: соответствие всех компонентов конструируемой деятельности поставленным целям;
- перспективность: направленность плана, программы, проекта не только на ближние (достижимые за время осуществления), но и на дальние цели (те, для полного достижения которых времени, отводимого на реализацию недостаточно);
- комплексность: использование в ходе конструируемого инновационного процесса разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи;
- объективность: учёт в инновационном процессе объективных условий его реализации.

Поддержка образовательных инициатив в управлении инновационным процессом обеспечивает инновационную активность его субъектов, выдвижение, разработку и внедрение инноваций изнутри образовательной системы. В условиях сельской школы эффективная поддержка образовательных инициатив позволяет конструировать образовательный процесс с учетом образовательных потребностей учащихся, их семей, сельского социума, с опорой на профессиональные интересы и возможности педагогических работников.

Поддержка образовательных инициатив в управлении образовательным процессом подразумевает:

- обеспечение обратной связи по вертикали в системе управления;
- своевременная экспертиза и тактичное оценивание инициатив;
- создание в школе постоянных и временных групп, занимающихся педагогической разработкой образовательных инициатив (обоснованием, проектированием и апробацией выдвинутых идей);
- создание условий для проявления инициатив (проведение творческих конкурсов, коллективных обсуждений актуальных проблем школы, индивидуальные и групповые творческие задания, анкетирования по различным вопросам работы школы и т. п.);
- изучение и развитие образовательных потребностей и профессионально-педагогических интересов;
- моральное и материальное стимулирование образовательных инициатив;
- организация консультирования по актуальным проблемам инновационно-педагогической деятельности в данной сельской школе;
- обеспечение доступа к источникам информации об инновационном опыте внутри и вне школы.

Контроль и диагностика играют важную роль в информационно-аналитическом обеспечении инновационного процесса, поскольку дают управлению необходимую информацию об управляемой системе. Информация служит основой для проблемного анализа состояния образовательной системы, для экспертизы и оценивания инновационных идей и реализованных проектов, для целеполагания и конструирования инновационного процесса.

В теории управления под информацией понимаются «данные, обладающие элементами новизны для их получателя и требующие с его стороны принятия решения» (Т. И. Шамова, П. И. Третьяков). Таким образом, поступающая информация позволяет

субъекту управления постоянно узнавать что-то новое о процессе и результатах инноваций и на основе этих знаний:

1) проектировать и осуществлять инновационный процесс в школе;

2) оценивать эффективность отдельных инноваций и инновационного процесса в целом;

3) выявлять успехи и недостатки в инновационно-педагогической деятельности;

4) корректировать инновационное развитие школы и осуществление отдельных инноваций;

5) выявлять и устранять собственные ошибки, повышать свою профессиональную компетентность и эффективность управленческой деятельности.

Информация в необработанном виде представляет собой совокупность разрозненных данных, постоянное использование которых в практике работы оказывается затруднительно. Поэтому контроль и диагностика должны включать не только сбор информации, но и её предварительную обработку, систематизацию, наглядное изображение полученных данных в графической и табличной форме.

Анализ педагогической литературы (М. Л. Портнов, М. М. Поташник, М. И. Рожков, Т. И. Шамова, Н. Е. Щуркова, Л. М. Фридман и др.) позволяет сформулировать основные требования к контролю и диагностике инновационного процесса:

- связь критериев оценивания с целями инноваций: контроль инновационного процесса должен давать ясный ответ на вопрос «Насколько достигнутый результат соответствует поставленной цели?»; для этого критерии, во-первых, определяются по целям и задачам, во-вторых, конкретизируются в показателях (например, цель – развитие познавательного интереса, тогда критерии – эрудиция и прилежание в учёбе, а показатели – деятельность, по которой можно судить о соответствии критерию: достижения в учёбе, участие в познавательных играх, посещение предметного кружка и т. п.);

- доступность понимания критериев и показателей всеми участниками инновации (педагогами, учащимися и их родителями): это требование позволяет добиться ясности в оценках, побуждать детей к самовоспитанию, а их родителей – к сотрудничеству со школой;

- конкретность и тактичность оценок: оценка должна быть недвусмысленной, понятной и необидной по формулировке;

- рефлексивность используемых контрольно-диагностических методик: используемые методики должны побуждать к размышлению, к анализу и самоанализу, предоставлять

участникам инновационного процесса возможность сочетания внешней оценки с самооценкой;

- системность контроля и диагностики: контрольно-диагностические методики должны использоваться, не от случая к случаю, когда вздумается, а в рамках единой системы изучения эффективности инноваций;

- комплексность в отслеживании информации: контрольно-диагностическая работа должна охватывать все аспекты развития школы, все направления осуществляемой инновационной деятельности;

- фиксирование и хранение полученной информации: новые данные в сравнении с предыдущими позволяют выявить динамику развития, оценить эффективность инновационного процесса за значительный отрезок времени;

- действенность полученной информации: информация не должна «лежать без дела», она становится основой для анализа, целеполагания, конструирования и организации дальнейшей инновационной деятельности работы, для совершенствования методики управления инновационным процессом.

Внутришкольный контроль пронизывает всю работу школы. М. Л. Портнов, Т. И. Шамова, Н. А. Шубин и др. выделяют следующие направления внутришкольного контроля:

- выполнение организационно-педагогических вопросов всеобуча;

- качество и ход выполнения образовательных программ и государственных образовательных стандартов;

- качество знаний, умений и навыков учащихся;

- уровень воспитанности учащихся;

- состояние преподавания учебных предметов (эффективность преподавания, оптимальность организации деятельности учителя и учащихся при обучении, внедрение инноваций и др.);

- организация и качество внеучебной воспитательной работы;

- работа с педагогическими кадрами;

- совместная работа школы, семьи, общественности;

- исполнение нормативных документов, локальных актов (приказов и инструкций по данной школе) и принятых решений.

Выявление и устранение недостатков в работе школы, оперативное реагирование на негативные тенденции в учебно-воспитательном процессе, закрепление и развитие успехов, поддержание полезных инициатив достигается благодаря сочетанию контрольно-диагностической функции с функцией регулирования.

Необходимость регулирования обусловлено тем, что инновационный процесс в образовании основан на противоречиях: с одной стороны он стремится к организации (организованность ему придаёт целенаправленная деятельность его участников), а с другой – к дезорганизации, обусловленной влиянием различных внешних и внутренних факторов, учесть которые заранее оказывается невозможно.

Для поддержания необходимой организованности любая образовательная система нуждается в эффективном регулировании. Эффективность (своевременность и оптимальность) регулирования во внутришкольном управлении основана на анализе. В свою очередь, анализ ситуации основывается на данных, полученных в результате текущего контроля. Таким образом, регулирование инновационного процесса должно осуществляться как завершающее звено в цепочке «контроль → анализ результатов контроля → регулирование».

Регулирование инновационного процесса может достигаться:

- путём корректирования плана работы в ходе его реализации (например, при составлении текущего плана работы школы на 2-ю четверть на основе анализа выполнения годового плана в 1-й четверти могут быть изменены сроки выполнения отдельных мероприятий, с учётом изменившихся условий перераспределены обязанности и поручения среди педагогов и т. д.);
- посредством индивидуального объяснения ошибок и просчётов, рекомендаций по устранению недостатков в работе;
- осуществлением в школе системы стимулирования педагогического труда, учёбы, внеучебной деятельности;
- в процессе методической работы, позволяющей организовать коллективную и групповую деятельность по устранению наиболее общих противоречий;
- благодаря специальным целевым программам и др.

Экспертиза результатов инновационной деятельности осуществляется на основе критериев процесса и результата (Р. Х. Шакуров), разработанных для данной инновации в процессе её проектирования.

Критерии результата позволяют оценить произошедшие в системе изменения на основе сравнения результатов с целями инноваций и результатами, которых удавалось достичь до нововведения, а также с общими целями и задачами инновационного развития школы.

Критерии процесса дают информацию о степени оптимальности путей достижения результатов, о качестве управления реализацией инновационной идеи.

3.5.2. Управление повышением инновационной компетентности сельских педагогов

Управление повышением инновационной компетентности сельских педагогов в системе управленческой деятельности в сельской школе выступает необходимым условием кадрового обеспечения инновационного процесса. Инновационная компетентность представляет собой профессионально-педагогическую компетентность в сфере инновационной деятельности. В зависимости от особенностей внедряемой инновации, инновационная компетентность может включать различные компетенции, однако в её структуре всегда можно выделить два основных компонента: аксиологический и практический. Аксиологический компонент инновационной компетентности педагога включает знания, представления, убеждения и прочие педагогические ценности, владение которыми необходимо для инновационной деятельности. Практический компонент представляет собой совокупность опыта, опираясь на который педагог успешно осуществляет инновационную деятельность.

Управление повышением инновационной компетентности сельских педагогов включает:

- моделирование педагогической деятельности и инновационной компетентности педагога на основе специфики образовательной системы и предполагаемых инноваций;
- выявление уровня профессиональной компетентности педагогических работников;
- соотнесение полученных результатов с разработанными моделями, выявление противоречий между требуемым и имеющимся уровнем компетентности;
- определение приоритетных направлений повышения профессионально-педагогической компетентности, как общих для всех педагогов, так и индивидуально для каждого;
- организация личностно адаптированной деятельности по повышению инновационно-педагогической компетентности в системе осуществляемой в школе методической работы;
- контроль и коррекция инновационно-педагогической компетентности.

Рассматривая педагогическую деятельность в контексте функционально-компетентного подхода, содержание управления повышением инновационной компетентности педагогов можно представить как целенаправленное позитивное изменение профессионально-педагогической компетентности в выполнении некоторой совокупности педагогических функций.

Чтобы наглядно представить взаимосвязь педагогических функций и педагогических компетенций, рассмотрим ряд моделей, отражающих современные требования к школьному учителю и классному руководителю (рис. 5, 6, 7, 8) как к лицам, осуществляющим в школе оперативное управление учебно-воспитательным процессом. Целевой компонент функциональной модели деятельности учителя в учебном процессе (рис. 5) включает цель деятельности и задачи, вытекающие из содержания образования (по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину):

- формирование у учащихся системы добытых человечеством знаний о природе, человеке, обществе, способах мышления и деятельности;

- формирование умений и навыков, которые составляет опыт осуществления известных способов деятельности;

- формирование опыта творческой деятельности связано с приобретением учащимися опыта использования имеющихся у них знаний, умений и навыков в новых, незнакомых ситуациях, в разрешении возникающих перед человеком и обществом проблем;

- формирование ценностных отношений – формирование опыта отношений (эмоциональных, волевых, моральных, эстетических и др.) к себе и окружающему миру, к усвоенным знаниям и опыту.

Методологической основой деятельности учителя в функциональной модели выступает личностно-ориентированный подход в обучении, который реализуется в процессе осуществления всех функций.

Функции учителя в модели подразделяются на три группы:

1) дидактические функции – это традиционно выделяемые в дидактике функции обучения:

- образовательная функция, которая заключается в формировании у учащихся знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности;

- воспитательная функция, связанная с формированием нравственности, эстетических представлений и вкусов, системы взглядов на мир, способности следовать социальным нормам поведения;

- развивающая функция, состоящая в том, что в процессе обучения происходит развитие ребёнка во всех направлениях: развивается его речь, мышление, эмоционально-волевая, мотивационно-потребностная и сенсорно-двигательная сферы личности;

2) организационно-педагогические функции учителя связаны с организацией педагогического взаимодействия в учебном процессе:

- информационно-коммуникативная (организация учителем учебного материала для его передачи и восприятия);
- мотивационно-стимулирующая (создание у школьников мотивации учения, стимулирование учебно-познавательной деятельности);
- учебно-организационная (организация учебно-познавательной деятельности учащихся);

3) управленческие функции позволяют учителю управлять дидактическим процессом.

Для определения эффективности труда учителя в модели предусматриваются следующие критерии:

- критерии обученности школьников (критерии результата обучения), отражающие эффективность осуществления учителем дидактических функций;
- критерии качества преподавания (критерии взаимодействия), отражающие эффективность выполнения организационно-педагогических функций;
- критерии управление дидактическим процессом (критерии процесса), отражающие эффективность осуществления управленческих функций.

Критерии результата обучения представляют собой систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и ценностных отношений, усвоенную учащимися в процессе обучения.

Критерии взаимодействия включают владение учителем методами, приёмами, средствами и формами обучения, технологиями организации учебно-познавательной деятельности школьников, а также опыт их оптимального сочетания и эффективное применения в учебном процессе.

Критерии процесса отражают эффективность управления дидактическим процессом:

1) качество анализа учебного процесса, результатов учебно-познавательной деятельности класса и отдельных учащихся, владение учителем навыками отбора материала для анализа и следующими операциями аналитической деятельности:

- описание предмета анализа;
- расчленение предмета анализа на составные части и описание этих частей;
- сравнение с идеальным (желаемым) состоянием, с состоянием в различных условиях;
- установление причинно-следственных связей;
- классификация признаков в предмете анализа, выделение основных характеристик;

- обобщение полученных на предыдущих этапах аналитической работы сведений, объединение частей анализируемого предмета в одно целое;

- предположение о путях развития предмета анализа;

2) качество целеполагания:

- диагностичность (выдвижение и корректирование целей и задач на основе постоянного изучения учебных возможностей учащихся, хода и результатов усвоения учебного материала);

- реальность, учёт возможностей конкретной ситуации;

- преемственность в постановке целей и задач;

- согласованность, непротиворечивость целей и задач;

- направленность на результат, возможность определить, измерить, насколько удалось достигнуть поставленной цели.

3) владение технологиями конструирования и планирования учебного процесса, качество тематического и поурочного планирования, планирования внеурочной работы по предмету на основе следующих требований:

- целенаправленность (планируемое содержание работы должно обеспечивать реализацию поставленных целей и задач);

- учёт интересов и потребностей детей;

- связь с жизнью, создание условий для применения школьниками знаний на практике;

- комплексность (комплексное использование разнообразных форм и методов обучения; разнообразие содержания планируемой работы, включение школьников в разнообразные виды деятельности; комплексное формирование и развитие различных сторон и свойств личности; целостность воздействия на сознание, чувства и поведение);

- преемственность (учёт предыдущего опыта, видение перспектив, исключение неоправданного дублирования содержания и форм деятельности);

- создание условий для выбора учащимися различных форм, видов деятельности, своей позиции и роли в планируемой работе;

- конкретность условий осуществления (учёт особенностей данного класса, данной школы, данной местности, а также своих возможностей);

- реальность и разумная насыщенность;

- ясность формулировок;

4) владение методами, приёмами, формами, технологиями контроля обученности и диагностики учебных возможностей учащихся, осуществление системы контрольно-диагностической работы:

- индивидуальный характер контрольно-диагностической деятельности;
- систематичность, регулярность её проведения;
- разнообразие форм контроля и диагностики;
- охват контролем всех сторон содержания образования;
- объективность контроля и оценивания;
- дифференцированность, учёт специфики учебного материала и индивидуальных особенности учащихся;
- единство требований к учащимся (Н. А. Сорокина);

5) регулирование учебного процесса и коррекция усвоения учебного материала:

- учёт и исправление учителем собственных погрешностей, допущенных в предыдущем управленческом цикле (например, при подготовке и проведении урока, системы уроков по теме, разделу, в течение учебной четверти, полугодия, года);
- регулирование отношений внутри ученического коллектива в процессе обучения;
- педагогическая поддержка, психолого-терапевтическое воздействие на детей, испытывающих затруднения при выполнении тех или иных заданий;
- работа над ошибками, допущенными учащимися в решении познавательных и практических задач;
- дифференциация учебных заданий с учётом индивидуального темпа учения, пробелов в системе знаний и опыта у того или иного ученика и др.

Результат деятельности учителя в модели соотносится с целью деятельности на основе вышперечисленных критериев, что позволяет оценить эффективность труда учителя.

На основе функциональной модели деятельности учителя в учебном процессе нами разработана компетентностная модель учителя (рис. 6), включающая три блока педагогических компетенций, необходимых учителю для осуществления соответствующих функций:

- дидактическая компетентность;
- организационно-педагогическая компетентность;
- управленческая компетентность.

Для определения профессиональной компетентности учителя в модели в каждом блоке компетенций введены два вида критериев: аксиологические и практические. Аксиологические критерии включает систему педагогических ценностей, необходимых учителю для осуществления своих функций в учебном процессе. Практические критерии отражают успешность осуществления функций учителя, самостоятельного приобретения необходимых для осуществления учебного процесса знаний и опыта.

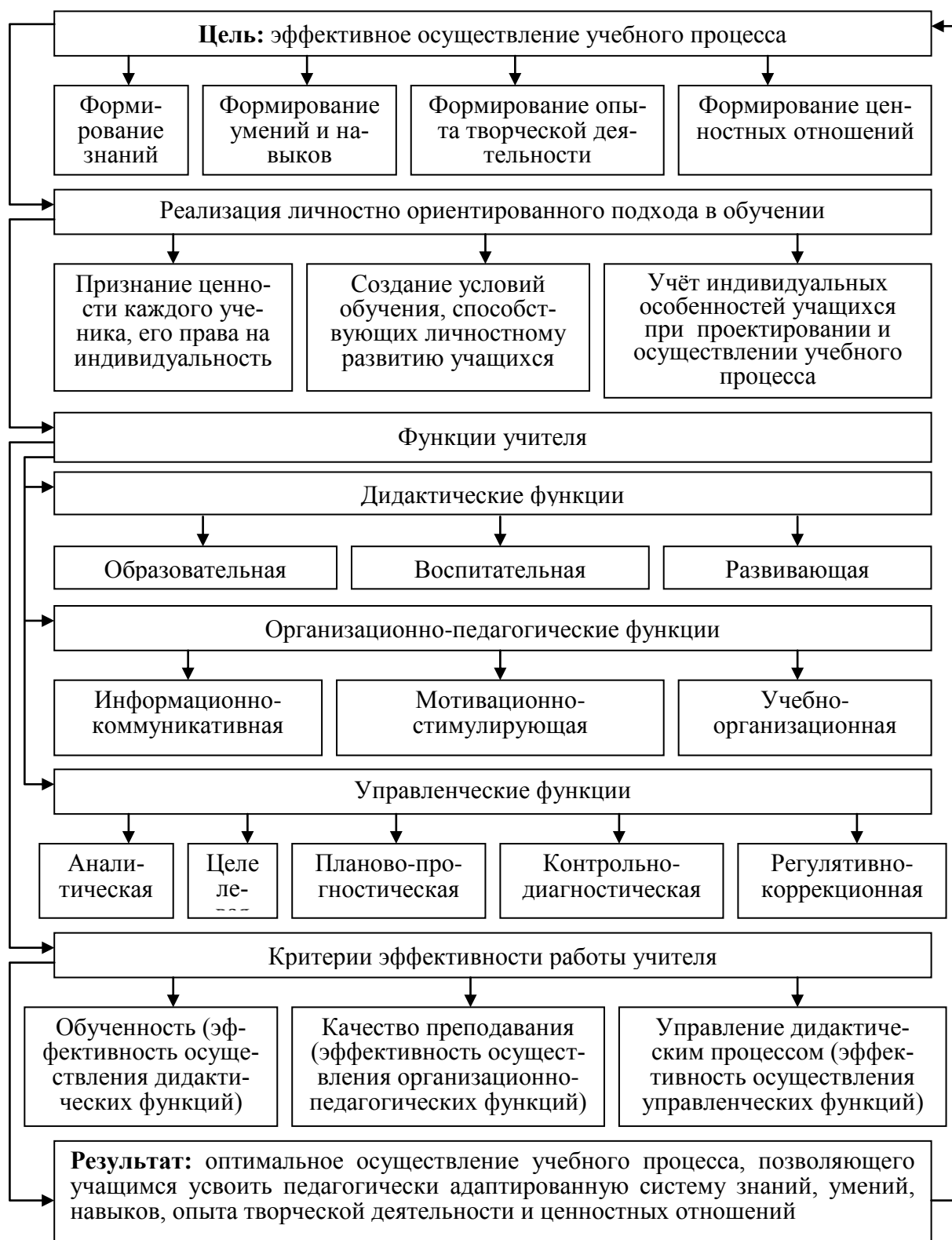


Рис. 5. Схема функциональной модели деятельности учителя в учебном процессе



Рис. 6. Схема компетентностной модели учителя

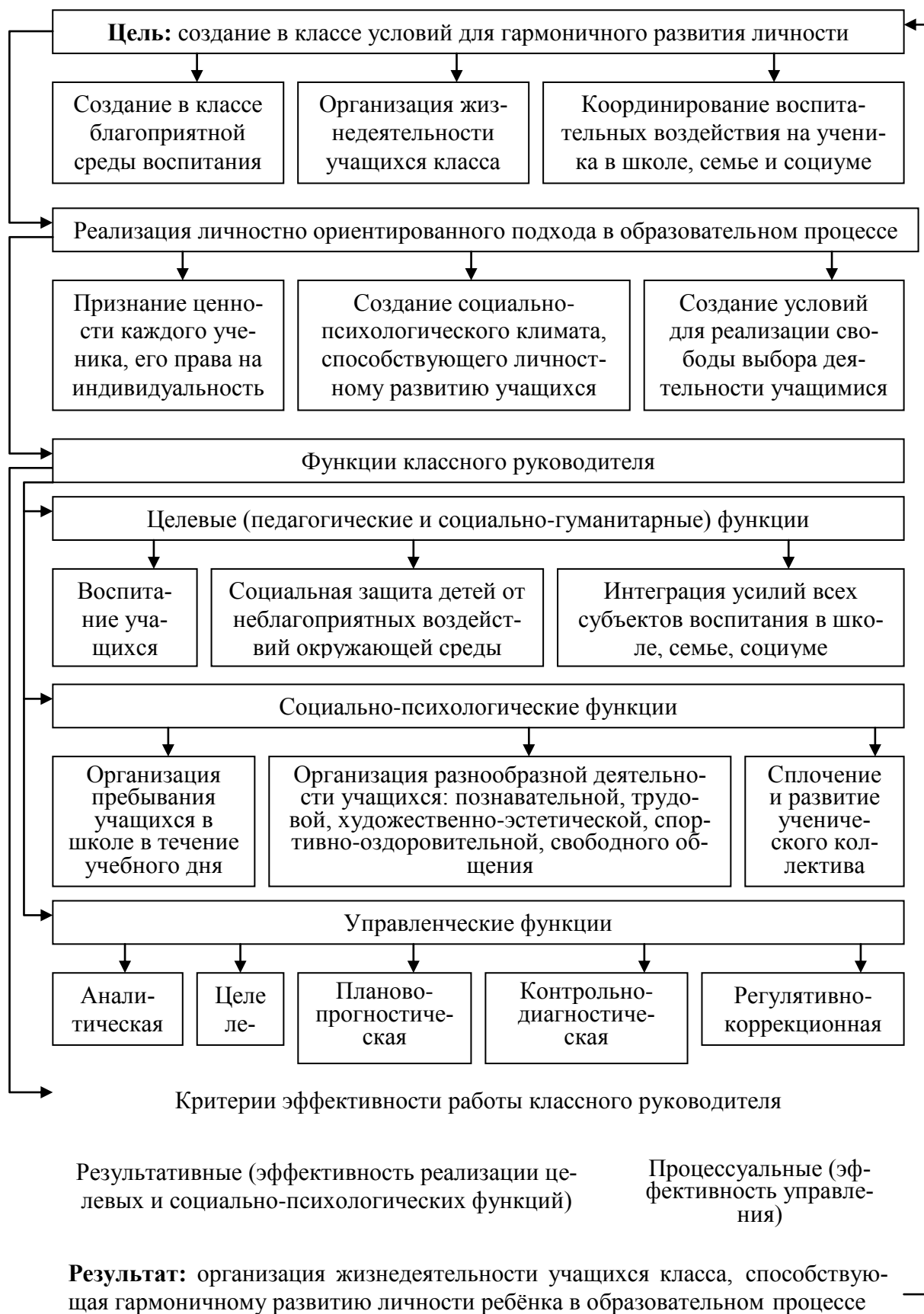


Рис. 7. Схема функциональной модели классного руководства



Рис. 8. Схема компетентностной модели классного руководителя

Функциональная модель классного руководства (рис. 7) и компетентностная модель классного руководителя (рис. 8) по своему построению аналогичны уже рассмотренным моделям деятельности и профессиональной компетентности учителя. Функции классного руководства в функциональной модели выделены на основе концепции управления Р. Х. Шакурова.

Функциональная и компетентностная модели дополняют друг друга, они взаимосвязаны и взаимозависимы, поскольку изменения в структуре и качестве выполняемых педагогическим работником функций неизбежно приводят к изменениям в структуре педагогической компетентности, а изменения в профессиональной компетентности влекут за собой изменения функционального характера. Так, приобретение новых профессиональных компетенций позволит педагогу лучше выполнять некоторые функции, но и более успешное выполнение функций (или освоение новых функций) ставит специалиста перед необходимостью повышения собственной педагогической компетентности. Если функциональная модель раскрывает структуру деятельности педагога и позволяет выявить её эффективность, то компетентностная модель даёт ответ на вопрос «Что должен знать и уметь педагог, как относиться к профессиональной деятельности, к детям, к самому себе для успешного осуществления своих функций?» и открывает возможности для прогнозирования успешности того или иного педагогического работника в той или иной сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, функционально-компетентностный подход позволяет представить сложнейшее социальное явление – педагогическую деятельность – в виде конкретных педагогических компетенций: профессионально необходимых и достаточных знаний и опыта. Описанные функциональные и компетентностные модели являются основой управления повышением инновационной компетентности сельских педагогов, поскольку, опираясь на них, можно анализировать, проектировать и диагностировать инновационную компетентность, а также организовывать деятельность педагогов по повышению своей компетентности.

3.5.3. Совершенствование системы управления инновациями в сельской школе

В содержании управления инновационным процессом позитивные изменения в учебно-воспитательной системе школы и повышение инновационной компетентности педагогов являются взаимосвязанными и взаимообусловленными компонентами. Од-

нако для их реализации этих необходимы изменения в самой системе управления. Следовательно, в содержании управления инновационным процессом выделяется ещё один компонент: совершенствование системы управления инновационным процессом.

Совершенствование системы управления инновационным процессом в сельской средней школе включает:

- обновление структуры и содержание деятельности имеющихся структурных подразделений в системе управления школы;
- формирование структурных новообразований в системе управления;
- оптимальное распределение функциональных обязанностей в системе управления по вертикали и горизонтали;
- повышение качества реализации управленческих функций на всех уровнях управления;
- активизацию работы всех уровней управления школой (стратегического, тактического, оперативного, соуправления);
- включение в управление инновационным процессом всех его субъектов, а также заинтересованных лиц и социальных групп.

Обновление структуры и содержания деятельности имеющихся структурных подразделений и формирование структурных новообразований в системе управления осуществляется в соответствии с вышеописанной концепцией управления инновационным процессом в сельской средней школе. Распределение функциональных обязанностей в системе управления, упорядочивающее управленческую деятельность по вертикали и горизонтали, рассматривается в контексте организации инновационно-педагогической деятельности в первом параграфе следующей главы.

Реализация элементов совершенствования управления инновационным процессом в условиях сельской школы подразумевает: повышение управленческой компетентности субъектов управления; учёбу ученического и родительского актива; педагогическое просвещение родителей в сфере инноваций; разработку и внедрение учитывающих специфику школы методик и технологий контроля и диагностики, экспертизы и оценивания инновационной деятельности, повышения профессионально-педагогической компетентности внутри школы.

Проведённый анализ основных компонентов содержания управления инновационным процессом в сельской средней школе позволяет осмыслить организацию инновационной деятельности

в управляемой образовательной системе с позиций системно-синергетического подхода и концепции адаптивного управления образовательными системами.

Резюме

Управление является решающим фактором эффективности управляемого процесса. Успешность управления зависит от качества выработки решений, организации, контроля и регулирования объекта управления в соответствии с заданной целью, а также анализа и подведения итогов на основе достоверной информации.

Современное внутришкольное управление основывается на новой управленческой парадигме, обусловленной необходимостью гуманизации отношений в образовательном пространстве как важного условия развития школы. Для эффективного управления школой характерны: отказ от административно-командного стиля, от управленческого рационализма и инвариантности технологий управления; единство управленческой и исполнительской ответственности; признание приоритетности человека в управляемом процессе; адаптивность управления; нацеленность на развитие, совершенствование управляемой системы; синтетический подход, интегрирующий наиболее продуктивные управленческие подходы и концепции.

Наличие стратегии управления инновационным развитием школы является необходимым условием целостного развития сельской средней школы на основе инноваций. Формирование стратегии управления инновационным развитием сельской средней школы основывается на некоторых предпосылках, включающих теоретико-методологические основы научного управления инновационным развитием школы и научно обобщённые результаты анализа состояния управляемой образовательной системы, отражающие её особенности. Содержание стратегии управления инновационным развитием сельской средней школы раскрывается в основных стратегических направлениях; реализация стратегии осуществляется благодаря конкретным мерам, разработанным с учётом условий данной сельской школы. Выделенные нами особенности сельской образовательной среды позволяют определить стратегические направления инновационного развития сельской средней школы, сформулировать основные задачи стратегии управления, наметить комплекс управленческих мер по реализации разработанной стратегии.

Содержание управления инновационным процессом в школе представляет собой систему позитивных изменений в целях, структуре, содержании образовательного процесса, в формах и методах его осуществления, в компетенциях и способах взаимодействия его участников, в структуре управления образовательной системой. Рассмотрение содержания управления инновационным процессом во взаимосвязи изменений с основными видами управленческой деятельности, направленными на достижение этих изменений, выявляет специфику реализации функций управления в условиях сельской школы, работающей в инновационном режиме.

Оптимизации управления инновационным процессом в сельской средней школе и повышению кадровой обеспеченности инноваций способствует функционально-компетентностный подход к педагогической деятельности.

Анализ основных компонентов содержания управления инновационным процессом в сельской средней школе позволяет осмыслить организацию инновационной деятельности в сельской средней школе с позиций системно-синергетического подхода, гуманистической парадигмы образования и концепции адаптивного управления образовательными системами.

Управление инновационным процессом в сельской средней школе должно отвечать следующим основным требованиям:

- охватывать все аспекты управленческой деятельности, иметь адаптивный характер и осуществляться на трёх основных уровнях адаптации: базовом логическом, метауровне, метаметауровне;

- предполагать изменение управляющей системы в соответствии с определённой концепцией управления инновационным процессом, при этом система управления инновационным процессом формируется на основе синтеза линейно-функциональной и программно-целевой структур;

- структура управления инновационным процессом в сельской средней школе должна включать уровни стратегического, тактического, оперативного управления, соуправления;

- специфика управления инновационным процессом в сельской средней школе должна отражаться в управленческих функциях и механизмах их реализации, а также в используемых формах, методах, приёмах, технологиях управления;

- инновационный процесс должен конструироваться и осуществляться как процесс решения объективно существующих в школе проблем и обеспечивать развитие образовательной системы исходя из имеющихся возможностей.

Эффективность управления инновационным процессом в сельской школе зависит от учёта специфических условий сельской образовательной среды:

- типичных особенностей сельской школы и сельского социума;
- специфики конкретной сельской школы, проявляющейся в её опыте работы, существующих в данной школе проблемах и имеющихся у школы ресурсах.

Глава 4

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Разработанная в предыдущей главе концепция управления инновационным процессом в сельской средней школе реализована нами в практике управления. В данной главе описана организация инновационной деятельности в управлении инновационным процессом, показан опыт реализации основных организационно-управленческих условий эффективности инновационного процесса, определены основные приоритеты совершенствования управления инновационным развитием сельской средней школы.

4.1. Основные аспекты организации инновационной деятельности в сельской средней школе

Организация деятельности является важной функцией управления, определённым образом упорядочивающей субъектную структуру управляемой образовательной системы. Организация инновационной деятельности в школе охватывает деятельность субъектов внутришкольного управления инновационным процессом и организацию взаимодействия управляющих и управляемых систем.

4.1.1. Организация деятельности как функция управления инновационным процессом в сельской средней школе

Специально организованная деятельность субъектов является одним из важнейших признаков образовательного процесса (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. А. Сластенин и др.). Структурно-содержательный анализ дефиниции «организация» показывает, что в теории управления термин «организация» используется в двух основных значениях:

1) структура, включающая упорядоченную совокупность элементов и связей между ними;

2) деятельность, направленная на упорядочение структуры.

Оба значения включают упорядоченность, привнесение порядка как важнейший признак организации.

Организация деятельности предполагает упорядоченность деятельности в целях и мотивации, в содержании, в средствах и способах осуществления, в отношениях, в пространстве и времени (Ю. А. Конаржевский, М. И. Рожков, Т. И. Шамова и др.).

Упорядоченность в целях означает, что все участники деятельности понимают, зачем и почему они это делают – как все вместе, так и каждый в отдельности.

Упорядоченность в мотивации подразумевает эмоциональное осмысление целей и задач деятельности, принятие их участниками деятельности как лично значимых.

Упорядоченность в содержании – это ясность, чёткость представлений о содержании деятельности, о том, что именно (какие действия, операции, технологические этапы) необходимо выполнить, чтобы достичь цели.

Упорядоченность в средствах обусловлена тем, что специфика любой деятельности определяет материальные средства её осуществления: технические, художественно-эстетические, средства выразительности устной речи, реквизит, инвентарь для труда и т. д. Следовательно, организация любого отрезка инновационного процесса должна предусматривать наличие средств, необходимых для его эффективного осуществления.

Упорядоченность в способах осуществления деятельности связана с выбором способов управленческого воздействия и взаимодействия, а также способов осуществления деятельности субъектов инновационного процесса.

Упорядоченность в отношениях означает, что участники деятельности должны хорошо представлять, кто из них и что конкретно будет делать, с кем вместе, какие средства и способы применять, к кому можно будет обращаться за советом и помощью, кто несёт ответственность за результаты деятельности.

Упорядоченность в пространстве определяется тем, где протекает деятельность или её отдельные этапы, как упорядочить в соответствии с требованиями гигиены, комфорта и эстетики отведённое для деятельности пространство, как в нём разместятся участники деятельности.

Упорядоченность во времени – по возможности точный расчёт времени для всех составляющих деятельность операций и процедур: когда что должно происходить, какова последовательность этапов деятельности, какова общая её продолжительность.

В организации инновационной деятельности мы, вслед за Т. И. Шамовой, П. И. Третьяковым, Н. П. Капустиным, выделяем следующие основные направления:

- организацию работы с кадрами;
- организацию работы с учащимися;
- организацию работы с родителями;
- организацию работы совокупного субъекта управления школой;
- организацию связей со средой, окружающей школу;
- организацию контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности;
- организацию информационного обеспечения инновационной деятельности.

В соответствии с системно-синергетическим подходом к управлению, организация деятельности субъектов инновационного процесса (как индивидов, так и коллективных субъектов) подразумевает их самоорганизацию, которая возможна при наличии организационно-управленческих условий значительной свободы образовательных инициатив и педагогического творчества, а также мотивации участия в инновационной деятельности как осознаваемой субъектом необходимости, личностной и социальной значимости обновления.

Самоорганизация образовательных систем основывается на явлении антропосинергизма и представляет собой звено в системе функций самоуправления: самоанализ ↔ самоцелеполагание ↔ самопланирование ↔ самоорганизация ↔ самоконтроль ↔ самооценивание ↔ самокоррекция (П. И. Третьяков). Самоорганизация невозможна без рефлексии субъекта самоуправления. Связывая рефлексии с самоуправлением, П. И. Третьяков выделяет в рефлексии следующие взаимосвязанные стадии: самосознание ↔ самоопределение ↔ самовыражение ↔ самоутверждение ↔ самореализация ↔ саморегуляция. [243, с. 134.]

Таким образом, самоорганизация образовательных систем как результат инновационного процесса основана на способности индивидов и коллективных субъектов к рефлексии и самоуправлению. Следовательно, реализация системно-синергетического подхода в практике управления инновационным процессом предполагает такую организацию инновационной деятельности, при которой каждый субъект инновационного процесса являлся бы субъектом самоуправления.

Инновационная деятельность как деятельность, направленная на осуществление инновационного процесса, в практике образования включает много аспектов, среди которых выделяются: изучение и освоение нового опыта, его интерпретация и совер-

шенствование, выдвижение собственных инновационных идей, разработка проекта инновации, её внедрение, экспертиза. Исходя из этого, к инновационной деятельности мы относим любую деятельность субъектов образовательного процесса, направленную на создание, приобретение и тиражирование нового опыта. Таким образом, инновационная деятельность может осуществляться на разных уровнях новизны (быть абсолютной, локальной или субъективной).

Под субъективной новизной понимается новизна, являющаяся таковой для данного субъекта. Так, педагог, сталкиваясь с ранее неизвестными ему подходом в образовании, методом или формой обучения и воспитания, естественным образом воспринимает их как новые, независимо от того, является их новизна абсолютной или они давно известны педагогической науке и практике. В последнем случае деятельность педагога, направленную на освоение нового, имеет смысл назвать субъективно-инновационной. Таким образом, освоение педагогом нового для него педагогического опыта неизбежно приобретает субъективно-инновационный характер.

Логика подсказывает, что ситуация «субъективной новизны» в большей степени характерна для наименее опытных педагогов и педагогов, работающих в условиях значительной информационной изоляции: начинающих специалистов и педагогов сельских школ.

Включение в субъективно-инновационный процесс требует определённых предпосылок, которые можно разделить на субъективные и объективные. Субъективные предпосылки включают внутреннюю установку субъекта на освоение педагогического опыта, наличие у педагога необходимых знаний и умений, позволяющих увидеть новое, осмыслить его, определить ценность для себя, использовать в своей работе, интерпретировать новое с учётом своих возможностей и т. д. К объективным предпосылкам относятся организация управленческой поддержки начинающего специалиста, характер и степень продуктивности осуществляемой в школе методической работы, наличие инновационной среды и др.

Наше исследование (наблюдение за работой начинающих учителей, беседы с ними и с опытными педагогами, анкетирование педагогов-стажёров и студентов педагогического вуза, изучение образовательных стандартов и учебных программ по педагогике) выявило существующее противоречие между острой потребностью начинающих педагогов в освоении массового и передового педагогического опыта и отсутствием в их профессионально-педагогическом арсенале достаточно простых и надёж-

ных технологий осуществления разных видов методической работы и педагогического самообразования. Данное противоречие вызывает необходимость поиска и создания таких технологий, учитывающих специфику условий труда сельских педагогов.

4.1.2. Работа субъектов управления инновационным процессом

Важнейшим аспектом организации инновационного процесса, определяющим эффективность организации инновационной деятельности в школе является организация работы субъектов управления инновационным процессом. Каждый субъект системы управления осуществляет весь функциональный цикл самоуправления: самоанализ, самоцелеполагание, самопланирование (проектирование и конструирование своей деятельности), самоорганизацию, самоконтроль, самокоррекцию.

В соответствии со структурой управления, представленной в концепции управления инновационным процессом в сельской средней школе (глава 3), **стратегический уровень управления** включает директора школы и ряд коллективных субъектов: инновационный совет школы, педагогический совет, родительский комитет школы, совет старшеклассников.

Директор школы как субъект стратегического управления инновационным процессом осуществляет общее управление инновационным процессом, руководствуясь Типовым положением об общеобразовательном учреждении [238]. Директор выполняет комплекс основных управленческих функций, принимает управленческие решения, касающиеся структурных изменений системы управления, организует их выполнение и несёт ответственность за конечный результат инновационного процесса. Вместе с тем, директор возлагает ответственность за отдельные аспекты инновационного процесса на прочих субъектов управления, стимулирует работу системы управления, распределяет между субъектами управления различные виды и направления управленческой деятельности.

Инновационный совет школы:

- определяет основные направления инновационной деятельности в школе на длительный период (год и более);
- осуществляет контроль и анализ инновационного развития школы;
- утверждает план инновационной деятельности на учебный год;

- утверждает состав инновационных групп и творческих групп родителей;
- формирует экспертные группы;
- принимает решение о внедрении инноваций в школе.

Педагогический совет школы:

- осуществляет поиск и предварительную оценку инновационных идей;
- осуществляет контроль и анализ результатов инновационно-педагогической деятельности;
- организует выполнение регулятивно-коррекционной функции в управлении инновациями общешкольного масштаба;
- организует повышение инновационной компетентности педагогов;
- организует педагогическое просвещение родителей;
- определяет основные направления взаимодействия школы с семьями учащихся и сельским социумом.

Родительский комитет школы:

- анализирует, планирует, организует и контролирует участие родителей в инновационном процессе в течение учебного года и летней трудовой четверти;
- рассматривает инициативы, исходящие от родителей, и даёт предварительную оценку;
- осуществляет контроль домашней учебной нагрузки школьников и условий домашней подготовки к урокам;

Совет старшеклассников:

- планирует, контролирует и анализирует деятельность ученического самоуправления в школе;
- рассматривает образовательные инициативы, исходящие от учащихся, и даёт им предварительную оценку;
- организует учёбу ученических активов классов.

Уровень тактического управления инновационным процессом в сельской средней школе включает заместителей директора школы, педагога-организатора внеклассной работы и коллективных субъектов: методические объединения педагогов, постоянные и временные инновационные группы; экспертные группы, творческие группы родителей.

В сельской средней школе типичной является ситуация, когда директор имеет двух заместителей, курирующих учебно-воспитательный процесс: заместителей директора школы по учебно-воспитательной работе (УВР) и по внеучебной воспитательной работе (ВР). Для школы, работающей в инновационном режиме, по согласованию с районным отделом управления образованием, вводится должность заместителя директора школы по инновационному развитию (0,5 ставки).

Заместитель директора школы по УВР:

- осуществляет общее управление инновациями, охватывающими систему урочно-внеурочных занятий, выполняя при этом весь комплекс основных управленческих функций;
- организует работу педагогического совета;
- организует деятельность МО, инновационных групп, творческих и инициативных групп родителей, разрабатывающих различные аспекты повышения эффективности и оптимизации учебного процесса;
- управляет повышением профессионально-педагогической компетентности учителей и педагогов дополнительного образования;
- при необходимости руководит работой какой-либо инновационной группы.

Заместитель директора школы по ВР:

- осуществляет общее управление инновациями, охватывающими систему воспитательной работы, выполняя при этом весь комплекс основных управленческих функций;
- организует работу родительского комитета школы;
- организует деятельность МО, инновационных групп, творческих и инициативных групп родителей, разрабатывающих различные аспекты повышения эффективности и оптимизации воспитательного процесса;
- управляет повышением профессионально-педагогической компетентности классных руководителей и педагога-организатора внеклассной работы.
- при необходимости руководит работой какой-либо инновационной группы.

Заместитель директора школы по инновационному развитию (ИР):

- организует деятельность инновационного совета школы;
- формирует систему информационного обеспечения инновационного процесса;
- обеспечивает консультирование по актуальным проблемам инновационного процесса (индивидуальное или групповое, консультирует сам или организует консультации у других специалистов, в том числе за пределами школы);
- изучает потребности педагогов в повышении инновационной компетентности, даёт им предварительную оценку.

Педагог-организатор внеклассной работы:

- организует работу совета старшеклассников;
- курирует деятельность ученического самоуправления;
- организует разработку и реализацию инновационных проектов совместно с классными руководителями и детьми.

Методические объединения (МО) объединяют педагогов наиболее представленных в школе специальностей и специализаций. Таковыми в сельской школе являются учителя начальных классов и классные руководители. Поэтому работу, как минимум, двух школьных МО мы считаем важным условием успешности протекания инновационного процесса в сельской школе. Школьные МО как субъекты управления инновационным процессом:

- анализируют состояние проблем в своей сфере педагогической деятельности;
- изучают и осваивают передовой опыт;
- разрабатывают и реализуют проекты инновационной деятельности по повышению эффективности своего труда;
- осуществляют повышение профессионально-педагогической компетентности в пределах своего предмета.

Постоянные инновационные группы (группы постоянного состава, разрабатывающие актуальную для школы проблему инновационного развития в течение длительного времени: года и более):

- анализируют состояние проблемы в школе;
- изучают достижения педагогической науки и практики в области избранной проблемы;
- отбирают в существующем опыте идеи для реализации в своей деятельности, а также выдвигают собственные инновационные идеи;
- разрабатывают проекты инновационной деятельности по разрешению проблемы;
- осуществляют апробацию инновационных идей;
- обобщают свой инновационный опыт.

Деятельность **временных инновационных групп** (групп, создаваемых для разрешения частных проблем инновационного развития, работающих в постоянном составе менее года) может быть направлена на:

- разработку отдельных аспектов инновации (методики диагностики, методических рекомендаций, т. п.), проведение экспериментального исследования состояния проблемы в школе, изучение литературы по проблеме др.;
- осуществление краткосрочного инновационного проекта эпизодического, локального, а не систематического характера;
- апробацию инновационного проекта, заимствованного в готовом виде;
- интеграцию результатов работы постоянных инновационных групп (выделение общих идей, закономерностей, разработка проекта на основе синтеза их опыта);

Кроме вышеперечисленных аспектов, деятельность постоянных и временных инновационных групп может включать изучение и распространение передового опыта в школе и за её пределами. Работа индивидов в составе инновационной группы строится по алгоритму коллективной педагогической деятельности (А. Кочетова [95]).

Экспертные группы:

- изучают инновационные идеи и опыт их применения;
- дают оценку инновации на основе определённых критериев;
- при необходимости корректируют критерии оценивания инновации, проводят дополнительные контрольно-диагностические мероприятия по выявлению эффективности инновации.

Инновационные и экспертные группы могут включать педагогов разных специальностей, а также родителей и представителей общественности, районного отдела управления образованием, учителей и методистов из других школ, преподавателей ИПКРО, педагогических институтов и колледжей, научно-педагогических работников. Формирование состава инновационных и экспертных групп осуществляется по критериям наибольшей компетентности в области данной проблемы и реальной возможности привлечения к работе (в качестве разработчиков, экспериментаторов, экспертов, кураторов, носителей и распространителей инновационного опыта и др.).

Творческие и инициативные группы родителей (группы, объединяющие родителей, активно участвующих в организации образовательного процесса) могут включать:

- родителей, осуществляющих дополнительное образование, внешкольное воспитание детей в тесном сотрудничестве со школой (руководителей школьных и домашних кружков, организаторов отдыха и оздоровления детей и т. д.);
- участников общешкольного проекта (например, членов родительского жюри школьного конкурса, участников реализации программы изучения условий семейного воспитания и т. д.).

Такие группы могут быть как постоянными, так и временными.

На уровне оперативного управления инновационным процессом лицами, осуществляющими управление, являются учителя-предметники и классные руководители (должности учителя и классного руководителя, как правило, совмещённые), а также педагоги дополнительного образования, руководители кружков и секций. К коллективным субъектам оперативного управления относятся: постоянные и временные творческие

группы, группы наставничества, родительские комитеты классов, творческие объединения учащихся.

Учитель и педагог дополнительного образования управляет инновациями в процессе обучения своему предмету.

Классный руководитель управляет инновациями в осуществляемом им процессе управления развитием ученического коллектива и личности учащихся.

Управленческие функции учителя и классного руководителя отражены в функциональных моделях деятельности учителя и классного руководства в предыдущем параграфе.

Постоянные творческие группы – это группы постоянного состава, осуществляющие в течение длительного времени (год и более) ряд совместных проектов. Например:

- группа учителей русского языка и литературы осуществляет в течение года в школе внеклассную работу по своим предметам (олимпиады, конкурсы литературного творчества, предметная неделя, вечер словесности, викторины и др.);
- группа, состоящая из классных руководителей начальных классов, раз в четверть разрабатывает и проводит совместное воспитательное мероприятие, объединяя на нём свои классы;
- классные руководители шефствующего и подшефного класса организуют шефскую работу и т. п.

Временные творческие группы формируются для осуществления краткосрочных проектов (обычно для подготовки и проведения единичного мероприятия).

Временные и постоянные творческие группы, кроме педагогов, могут включать и родителей.

Группы наставничества объединяют начинающих педагогов и закреплённых за ними наставников. В сельской школе малочисленность педагогических коллективов и малый приток новых кадров позволяют организовать наставничество как индивидуальное прикрепление начинающих специалистов (стажёров) к опытным педагогам. Под руководством наставника осуществляется педагогическая деятельность стажёра в первый год его работы в школе.

Наставник:

- помогает стажёру в планировании работы;
- приглашает его к себе на уроки и мероприятия, посещает уроки и мероприятия стажёра, организует обсуждение посещённых уроков и мероприятий;
- руководит процессом освоения начинающим педагогом опыта работы школы в целом и отдельных педагогов, помогает ему согласовать взаимопосещения уроков с другими учителями;

- осуществляет мониторинг педагогической деятельности стажёра, оценивает его уровень овладения педагогической профессией;

- в конце года даёт заключение о степени успешности процесса повышения квалификации стажёром, уровне его профессионально-педагогической подготовки.

Родительские комитеты классов работают в тесном контакте с классными руководителями. Родительские комитеты:

- контролируют учебную нагрузку детей в выполнении домашней;

- организуют воспитательные дела, внешкольную воспитательную и оздоровительную работу с детьми их класса;

- участвуют в планировании, организации, анализе и оценивании воспитательной работы в классе;

- участвуют в разработке и экспертизе инновационных проектов в учебно-воспитательной системе класса.

Творческие объединения учащихся – разновозрастные группы школьников, формируемые на основе общих интересов. Творческие объединения учащихся в нашем опыте интегрируют задачи получения сельскими школьниками дополнительного образования с задачами воспитания. Участие ученических творческих объединений в оперативном управлении инновационным процессом во многом определяется спецификой их деятельности. В частности, творческие объединения организуют в классах деятельность учащихся в сфере своих интересов, используя и передавая полученные в объединении знания и опыт, участвуют в информационном обеспечении нововведений, пропагандируют инновационные идеи среди учащихся.

Уровень ученического самоуправления инновационным процессом включает органы ученического самоуправления школы, советы классов, кружков, секций, творческих объединений учащихся, функционирующих на базе школы детско-юношеских общественных объединений, советы дел.

Органы ученического самоуправления школы в разработанной нами структуре управления инновационным процессом представляют собой синтез постоянно действующих и временных форм самоуправления школьников.

К постоянным формам относится, например, **ученический совет школы (УСШ)**, который включает выборных представителей от каждого класса. Состав УСШ структурируется по возрасту школьников и направлениям деятельности совета. По возрастному признаку в УСШ формируются две палаты: младшая (представители от 1-5 классов) и старшая (6-11 кл.). По каждому направлению деятельности (учебная, спортивно-

оздоровительная, трудовая и др.) создаются разновозрастные группы, в которых старшие организуют управленческую деятельность младших, обучая их в совместной деятельности.

Временная форма школьного самоуправления – дежурства классов по школе. В течение недели **дежурный класс** осуществляет управление определёнными направлениями работы школы: осуществляет контроль и учёт (например, посещаемости уроков, чистоты и порядка в помещениях школы, поведения детей вне уроков и др.), организует исправление нарушений, подводит итоги своей работы и др.

Советы классов, кружков, секций, творческих объединений учащихся и детско-юношеских общественных объединений участвуют в управлении соответствующими группами школьников.

Советы дел – временные творческие группы учащихся, которые формируются для подготовки и проведения коллективных дел в классе или школе.

4.1.3. Организация взаимодействия управляющих и управляемых систем в управлении инновационным процессом

Организация инновационной деятельности, кроме организации деятельности субъектов управления инновационным процессом включает организацию разработки и реализации инновационных проектов. В разработке и реализации инновационного проекта выделяются следующие этапы: обоснование и выдвижение инновационных идей → разработка инновационного проекта → экспертиза инновационного проекта → локальная реализация инновационных идей (их экспериментальная проверка) → контроль инновации → анализ результатов контроля → коррекция → тиражирование и совершенствование инновационного опыта → переход инновации в разряд традиций.

В этой цепочке определена последовательность организационных этапов инновационной деятельности. Однако в процессе разработки и внедрения инновации возникает необходимость принятия управленческих решений о продолжении или прекращении работы, о её регулировании и коррекции. Управленческие решения принимаются на основе достоверной и достаточно полной информации и позволяют регулировать инновационный процесс, сохраняя его целостность и целенаправленность, стимулируя наиболее успешные и актуальные инновации и своевременно прекращая разработку идей малоэффективных, бесперспектив-

ных либо невыполнимых в данной школе, данным контингентом инноваторов.

На рис. 9 представлен алгоритм разработки и реализации инновационного проекта. В нём отражён механизм принятия управленческих решений, принимаемых как завершающие этапы стадий подготовки инновации и апробации инновационных идей. Из рис. 9 ясно, как то или иное управленческое решение влияет на дальнейшее развитие работы над проектом.

Управленческое решение об экспериментальной реализации разработанного проекта принимается на основе экспертизы в случае, если осуществление эксперимента не нанесёт ущерба образовательному процессу и здоровью его участников, если в проекте предусмотрены возможности для коррекции, устранения неучтенных негативных последствий.

Если проект недостаточно проработан в важных деталях реализации, не учитывает возможности и потребности школы, принимается решение о его доработке и повторной экспертизе. При этом указываются конкретные недостатки, требующие устранения. Решение о нецелесообразности реализации инновационного проекта принимается в следующих случаях:

- проект не содержит необходимой новизны (например, подобные проекты уже реализуются в школе в достаточном количестве и с достаточной эффективностью);
- проект не отвечает требованию оптимальности (например, неоправданно усложняет образовательную систему, требует значительных материальных затрат, не гарантируя при этом хороших результатов);
- для немедленной реализации нет необходимых условий, материальных ресурсов, кадров, времени (в этом случае реализация проекта может быть не запрещена, а лишь отложена, например, на следующий год);
- проект потенциально опасен для физического и психического здоровья участников инновационного процесса (увеличивает нагрузку педагогов и детей, его реализация невозможна без нарушений профессионально-педагогической этики, техники безопасности, санитарно-гигиенических норм и т. п.);
- проект неактуален для данной школы (цели и задачи проекта существенно расходятся с целями и задачами развития школы; принципы, положенные в основу проекта, несовместимы с целями образовательной деятельности школы).



Рис. 9. Разработка и реализация инновационного проекта в сельской средней школе

Для принятия управленческого решения по результатам апробации инновационного проекта за основу берутся те же критерии, однако принятие решения на основе результатов апробации имеет ряд особенностей, обусловленных тем, что:

- недостатки проекта, не замеченные при экспертизе и принятии управленческого решения, могут с очевидностью проявиться при его реализации;
- недостатки проекта могут исправляться в процессе его реализации;
- практическая реализация может не соответствовать замыслу настолько, что искажаются основные идеи инновации (фактически проект по-прежнему существует лишь «на бумаге»).

Управленческое решение, принимаемое по результатам апробации, должно учитывать перечисленные аспекты.

В предлагаемой нами организации инновационной деятельности управление каждой инновацией осуществляется во взаимодействии нескольких субъектов управления и включает три основных уровня: уровень исполнения (освоения инновационного опыта, выдвижения инновационных идей, разработки и внедрения инноваций), уровень экспертизы, уровень принятия управленческих решений. Управление инновацией на каждом этих уровней подразумевает руководство инновационным процессом на основе результатов контроля и анализа.

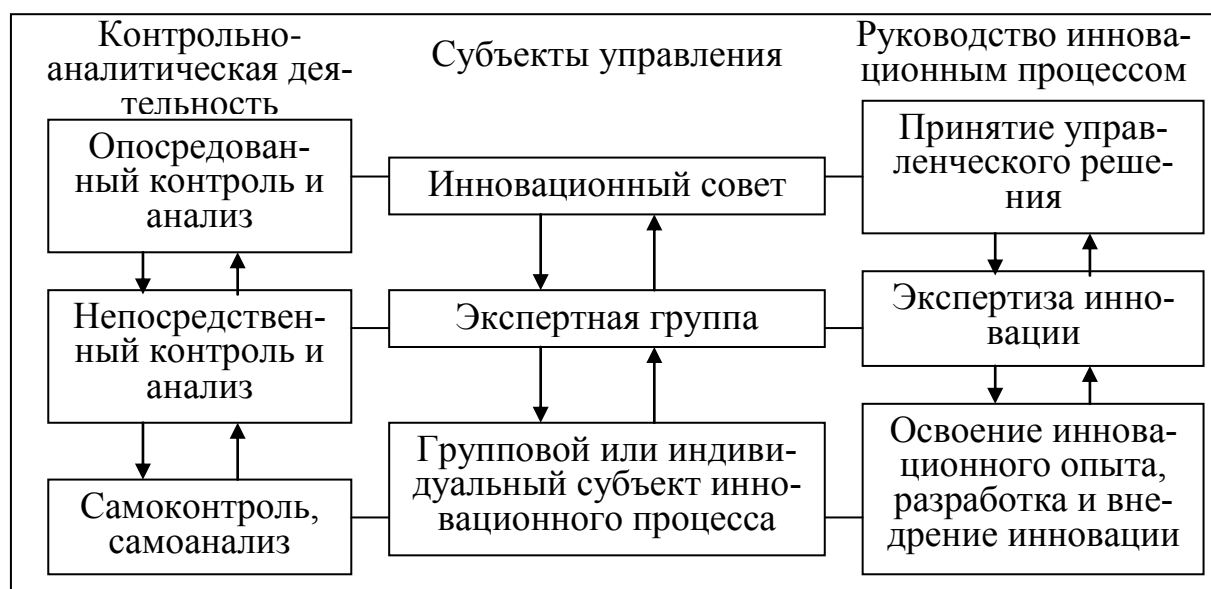


Рис. 10. Схема взаимодействия субъектов инновационного процесса в сельской средней школе

На рис. 10 взаимодействие субъектов управления показано на примере взаимодействия инновационного совета школы, экс-

пертной группы и субъекта, непосредственно разрабатывающего и внедряющего инновацию.

В школе, работающей в инновационном режиме, неизбежно возрастает объём циркулирующей в образовательной системе информации, что обусловлено:

- ростом потребности школы в новой информации как необходимом источнике инновационного процесса;
- созданием внутри школы новой информации как результата выдвижения и апробации инновационных идей;
- необходимостью постоянной обработки разнообразной информации, поступающей извне и изнутри образовательной системы, как важнейшее условие действенности информации, её постоянного использования и обновления.

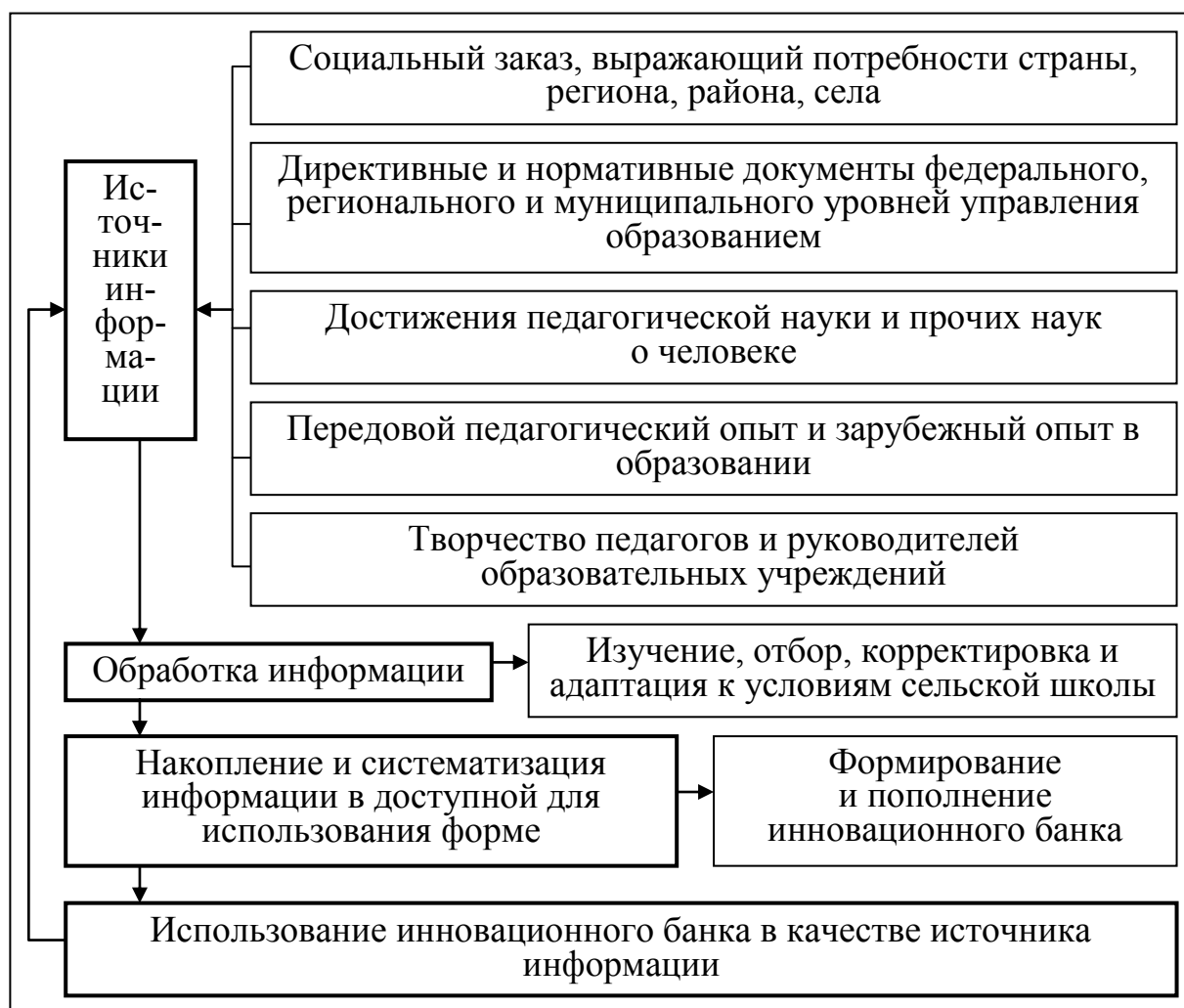


Рис. 11. Схема движения и трансформирования информации в инновационном процессе в условиях сельской школы

На рис. 11 схематично представлено движение информации в инновационном процессе, осуществляемом в сельской средней

школе. Изображённая на схеме организация информационного потока позволяет аккумулировать необходимые для управления инновационным процессом данные в инновационном банке школы, который формируется и пополняется с учётом специфики данной школы: её потребностей, возможностей и перспектив развития.

Информация, поступающая в инновационный банк школы, включает:

- инновационные идеи, инновационный опыт, почерпнутые из различных источников извне школы;
- инновационный опыт школы (заимствованный, адаптированный или разработанный внутри школы; коллективный, групповой или индивидуальный);
- инновационные проекты, реализация которых не начата или не завершена;
- диагностико-статистические данные о ходе и результатах инновационного процесса в целом и отдельных инноваций;
- данные, отражающие готовность педагогов, учащихся, родителей к нововведениям;
- систему доступа к информационным ресурсам банка (удобное для поиска и использования размещение информации, каталоги, электронная база данных и т. д.).

Описанная в параграфе организация инновационной деятельности в школе основывается на способности образовательных систем, являющихся объектами инновационных преобразований, к самоорганизации. Участие в управлении инновационным процессом всех его субъектов, позволяет осуществлять адаптивное управление инновациями, упорядочивая антропосинергизм участников инновационного процесса в сельской средней школе. При такой организации инновационной деятельности введение нового протекает как процесс изменения формальной и неформальной структуры, приобретения системой потребности в обновлении и способности к самообновлению.

4.2. Реализация организационно-управленческих условий эффективности инноваций в сельской средней школе

Разрабатывая методику управления инновационным процессом в сельской средней школе, мы основывались на научно обоснованном нами в предыдущей главе предположении, что управление инновационным процессом в сельской средней школе

будет эффективным при соблюдении определённых условий. Эти условия составляют основу научной организации управленческой деятельности, направленной на осуществление в сельской средней школе инновационного процесса.

4.2.1. Организационно-управленческие условия эффективности инноваций в сельской средней школе

В процессе теоретического исследования управление инновационным процессом в сельской средней школе нами было осмыслено на основе системно-синергетического подхода, гуманистической парадигмы образования и концепций адаптивного управления образовательными системами. В результате разработана концепция управления, позволяющая формировать систему управления инновационным процессом, реализуя в практике основные положения концепции.

Для обеспечения развития образовательной системы на основе осуществляемых в школе инноваций стратегия управления инновационным развитием сельской школы сформирована в соответствии с программно-целевым принципом, способствующим сохранению целостности образовательной системы школы; в данной стратегии управления учтены общие особенности сельской образовательной среды и специфика конкретной сельской школы.

В управлении персоналом нами в основу положен функционально-компетентный подход к педагогической деятельности как к целостному явлению. Для осуществления функционально-компетентного подхода в практике управления разработан комплекс управленческих идей и технологий, отражающих особенности данной школы и предполагающих улучшение кадрового обеспечения вводимых инноваций.

Внутришкольный менеджмент как систему адаптивного управления, направленную на создание и развитие в сельской школе инновационной среды, считаем необходимым осуществлять при соблюдении следующих основных организационно-управленческих условий:

- осуществление лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности;
- управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества;

- создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;
- интеграция инновационных потенциалов сельской образовательной среды;
- формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе.

Осуществление лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности внутри школы включает два взаимосвязанных аспекта: 1) организацию образования и самообразования педагогов, направленную на повышение общепедагогической культуры и эффективности реализации традиционных форм и технологий учебно-воспитательного процесса; 2) организацию групповой и индивидуальной работы по повышению компетентности сельских педагогов в сфере планируемых и осуществляемых инноваций (повышение инновационной компетентности). Второй аспект в контексте нашего исследования предполагает планомерную диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов в сфере предполагаемых инноваций, разработку индивидуальных траекторий непрерывного образования педагогов, организацию повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере инноваций и повышения управленческой компетентности.

Необходимость выделения двух аспектов повышения профессионально-педагогической компетентности обусловлена тем, что совершенствование в традиционных формах, способах, технологиях педагогической деятельности позволяет:

- полностью реализовать их потенциал (в этом случае можно будет с уверенностью утверждать, что они исчерпали себя, и для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса необходимы инновации);
- лучше видеть и понимать существенные особенности новых форм, способов, технологий, их преимущества и недостатки, перспективы их реализации и ограничения в использовании.

Систематическая работа над повышением профессиональной компетентности является залогом эффективности педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях. Проблема повышения профессионально-педагогической компетентности в сельской школе встаёт особенно остро, когда школа работает в режиме развития, требующем интенсивного освоения новых компетенций, обусловленных особенностями инновацион-

но-педагогической деятельности и спецификой внедряемых инноваций [93].

Личностно адаптированная система непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности подразумевает реализацию ряда мер по управлению индивидуальным и индивидуально-групповым повышением профессионально-педагогической компетентности. Основные признаки такой системы:

- обеспечение каждому педагогу индивидуального темпа в освоении новых компетенций;
- непрерывность самообразования;
- инновационный характер методической работы в школе;
- немедленное применение новых теоретических знаний в практике работы;

- обусловленность осваиваемых компетенций потребностями как школы в целом, так и каждого педагога в отдельности

Система работа по повышению профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов внутри школы включает:

- диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов, в том числе в сфере предполагаемых инноваций;

- определение индивидуальной траектории повышения профессиональной компетентности для каждого педагога;

- организацию индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере инноваций;

- организацию групповой работы по повышению профессионально-педагогической компетентности.

Процесс приобретения педагогом профессиональной компетентности в сфере инноваций (инновационной компетентности) отличается большей избирательностью, индивидуализацией, самостоятельностью и творческой активностью педагога в познании, поскольку он зачастую вынужден не только осваивать, но и создавать новый педагогический опыт.

Для повышения инновационной компетентности в специфических условиях сельских школ были разработаны и реализованы технологии диагностики, анализа, планирования, коррекции профессиональной компетентности педагогов и руководителей, участвующих в инновационной деятельности. В практике сельских школ апробированы специально разработанные и адаптированные нами методики групповой работы в форме дидактических игр, имитирующих различные аспекты педагогической деятельности [207].

Организация индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы потребовала разработки специальных технологий самоуправления непрерывным образованием сельских педагогов.

Экспериментальное исследование, проведённое в сельских школах, показало хорошую эффективность ряда разработанных нами технологий индивидуального повышения профессиональной компетентности педагогов, охватывающих различные аспекты педагогической деятельности:

- подготовки к воспитательному мероприятию;
- посещения урока молодым специалистом с целью повышения профессионально-педагогической компетентности;
- устранения педагогических ошибок в своей работе;
- совершенствования работы классного руководителя с ученическим самоуправлением и др. [206; 207].

Внедрение перечисленных технологий в инновационную практику школ сопровождалось подробными методическими указаниями с выделением этапов и описанием содержания и организации деятельности на каждом из них.

Управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества реализуется в комплексе мер по активизации инновационной деятельности. К таким мерам относятся:

- выявление образовательных инициатив и педагогического творчества через систему индивидуализированного внутришкольного контроля;
- оказание индивидуальной методической помощи в выдвижении, разработке и корректировании инновационных проектов (в том числе проектов, обладающих лишь субъективной новизной);
- формирование творческих и инновационных групп для разработки и апробации новых идей, выдвинутых в школе;
- материальное и моральное стимулирование творчески работающих педагогов и др.

Управленческая поддержка как содействие управления управляемому субъекту может быть прямой либо опосредованной (косвенной). К прямой поддержке относятся, например, ясные, недвусмысленно сформулированные указания руководителя о помощи определённом сотруднику, действия руководителя, направленные на повышение статуса сотрудника в коллективе (похвала, повышение в должности, увеличение оклада и т. д.). К косвенной поддержке мы относим создание условий для того, чтобы сотрудник проявил инициативу и творчество, развил и во-

плотил в жизнь свои идеи, почувствовал свою значимость и ценность достигнутых им результатов и т. п.

Управленческая поддержка охватывает разные стадии образовательных инициатив и педагогического творчества, приобретая на каждой стадии свою специфику благодаря своеобразию управленческих задач и сочетания приёмов управленческой поддержки. Мы выделяем следующие стадии управленческой поддержки образовательных инициатив и педагогического творчества:

- управленческая поддержка формирования идеи;
- управленческая поддержка выдвижения идеи;
- управленческая поддержка разработки проекта;
- управленческая поддержка апробации;
- управленческая поддержка внедрения.

В нашем опыте использовалась как прямая, так и косвенная поддержка, однако приёмы косвенной поддержки являлись преобладающими, особенно на первых стадиях управленческой поддержки. Роль приёмов прямой поддержки увеличивается на заключительных стадиях: по мере того, как возрастают усилия педагогов по реализации инициатив и появляются позитивные результаты их деятельности.

На стадии формирования идеи использовались следующие приёмы управленческой поддержки:

- проблемная постановка вопросов при планировании работы коллективных субъектов управления: инновационного совета, педагогического совета, МО и др.;
- информация о новых педагогических идеях (обзор методической литературы, опыта работы школ района и т. п.);
- организация дискуссии;
- индивидуальное консультирование (помощь в осмыслении проблемы, подборе литературы и т. д.);
- объявление конкурса педагогических идей;
- создание временных творческих групп («групп генерирования идей»);
- демонстрация уверенности в успехе творческого поиска.

На стадии выдвижения идеи приёмы управленческой поддержки варьируются в пределах следующего списка:

- консультирование (организация консультативной помощи в научном обосновании, выборе формы презентации идеи);
- опорные методические материалы (алгоритмы, схемы, образцы обоснования, объяснения сущности идеи, формы её презентации);
- экспресс-экспертиза (обсуждение выдвигаемой идеи в группе, её коррекция, выделение её ценности);

- создание инициативных групп по признакам близости тематики и проблематики выдвинутых идей, сходства недочётов в проработке идей (задачи таких групп – коррекция идеи, выдвижение новой, более ценной идеи на основе имеющихся);
- выделение ценности идеи для школы;
- раскрытие перспектив реализации выдвинутой идеи;
- выделения личностной значимости идеи для выдвинувшего её субъекта;
- похвала в адрес лиц, выдвинувших идею.

На стадии разработки проекта управленческая поддержка реализуется посредством следующих приёмов:

- обеспечение доступа к имеющимся ресурсам, необходимым для разработки проекта;
- создание инициативной группы, интегрирующей инновационные потенциалы субъектов в разных аспектах проектирования;
- консультирование;
- освобождение от выполнения второстепенной обязанности или перенос сроков её выполнения;
- обеспечение экспертизы проекта;
- обеспечение методической помощи в разработке и коррекции проекта;
- выделение ценности проекта;
- похвала в адрес разработчиков проекта;
- освещение хода и результатов работы над проектом внутри школы.

Стадия апробации протекает с использованием следующих приёмов управленческой поддержки:

- обеспечение оптимальных пространственно временных условий реализации проекта;
- обеспечение необходимых материальных ресурсов;
- обеспечение экспертизы;
- освещение хода и результатов апробации внутри школы и на межшкольном (кустовом) уровне;
- признание успеха;
- предоставление льгот и привилегий (освобождение от второстепенной рутинной обязанности).

На стадии внедрения применяются следующие приёмы управленческой поддержки:

- организация признания успеха в педагогическом коллективе, среди учащихся и их родителей;
- пропаганда опыта внедрения;

- предоставление льгот и привилегий (дополнительные дни к отпуску, введение в состав управляющего субъекта более высокого уровня, смягчение управленческого контроля и т. п.);
- материальное стимулирование;
- вручение символических призов, грамот;
- оформление выставки достижений педагога или группы педагогов-инноваторов;
- выдвижение на участие в школьном конкурсе «Учитель года»;
- выдвижение на награждение грамотами РОУО, районной администрации, ГлавУО;
- предоставление права представлять школу в районном смотре, конкурсе;
- содействие в региональной сертификации разработанной программы (выдвижение на программно-экспертный совет при ИПКРО);
- повышение разряда по ЕТС, содействие в прохождении аттестации.

Создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей происходит в процессе модернизации системы внутришкольного управления за счёт создания дополнительных подразделений (как постоянной, так и программно-целевой структуры), разнообразия связей и взаимодействий между субъектами управления, развития обратных связей между субъектом и объектом управления. Под организационно-процедурными механизмами в данном контексте подразумеваются механизмы взаимодействия субъектов инновационного процесса, способствующие организации процедур, необходимых для успешного введения нового в практику работы сельской школы.

В описанном в §4.1 взаимодействии управляющих и управляемых систем выделяются три основных организационно-процедурных механизма управления инновационным процессом:

- инициирование нового;
- экспертиза нового;
- принятие управленческого решения о нововведении.

Не все инновационные идеи равноценны, не все инновационные проекты требуют масштабных преобразований в образовательной системе. Как правило, большинство из них краткосрочны и носят локальный характер, а работа над некоторыми так и не доходит до внедрения. Следовательно, инициирование, экспертиза и принятие управленческих решений не всегда должны происходить на стратегическом уровне управления инновационным

процессом. Гибкость организационно-процедурных механизмов позволяет распределить управленческую деятельность между всеми субъектами управления инновациями.

Гибкость организационно-процедурных механизмов в нашем опыте достигается за счёт вариативности способов осуществления процедур в каждом из названных механизмов.

Гибкость в инициировании нового в обеспечивалась благодаря:

1) разнообразию статуса субъектов инициирования:

- инициатива может исходить от любого уровня управления инновационным процессом;
- инициатива может исходить от субъектов, формально не включённых в управляющую систему;
- инициатива может принадлежать как взрослым, так и детям;
- инициатива может исходить из-за пределов школы;

2) вариативности способов инициирования; образовательная инициатива может быть представлена:

- как индивидуальная инициатива (формирование и выдвижение идеи, разработка инновационного проекта производится одним человеком);
- как групповая инициатива (создание идеи и разработка инновационного проекта производится группой, в том числе специально созданной для этого);
- как индивидуально-групповая инициатива (инициатива одного человека поддерживается групповым субъектом управления);

3) разнообразию ситуаций инициирования.

Гибкость в осуществлении экспертизы достигалась:

1) вариативностью субъекта экспертизы:

- первичная экспертиза и предварительная оценка предложенной инициативы происходит в группе;
- экспертиза производится единолично компетентным в данном вопросе специалистом (если таковой имеется в школе);
- экспертиза осуществляется специально сформированной для этого экспертной группой;
- к участию в экспертизе привлекаются все желающие путём анкетирования и различных форм голосования;
- для проведения экспертизы привлекаются специалисты из-за пределов школы;

2) вариативностью целей экспертизы:

- с целью выявления ценных идей;
- с целью определения целесообразности дальнейшей разработки идеи;

- с целью определения целесообразности реализации проекта в школе;
- с целью выявления эффективности инновации на стадии апробации;
- с целью определения оптимальных условий реализации;
- с целью коррекции;
- с целью выработки рекомендаций для участников инновационного процесса и т. д.

Гибкость в принятии управленческого решения обеспечивалась:

1) вариативностью уровня управления, принимающего решение; в зависимости от масштаба преобразований, предполагаемых участников инновации и необходимых ресурсов, решение о разработке и апробации инновационной идеи могло принимать-

- субъектом стратегического управления;
- субъектом тактического управления;
- субъектом оперативного управления;
- субъектом ученического соуправления;

2) вариативностью количества субъектов управления, участвующих в принятии управленческих решений по поводу той или иной образовательной инициативы:

- принятие управленческого решения внутри группового субъекта управления (если инновация касается преобразований внутри самого субъекта либо локальных изменений в управляемой им деятельности);

- принятие решения на межгрупповом уровне управленческой горизонтали (если инновация предполагает взаимодействие и координирование деятельности нескольких субъектов управления, относящихся к одной горизонтали);

- принятие решения на общешкольном уровне (если инновация требует взаимодействия субъектов управления по вертикали либо субъекты управления, находящиеся на одной горизонтали, не могут скоординировать свою деятельность);

3) вариативностью управленческих решений на той или иной стадии инновационной деятельности.

Интеграция инновационных потенциалов сельской образовательной среды предполагает творческое партнёрство педагогов, сотрудничество взрослых и детей, интеграцию наук и искусство в учебно-внеучебной работе, широкое привлечение учащихся, родителей и социальных институтов села к обсуждению проблем школы, выдвижению и реализации идей, связанных с повышением эффективности образовательного процесса, заим-

ствование, обобщение и распространение позитивного опыта социального воспитания в сельской среде, пропаганду позитивного опыта школы в сельском социуме.

Интеграция как объединение различных систем либо элементов, входящих в различные системы, предполагает возникновение новых относительно стабильных структур, укрепление внутрисистемных и межсистемных связей. Основной (интегрирующей) системой, обладающей чётко ориентированной на образовательный процесс структурой, аккумулирующей и преобразующей инновационные потенциалы сельской образовательной среды, является школа.

Интеграцию инновационных потенциалов сельской образовательной среды в плане включённости в образовательную систему мы рассматриваем на трёх уровнях интегративности: интегративность на уровне подсистемы, системы и метасистемы.

Интеграция инновационных потенциалов на уровне подсистемы – это объединение инновационных потенциалов работников школы или учащихся в преобразовании, совершенствовании какого-либо аспекта, направления работы.

Интеграция инновационных потенциалов на уровне системы предполагает объединение усилий педагогов и учащихся в инновационной деятельности, охватывающей несколько направлений работы (например, введение в практику новой формы организации урочно-внеурочной деятельности школьников разного возраста по разным учебным предметам).

Уровень метасистемной интеграции объединяет инновационные потенциалы школы и социальной среды (прежде всего, школы и семьи).

В организационном плане выделяются два уровня интеграции: уровень управления и уровень исполнения. На уровне управления интеграция инновационных потенциалов осуществляется в процессе принятия коллегиального управленческого решения, а также учёта потребностей и возможностей разных субъектов инновационного процесса. На уровне исполнения интеграция инновационных потенциалов происходит при инициации и реализации инновационных идей.

Обеспечение интеграции инновационных потенциалов в структуре управления инновационным процессом предполагает:

- включение в систему управления представителей всех основных групп участников инновационного процесса (администрации школы, педагогов, учащихся и их родителей);
- привлечение их к управлению инновационным процессом на высоких уровнях этой системы.

Структура управления инновационным процессом, разработанная в соответствии с этими требованиями, схематично изображена на рис. 12.



Рис. 12. Структура управления инновационным процессом в сельской средней школе

Инновационные потенциалы в структуре управления могут интегрироваться как по вертикали (при этом возникают новые связи между субъектом и объектом управления), так и по горизонтали (с установлением новых партнёрских связей).

Формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе выстраивается как организация участия во внутришкольном управлении всех членов педагогического коллектива, а также учащихся и их родителей.

Под совокупным субъектом управления нами подразумеваются все субъекты, участвующие в управлении школой на разных его уровнях (администрация, рядовые члены педагогического

коллектива, родительская общественность, учащиеся), образующие единую систему взаимодействующих компонентов.

Совокупный субъект управления – это не простая совокупность субъектов, входящих в систему управления школой. Он обладает рядом существенных признаков, объединяющих все индивидуальные и групповые субъекты системы внутришкольного управления. Среди этих признаков мы выделяем:

- общность представлений о целях инновационного процесса, перспективах развития школы;
- единство, непротиворечивость взглядов по принципиальным вопросам педагогической деятельности и управления;
- общность ценностных отношений к образованию, личности ребёнка;
- наличие единой нормативно-правовой базы деятельности и признаваемых всеми участниками управления неписаных правил взаимодействия (этического кодекса);
- распределение прав и обязанностей внутри совокупного субъекта управления;
- разнообразие горизонтальных и вертикальных (в том числе обратных) связей внутри системы управления;
- коллегиальность, демократизм;
- открытость системы управления, широкое привлечение к управлению лиц, формально не включённых в управляющую систему.

Согласно нашей концепции, совокупный субъект выполняет весь комплекс основных управленческих функций при оптимальном распределении функций и объектов управления между отдельными структурными подразделениями системы управления.

Реализация этого условия достигается разнообразием деятельности и ситуаций управления ею, возможностью выбора субъектом вида деятельности и своей роли в управляющей системе (рис. 12).

Важным фактором эффективности совокупного субъекта управления выступает развитие управленческой активности участников инновационного процесса, что, в свою очередь, невозможно без вовлечения педагогов, учащихся и их родителей в активную управленческую деятельность.

4.2.2. Основные направления и объекты инновационной деятельности

Исходя из разработанной стратегии инновационного развития сельской средней школы, в пятилетнем плане развития шко-

лы выделяются основные **стратегические направления инновационного процесса:**

1) разработка нормативно-правовой базы управления инновационным процессом, включающей описание функциональных обязанностей и механизмов взаимодействия структурных подразделений управляющей системы;

2) определение содержания инноваций, обеспечивающих целостное развитие сельской школы на основе интеграции инновационных потенциалов школы, семьи и социальной среды;

3) разработка научно-методического обеспечения инновационного процесса в условиях сельской школы;

4) подготовка подразделений структуры управления инновационным процессом к выполнению их функциональных обязанностей, педагогических кадров к инновационной деятельности, учащихся и их родителей к участию в инновационном процессе;

5) обновление структуры внутришкольного управления; создание инновационного совета школы, инновационных и экспертных групп, творческих объединений педагогов, учащихся, родителей;

6) обновление и реконструкция материально-технического оснащения учебно-воспитательного процесса;

7) внедрение лично адаптированной системы непрерывного образования и самообразования педагогических работников, направленной на повышение профессионально-педагогической компетентности в освоении инноваций;

8) реализация системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;

9) осуществление системы управленческой поддержки образовательных инициатив и педагогического творчества;

10) внедрение методики экспертизы инноваций;

11) разработка и введение нормативов оценивания инновационно-педагогической деятельности;

12) внедрение технологии определения эффективности управления инновационным процессом в школе;

13) введение дополнительных образовательных услуг.

В качестве основных приоритетов совершенствования управления инновационным развитием сельской средней школы были определены:

- учёт особенностей сельской образовательной среды и специфики конкретной сельской школы;

- реализация в управлении лично ориентированного подхода к участникам инновационного процесса;

- гуманизация отношений участников управленческих взаимодействий;
- содействие самоуправлению во всех звеньях системы управления;
- распределение управленческих функций между всеми участниками инновационного процесса;
- сохранение управленческой вертикали в условиях горизонтального распределения управленческих функций.

Практическая реализация концепции управления инновационным процессом охватывает следующие **объекты управления**:

- работу с кадрами (изучение квалификационно-компетентностных потребностей школы, обусловленных спецификой планируемых инноваций; организацию повышения профессионально-педагогической компетентности; стимулирование и мотивацию инновационной деятельности);

- совершенствование системы внутришкольного управления (модернизацию системы управления, развитие соуправления, повышение управленческой активности педагогов, учащихся, родителей);

- работу с семьями учащихся (изучение условий семейного воспитания, формирование единства требований к учащимся в школе и семье, включение родителей в управление школой в качестве субъектов инновационного процесса);

- развитие связей со средой, окружающей школу (совершенствование форм и способов взаимодействия школы с сельской администрацией, сельхозпредприятием, домом культуры, фельдшерско-акушерским пунктом, с общественными и коммерческими организациями, осуществляющими свою деятельность на территории села);

- совершенствование контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности (создание системы внутришкольного контроля, обеспечивающего управление полной и достоверной информацией о ходе инновационного процесса; повышение качества педагогического анализа; своевременные и сбалансированные по силе и направленности корректирующие воздействия на инновационный процесс);

- информационное обеспечение инновационной деятельности (пополнение библиотечного фонда школы, создание видеотеки, накопление методических разработок педагогов, систематизацию материалов школьного архива, каталогизацию, создание школьного инновационного банка, а также создание в школе условий для доступа к необходимой информации);

- развитие материально-технической базы школы (обновление учебно-наглядных пособий, технических средств, реконст-

рукция помещений в соответствии со спецификой осуществляемых инноваций, с техникой безопасности, санитарно-гигиеническими, общими психолого-педагогическими требованиями; учёт бюджетных и внебюджетных источников финансирования, поиск новых источников развития материально-технической базы, оптимальное распределение материальных средств, удовлетворяющее потребности инновационного процесса в учебной литературе, наглядных пособиях, лабораторно-производственном оборудовании и ТСО и т. д.).

В соответствии с разработанной концепцией управления инновационным процессом в сельской средней школе и стратегией инновационного развития в содержании управления инновационным процессом в сельской средней школе мы выделили следующие взаимосвязанные компоненты:

- позитивные изменения в учебно-воспитательной системе сельской школы;
- повышение инновационной компетентности сельских педагогов;
- совершенствование системы управления инновационным процессом.

Каждый из этих компонентов отражает основные задачи и направления управленческой деятельности в сельской школе, работающей в инновационном режиме.

Резюме

Анализ основных компонентов содержания управления инновационным процессом в сельской средней школе позволяет осмыслить организацию инновационной деятельности с позиций системно-синергетического подхода, гуманистической парадигмы образования и концепции адаптивного управления образовательными системами.

В главе выявлена специфика организационно-исполнительской функции в управлении инновациями. Описаны должностные функции и взаимодействие субъектов управления инновационным процессом. Показаны формы и способы реализации основных организационно-управленческих условий эффективности инноваций в сельской школе, к которым мы относим:

- осуществление лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности;
- управленческую поддержку образовательных инициатив и педагогического творчества;

- создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;
- интеграцию инновационных потенциалов сельской образовательной среды;
- формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе.

В качестве основных приоритетов совершенствования управления инновационным развитием сельской средней школы целесообразно избрать следующие направления работы:

- учёт особенностей сельской образовательной среды и специфики конкретной сельской школы;
- реализация в управлении личностно-ориентированного подхода к участникам инновационного процесса;
- гуманизация отношений участников управленческих взаимодействий;
- содействие самоуправлению во всех звеньях системы управления;
- распределение управленческих функций между всеми участниками инновационного процесса;
- сохранение управленческой вертикали в условиях горизонтального распределения управленческих функций.

Глава 5

ПРАКТИКА ИННОВАЦИЙ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Практика инноваций отражает реализацию стратегии управления и организационно-управленческих условий, заложенных в динамическую модель управления инновационным процессом в сельской средней школе.

В главе представлены практические аспекты управления инновационно-педагогической деятельностью в сельской школе и результаты некоторых осуществлённых инноваций.¹ Мы отбирали для неё наиболее оригинальные и успешные разработки, стремясь показать результаты реализации различных инновационных идей в условиях сельской школы. В то же время в главе нашли отражение основные приоритеты совершенствования управления инновационным развитием сельской средней школы.

Значительная часть представленных в этой главе методик прошла экспертизу в ИПКиПРО Курганской области и имеет соответствующие сертификаты. Некоторые из описанных инновационных проектов были отмечены грантами Комитета по делам молодёжи Администрации (Правительства) Курганской области.

5.1. Индивидуализация непрерывного образования и самообразования педагогических работников в условиях сельской школы

Рассматривая взаимосвязь содержательно-организационных особенностей повышения профессионально-педагогической компетентности в сельской школе, логично предположить, что управление этим процессом должно основываться на результатах диагностики потребности в повышении профессионально-педагогической компетентности, объективно существующей в

¹ Опыт инноваций описан преимущественно на примере МОУ «Камышевская средняя общеобразовательная школа» Шатровского района Курганской области. Опытно-экспериментальная работа по проблеме совершенствования управления инновациями в этой школе осуществлялась свыше десяти лет.

данной школе. Изучение потребности в повышении профессионально-педагогической компетентности включает, на наш взгляд, два взаимосвязанных аспекта:

- 1) изучение характера затруднений в работе педагогов школы;
- 2) изучение перспектив развития школы и совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Изучение характера типичных педагогических затруднений позволяет сориентировать методическую работу на разрешение реально существующих проблем в обучении и воспитании школьников, изучение перспектив развития школы – своевременно обеспечивать инновационный процесс квалифицированными педагогическими кадрами.

Важнейшей задачей организации повышения профессионально-педагогической компетентности в сельских школах является информационное обеспечение этого процесса. Так, недостаточная информированность сельских педагогов в сфере новых педагогических технологий приводит к их формальному воспроизведению, неумению адаптировать научные идеи к условиям данной школы. В целях более эффективного накопления и использования информации, входящей в ту или иную компетенцию, в школе формируется и постоянно пополняется инновационный банк.

В качестве одной из форм систематизации сведений о технологиях обучения и воспитания школьников целесообразно использовать информационные карты педагогических технологий. Информационная карта педагогической технологии составляется с целью ознакомления педагогов школы с основными особенностями технологии и стимулирования их деятельности по освоению данной технологии, её использованию в своей работе.

Используемая нами информационная карта педагогической технологии включала следующие разделы:

- 1) цель;
- 2) общая характеристика технологии;
- 3) достоинства технологии;
- 4) недостатки технологии и ограничения по её использованию;
- 5) основные средства осуществления технологии;
- 6) условия корректного применения технологии;
- 7) особенности структуры занятий (упражнений, контроля и коррекции усвоения учебного материала и т. д.);
- 8) организация работы учителя и учащихся;
- 9) оценивание достижений учащихся;
- 10) критерии эффективности использования технологии;

11) источники.

Необходимым средством индивидуализации повышения профессиональной компетентности сельских педагогов в нашем опыте стали опорные методические материалы: краткие, систематизированные и наглядные рекомендации, позволяющие педагогу осваивать новые компетенции во взаимосвязи теории с практикой. Методические материалы могут содержать:

- эталонные требования к владению компетенцией;
- описание типичных ошибок, допускаемых в сфере тех или иных компетенций;
- полезные советы;
- краткое описание случаев преодоления педагогических затруднений;
- алгоритм осуществления некоторого вида педагогической деятельности;
- алгоритм повышения профессиональной компетентности и т. д.

Для удобства пользования опорные методические материалы оформляются в виде таблиц, схем, памяток и помещаются в папки с пометкой «Методическая помощь». Тематика и количество таких папок зависят от специфики характерных для данной школы проблем, требующих первоочередного решения. Свободный доступ к папке методической помощи позволяет индивидуализировать «обращение за помощью».

Главные требования к таким материалам: краткость, ясность, действенность, доступность пользования для любого, даже начинающего педагога.

Так, разработанная нами технология подготовки к воспитательному мероприятию включает этапы тематического планирования, предварительного планирования (составление чернового варианта плана мероприятия), редактирования плана, составления окончательного варианта плана мероприятия.

Технология посещения урока начинающим учителем охватывает этапы подготовки к посещению, посещения урока, осмысления посещённого урока, участия в обсуждении урока, освоение приобретённого опыта в своей деятельности. Ниже приводятся указания по выполнению каждого этапа, разработанные в виде памяток.

I. Подготовка к посещению урока.

1. Определите, по какому предмету, у какого учителя и в каком классе Вам следует посетить урок.

2. Договоритесь с учителем о посещении, согласуйте дату и время урока (учтите, что в это время Вы должны быть свободны от другой работы).

3. Исходя из своих затруднений, решите, на что именно в методике урока при посещении Вы будете обращать особое внимание (проведение опроса, введение новых понятий, организация самостоятельной работы учащихся и т. д.).

4. Ознакомьтесь с содержанием образования, соответствующим предполагаемой теме урока (изучите нужные разделы программы и учебника, просмотрите методическую литературу).

5. Заранее начертите таблицу, в которой Вы будете фиксировать ход урока.

6. В назначенное время обязательно явитесь на урок. Возможно, учитель готовил этот урок специально для Вас, затратил на его подготовку дополнительное время и силы, пошёл на некоторое отступление от календарно-тематического плана, чтобы сделать его максимально полезным для стажёра. Напросившись и не придя на такой урок, Вы вряд ли сможете в дальнейшем рассчитывать на серьезное отношение к Вам как к будущему специалисту.

II. Посещение урока.

При посещении урока с целью повышения своего методического уровня фиксируйте ход урока по следующей схеме:

1. Дата посещения.
2. Предмет.
3. Класс.
4. Тема урока.
5. Ф.И.О. учителя, ведущего урок.
6. Ход урока

№ п/п	Действия учителя	Действия учащихся	Текущее время урока (мин.)	Методическая оправданность	Ценность для меня

Условные обозначения для колонки «Методическая оправданность»:

«+» – по-моему, данный момент урока эффективен, методика его проведения дала хороший результат;

«-» – считаю, что метод, форма или приёмы для данного момента урока выбраны не совсем удачно;

«?» – затрудняюсь определить, насколько методически оправдана деятельность учителя и учащихся в данный момент урока.

Условные обозначения для колонки «Ценность для меня»:

«+» – это надо использовать и мне;

«-» – этого мне следует избегать;

«?» – надо подумать: возможно, я как-то смогу использовать это в своей работе;

«0» – лично мне этот момент урока ничего не дал.

III. Осмысление посещённого урока.

1. Опираясь на сделанные во время посещения записи, выполните три задания:

2. Определите, к какому типу можно отнести данный урок. Выделите его основные этапы, определите продолжительность каждого этапа.

3. Определите, насколько посещённый урок соответствует традиционной структуре. Если есть отступления от традиционной структуры урока, то чем они вызваны и насколько оправданы? Насколько полно использовалось время урока?

4. Ответьте, чему научило Вас посещение данного урока (учтите, что и на ошибках можно учиться, причём лучше на чужих, чем на собственных).

IV. Участие в обсуждении посещённого урока.

Обсуждение урока помогает лучше выявить его достоинства и недостатки, увидеть пути для дальнейшего методического роста. Обсуждение, даже если в нём участвует всего два человека, рекомендуется строить по схеме:

- выступление проводившего урок учителя, содержащее подробный или краткий анализ своего урока;
- учитель отвечает на вопросы, возникшие у других участников обсуждения;
- обмен мнениями и впечатлениями о посещённом уроке, аналитические дополнения и уточнения, советы и пожелания учителю;
- общий вывод о ценности посещённого урока для учеников, педагогов, присутствовавших на уроке, и самого учителя.

V. Освоение опыта посещённого урока.

1. Ещё раз осмыслите ценность посещённого урока с учётом информации, полученной при его обсуждении. Обратите особое внимание на моменты урока, отмеченные у Вас знаком «?».

2. Спланируйте и проведите свой урок, введя в него элементы методики, заимствованные Вами при посещении и стараясь исключить моменты, показавшиеся Вам в посещённом уроке неудачными.

3. Проведя урок, определите, насколько удачно Вы использовали полученный опыт. Если заимствованные элементы урока оказались у Вас не так эффективны, как в посещённом уроке, постарайтесь понять, что помешало Вам сделать их столь же эффективными.

4. Наметьте следующий шаг по освоению опыта посещённого урока.

5.2. Разработка технологии самокоррекции профессионально-педагогической деятельности, адаптированной к условиям сельской школы

В управлении повышением профессионально-педагогической компетентности мы отводим важную роль разработке и реализации технологии самокоррекции педагогической деятельности.

Практика показывает, что, анализируя свою деятельность, сельские педагоги испытывают значительные затруднения при выявлении собственных ошибок, их причин и путей их устране-

ний. Вместе с тем, увидеть свои ошибки, понять их причины, наметить возможности для их преодоления и работать над их устранением, постоянно сверяя свои предположения с полученными результатами – это самый эффективный путь к овладению профессиональным мастерством. Иначе говоря, работу педагога по повышению профессионального мастерства можно представить как совокупность реализуемых в деятельности функций самоуправления: самоанализа, самомотивации, самоцелеполагания, самоконструирования, самоорганизации, самоконтроля, самокоррекции.

Педагогические ошибки отрицательно сказываются на эффективности воспитательной работы при её осуществлении, однако они могут быть допущены (как, впрочем, замечены и исправлены) на предыдущих этапах, связанных с выполнением функций целеполагания, планирования, организации. Поскольку работа над ошибками относится к регулятивно-коррекционной функции управления, устранение педагогических ошибок мы рассматриваем как самокоррекцию, осуществляемую во взаимосвязи с прочими функциями самоуправления.

Структура профессиональной компетентности в области устранения педагогических ошибок включает два взаимосвязанных блока компетенций: аксиологический и практический.

В аксиологическом блоке выделяются:

- знание типологии, сущности и характера, признаков и примеров педагогических ошибок;
- знание возможных негативных последствий тех или иных педагогических ошибок;
- осознание важности устранения педагогических ошибок в своей работе;
- знание путей и способов устранения тех или иных педагогических ошибок.

В практический блок входят:

- опыт классификации и узнавания педагогических ошибок в практической деятельности;
- опыт выявления причин педагогической ошибки;
- опыт моделирования и осуществления деятельности, направленной на устранение педагогической ошибки;
- опыт преодоления педагогических ошибок в новых для себя ситуациях.

В условиях острого дефицита квалифицированных педагогических кадров, удалённости сельских школ от педагогических вузов и ИПКРО, значительной информационной изолированности сельской образовательной среды важнейшим средством повышения профессиональной компетентности сельских педагогов становится методическая работа, осуществляемая в школе. В результате перед заместителями директора, традиционно курирую-

щими методическую работу в сельских школах, неизбежно встаёт проблема оптимальной организации сложного процесса повышения профессиональной компетентности в весьма специфических условиях, складывающихся под влиянием как общих факторов сельской образовательной среды, так и особенностей конкретной сельской школы, отражающихся в специфике её опыта, проблем, обеспеченности кадровыми и материальными ресурсами.

Специфика процесса повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы определяет два главных условия успешного устранения ошибок в работе сельских педагогов:

- учёт специфики данной школы в организации работы над ошибками;
- индивидуализация работы над ошибками.

Учёт специфики школы в организации работы над педагогическими ошибками позволяет адаптировать описываемую далее технологию к потребностям и возможностям конкретной сельской школы, актуализировать реально существующие в школе проблемы, с максимальной отдачей использовать имеющиеся ресурсы. В предлагаемой технологии это условие выполняется благодаря выделению типичных ошибок на основе анализа опыта работы педагогов данной школы, определению путей устранения ошибок исходя из возможности их реализации в данных условиях.

Индивидуализация деятельности позволяет каждому педагогу работать над ошибками в наиболее удобном для себя режиме, не испытывая лишней раз психологического дискомфорта из-за того, что его поучает другой человек. Индивидуализация работы над ошибками необходима ещё и потому, что компетентность формируется и развивается в процессе осмысленной деятельности, связанной с решением значимых для индивида проблем, с разрешением объективно существующих, а не надуманных противоречий. Только при этом условии индивидом приобретаются актуальные знания, которые незамедлительно проверяются на практике, закрепляются в опыте деятельности, а опыт даёт новые знания и умения, которые становятся фундаментом для дальнейшего овладения компетенцией. Опыт выявляет успехи и ошибки, позволяя увидеть новые проблемы и стимулируя деятельность педагога, направленную на повышение компетентности. Таким образом, индивидуальный процесс освоения новых педагогических компетенций напрямую зависит от эффективности управления и самоуправления им, а технологизация является важным условием успешности повышения педагогической компетентности.

Это становится возможным, если в работе используются краткие опорные материалы, составленные с учётом специфики школы и помогающие педагогу осмысливать важность преодоления недостатков в своей работе, с минимальными затратами времени обнаруживать свои ошибки и исправлять их в дальнейшей педагогической деятельности.

Опорными материалами служат технологические таблицы, которые отражают структуру профессиональной компетентности в области устранения педагогических ошибок и позволяют педагогу самостоятельно работать над ошибками. Описание ошибок в таблицах даётся по схеме: тип ошибки; вид ошибки; основные признаки и примеры ошибки; возможные негативные последствия данного типа или вида ошибок; возможные причины ошибки; возможные пути её устранения.

В качестве примера выделения типов ошибок приводим типологию ошибок в воспитательном мероприятии, составленную в результате инновационно-педагогической деятельности МО классных руководителей:

- ошибки, связанные с нарушением логики целеполагания;
- ошибки в содержании и форме;
- ошибки в организации деятельности школьников;
- ошибки в педагогическом общении;
- ошибки в оценивании достижений;
- ошибки в организации предметно-пространственной среды;
- ошибки в логике построения этапов воспитательного мероприятия.

Разработка технологии устранения педагогических ошибок, адаптированной к потребностям и возможностям школы, основывается на обобщении результатов внутришкольного контроля. В ней выделяются следующие этапы.

1. Посещение учебных занятий, воспитательных дел, мероприятий. Выделение ошибок, обоснование их возможных негативных последствий, описание характерных признаков.

2. Накопление данных, полученных в результате контроля.

3. Статистическая обработка накопленных данных. Выделение типичных ошибок.

4. Составление рабочей классификации типичных педагогических ошибок.

5. Выявление причин выделенных ошибок.

6. Определение путей устранения ошибок, разработка кратких методических рекомендаций.

7. Составление технологических таблиц.

8. Апробация технологии работы над педагогическими ошибками (ознакомление педагогов школы с технологией, обсуждение на методическом объединении, локальное использование в практике).

9. Коррекция методических рекомендаций с учётом недостатков, выявленных при апробации.

10. Внедрение технологии в практику методической работы школы.

Реализация технологии предполагает целенаправленную деятельность педагога по устранению собственных ошибок и включает следующие технологические этапы.

1. Выделение недостатков воспитательного мероприятия при его анализе (самоанализе).

2. Работа с технологическими таблицами, которая происходит при выполнении следующих операций (в скобках указаны функции самоуправления, реализуемые посредством этих операций):

- узнавание ошибки (самоконтроль);
- осознание возможных негативных последствий ошибки и необходимости её устранения в своей работе (самотивация);
- выявление причин ошибки (самоанализ);
- определение задач работы над устранением ошибки (самоцелеполагание);
- моделирование своей деятельности, направленной на устранение ошибки (самоконструирование и самоорганизация).

3. Практическая реализация модели деятельности по устранению ошибки.

4. Анализ (самоанализ) эффективности работы над ошибкой.

Апробация показала, что технология устранения педагогических ошибок, реализуемая в системе методической работы, позволяет повысить эффективность воспитательной работы, внутришкольного контроля и профессиональной адаптации начинающих педагогов сельской школы. При её использовании улучшается качество педагогического анализа, возрастает управленческая активность педагогов.

5.3. Развитие управленческой активности участников инновационного процесса

Развитие управленческой активности участников инновационного процесса рассматривается нами как один из ключевых аспектов реализации концепции управления инновационным процессом, поскольку превращение участников инноваций в субъектов управления инновациями является необходимой предпосылкой формирования и развития совокупного субъекта управления.

Развитие управленческой активности участников инновационного процесса невозможно без вовлечения педагогов, учащихся и их родителей в активную управленческую деятельность. Это достигается в различных видах деятельности и направлениях управления инновационным процессом.

Рассмотрим деятельность совокупного субъекта управления на примере осуществления внутришкольного контроля. В зависимости от объекта, а также от специфики тех или иных субъектов управления контроль может осуществлять администрация школы, педагоги, родители, учащиеся.

Помимо деятельности субъектов, входящих в систему управления школой (директор, его заместители, инновационный совет, МО, инновационные и экспертные группы и др.), функция контроля реализуется в деятельности отдельных рядовых педагогов. Постоянно действующей формой участия педагогов школы в осуществлении внутришкольного контроля являются взаимопосещения. Главной целью взаимопосещений является обмен опытом, поэтому их планирование, осуществление и анализ проводились в рамках методической работы. Однако практика показала, что регулярные взаимопосещения занимают важное место в системе внутришкольного контроля, поскольку благодаря ним в изучение и оценивание процесса и результатов работы школы включается весь педагогический коллектив в течение всего учебного года.

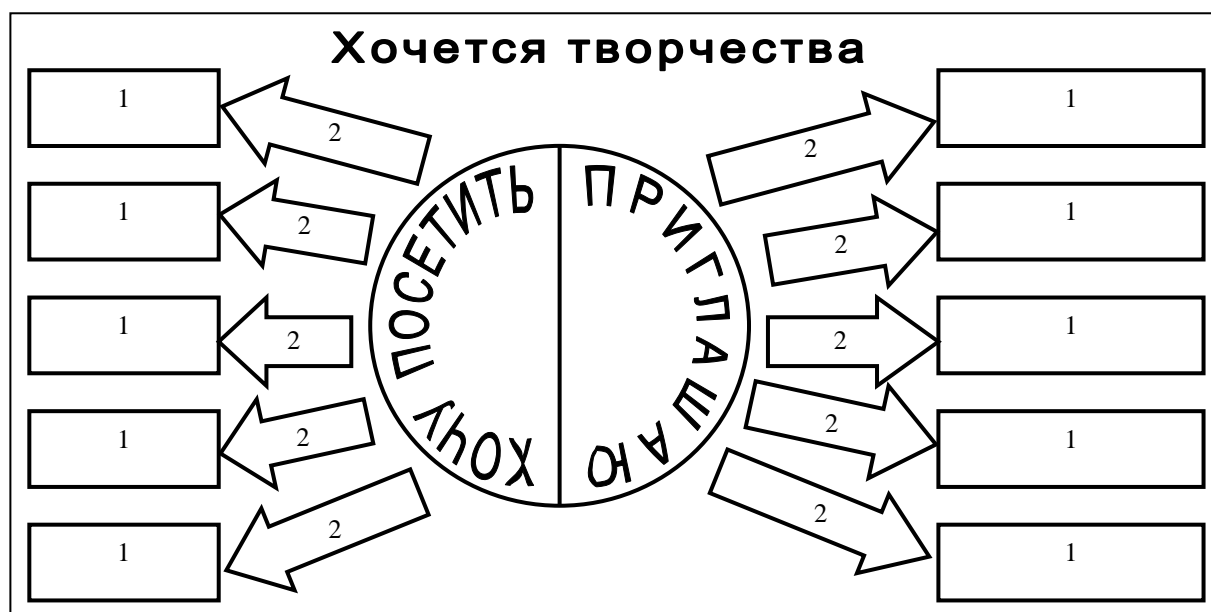


Рис. 13. Схема взаимопосещений

В начале учебного года педагоги сдают заместителю директора по УВР данные о планируемых ими в течение года взаимопосещениях. В срок до 10 сентября составляется схема взаимопосещений «Хочется творчества» (рис. 13). На стрелках 2 пишутся фамилии, имена и отчества педагогов (для каждого педагога нужно две стрелки: одна направлена из полукруга «ХОЧУ ПОСЕТИТЬ», другая — из полукруга «ПРИГЛАШАЮ»). На прямоугольниках 1 (это могут быть и другие фигуры) указаны члены педагогического коллектива, которые приглашаются на урок или воспитательное

мероприятие (справа), или уроки и мероприятия, которых желает посетить тот или иной педагог (слева). Сроки конкретных посещений, а также темы и формы планируемых для посещения (приглашения) уроков и мероприятий согласовывались участниками взаимопосещений и указывались в личных планах самообразования, в планах работы МО и совещаний при директоре.

Промежуточные результаты взаимопосещений в течение учебного года докладываются и обсуждаются на заседаниях МО и совещаниях при директоре, отражаются в работе инновационных групп. Итоги взаимопосещений подводятся на заседании педсовета в конце года и включаются в годовой анализ работы школы.

Родители участвуют во внутришкольном контроле как на общешкольном уровне, так и на уровне класса. Основная форма контроля: посещения родителями уроков и воспитательных мероприятий в школе с их последующим обсуждением.

Участие школьников в осуществлении контроля происходило по двум основным направлениям:

- работа постоянно действующих органов ученического самоуправления;
- дежурства классов по школе.

Ученическое самоуправление, функционирующее в школе, представляет собой сложную, разветвлённую систему. Во-первых, это Ученический совет школы, включающий выборных представителей от каждого класса и управляемый советом старшеклассников. Во-вторых – актив детско-юношеской общественной организации на базе школы, организующий и контролирующей туристско-краеведческую работу. В-третьих – «предметные» ученические советы и творческие объединения школьников: совет физкультуры, совет школьного музея, совет библиотеки, информационно-творческое ученическое объединение и т. д. Наконец, в-четвёртых, в систему ученического самоуправления входят органы самоуправления классов.

Дежурства классов по школе проходили по заранее составленному графику. В течение недели класс отвечает за порядок в школе и проводит мероприятия, определённые тематикой недели: планирует, организует, контролирует, оценивает, подводит итоги на общешкольной линейке. Результаты контроля всегда становились достоянием гласности: с одной стороны, дежурный класс оценивает работу других классов и отдельных учеников, с другой – его деятельность в течение недели тоже находится под контролем школьников и получает оценку.

Дежурства по школе оценивал совет старшеклассников по трёхбалльной системе («плохо», «хорошо», «отлично»), руководствуясь следующими нормами оценок:

- оценка «отлично» ставится дежурному классу, показавшему пример дисциплинированности, чёткой работы, не допуская нарушений порядка в школе, проводившему интересные мероприятия и игры; дежурство передаётся следующему классу, а класс получает одно очко в зачёт «Школьного марафона»;

- оценка «хорошо» ставится, если дежурство прошло без серьёзных замечаний, все недостатки устранены в течение дежурства, класс провёл работу согласно составленному им плану и отчитался в ней; в этом случае дежурство передаётся следующему классу;

- оценка «плохо» ставится, если работы дежурных не было видно, они не следили за порядком в школе, не провели самостоятельно никаких мероприятий, сами нарушали дисциплину, по их недосмотру был нанесён ущерб школьному имуществу, в течение недели в школе было много грязи, мусора, недостатки в течение дежурства не были исправлены; класс в этом случае дежурит повторно, исправляя свои недостатки.

Практика управления инновационным процессом в сельской средней школе показала, что действующая система ученического самоуправления является эффективным механизмом школьного соуправления, благодаря которому каждый ученик (за редким исключением) реально участвует в управлении школой и выполняет на разных этапах определённые управленческие действия. Данная система обеспечивает постоянное обновление и совершенствование форм внеурочной работы, придаёт механизму выдвижения и реализации инновационных идей необходимую гибкость.

Таблица 4

Тематические недели

Месяц Неделя	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
1	«Твой внешний вид»	«Школа – наш дом»	Каникулы	Неделя Творчества
2	«Учись учиться»	Акция «Милосердие»	Неделя правовых знаний	Неделя иностранного языка
3	«Воспитавай себя сам»	Неделя математики и физики	«Алло, мы ищем таланты!»	«Моя активность на уроке»
4	Операция «Шиповник»	«Наглядность – своими руками»	Неделя истории и географии	«Фабрика Деда Мороза»

Продолжение таблицы 4

Месяц Неделя	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
1	Каникулы	Операция «Забота»	Неделя вежливости	Неделя здоровья	«Вахта памяти»
2	«В мире профессий»	Неделя экономических знаний	«Наш друг и советчик книга»	Неделя биологии и химии	«Трудовой десант»
3	Неделя словесности	Армейская неделя	«В мире прекрасного»	«Переключка добрых дел»	Спортивно-туристическая неделя
4	Неделя краеведения	«Экология и мы»	Каникулы	Операция «Зелёная веточка»	«Итоги года»

Ориентиром сроков проведения в школе тех или иных мероприятий служит план-сетка «Тематические недели» (табл. 4), который играет важную роль в организации и координировании образовательного процесса в школе, особенно во внеурочное время.

Управленческая деятельность индивидуальных и коллективных субъектов управления инновационным процессом носила преимущественно полифункциональный характер. Так, экспертные группы наряду с контролем инновационных проектов и их реализации осуществляли анализ инновационной деятельности в рамках проекта, оценивали её. Функциональные обязанности методических объединений включали анализ, целеполагание, планирование, контроль и регулирование инновационной деятельности по своим предметам. Полифункциональность свойственна как постоянно действующим субъектам управления, так и группам, формируемым на небольшой срок (временным).

Важным условием формирования совокупного субъекта самоуправления является подготовка участников образовательного процесса к осуществлению управленческой деятельности, что особенно актуально для ученического самоуправления. Основой для решения этой проблемы может служить «Школа самоуправления» для ученических лидеров. «Школа самоуправления» представляет собой особая форму организации учёбы ученического актива, способствующую повышению эффективности ученического самоуправления, росту активности учащихся в управлении школой как целостной образовательной системой, развивающейся на основе инноваций.

Рассмотрим содержание программы «Школы самоуправления», реализуемой в условиях сельской средней школы.

Цели «Школы самоуправления»:

1) формирование у школьников, участвующих в самоуправлении управленческой культуры, включающей:

- знания коллективе, лидере, отношениях в социальной группе, управлении как особом виде деятельности;
- умения и навыки управления и самоуправления в ученическом коллективе, использования технологий управленческой деятельности;
- инициативность, творчество в решении управленческих задач;

2) формирование социальной активности и гуманистических отношений к себе, к другим людям, коллективу и обществу.

Задачи:

- **познавательные:** формировать понятия о социальной группе и коллективе, о лидерстве, активе, сотрудничестве в коллективе и микрогруппе, об управлении как особом виде деятельности; формировать знания о развитии социальной группы и основных этапах становления коллектива, о взаимоотношениях в социальной группе, о приобретении лидерских ка-

честв, о стилях управления и способах осуществления управленческих функций;

- **практические:** формировать умения, позволяющие осуществлять основные управленческие функции в учебном коллективе: умения анализа и самоанализа, постановки целей деятельности, планирования работы, организации деятельности коллектива и самоорганизации, регулирования отношений, организации взаимопомощи, контроля и оценивания процесса и результата работы; формировать умения совершенствовать работу, улучшать её результаты, устанавливать необходимые контакты вне коллектива, строить конструктивные отношения с оппозицией, работать с информацией.

Работа «Школы соуправления» включает учебные занятия и управленческую практику. Общее время, отводимое педагогу на реализацию данной программы, составляет 36 часов.

Учебная программа состоит из двух блоков: теоретического и технологического. Теоретический блок является инвариантным и содержит научный фундамент, необходимый для освоения способов и технологий управления. Содержание образования в теоретическом блоке программы включает три темы:

1. **Коллектив.** Понятие о социальной группе и коллективе. Развитие социальной группы. Этапы становления коллектива (по А. Н. Лутошкину): диффузная группа («песчаная россыпь»), группа-ассоциация («мягкая глина»), дискретно сплочённая группа («мерцающий маяк»), сплочённая группа («алый парус»), коллектив («горящий факел»). Актив группы. Сотрудничество в коллективе и микрогруппе.

2. **Лидер.** Понятие о лидерстве. Качества лидера. Приобретение лидерских качеств. Взаимоотношения лидера и коллектива. Лидерство формальное и неформальное.

3. **Управление.** Понятие об управлении как особом виде деятельности. Стиль управления. Авторитарный, попустительский и демократический стили управления. Функции управления как виды управленческой деятельности. Функции целеполагания, планирования, организации деятельности, контроля, регулирования, анализа.

Технологический блок вариативен, он может включать различные вопросы практикоориентированного характера, в зависимости от проблем, с которыми сталкиваются учебные лидеры в своей работе. В программе дан примерный перечень вопросов технологического блока, составленный на основе нашего опыта:

- как создать идею;
- как увлечь других;
- как составить план;
- как организовать работу;
- как добыть нужную информацию;
- как организовать помощь;
- как проводить контроль;
- как провести анализ;
- как совершенствовать работу, улучшать её результаты;
- как разрешать конфликты;
- как подготовить и провести интересное дело;
- как устанавливать контакты с нужными людьми;
- как строить отношения с оппозицией;

- как выступать с докладом, отчётом, сообщением, предложением, критическим замечанием;
- как оформить плакат и стенгазету.

По окончании реализации программы «Школа самоуправления» ученики-активисты должны:

- **ЗНАТЬ:** особенности и общие закономерности развития коллектива, взаимодействия его членов; сущность лидерства, лидерские качества и пути их развития; сущность управления как целостной системы реализуемых в практической деятельности управленческих функций; основные способы и технологии управления ученическим коллективом и самоуправления;

- **УМЕТЬ:** формулировать цели деятельности на основе предшествующего опыта и желаемого результата, конкретизировать цели в задачах; конструировать предстоящую коллективную деятельность, оформлять её в виде плана работы; организовать деятельность коллектива по достижению поставленной социально значимой цели; осуществлять контроль процесса и промежуточных результатов деятельности; регулировать отношения в коллективе, организовывать индивидуальную и коллективную помощь нуждающимся в ней; анализировать свою работу и работу других.

Примерное распределение часов по учебным блокам:

- теоретический блок – 4 часа (3 ч. теории и 1 ч. практики);
- технологический блок – 32 часа (10 ч. теории и 22 ч. практики).

5.4. Опыт учёта специфики школы в инновационной практике

Учёт специфики конкретной школы в нашей концепции управления инновациями осуществляется на основе анализа особенностей её опыта, ресурсов и проблем. Рассмотрим, как специфика школы учитывалась при осуществлении системы инноваций в сфере экономического образования в Камышевской средней школе Шатровского района Курганской области.

Анализ опыта работы школы показал, что в Камышевской школе имеется ряд традиций, определяющих специфику осуществляемой учебно-воспитательной работы. К ним относятся: реально функционирующая школьная производственная бригада, система работы по эстетическому оформлению школы и окультуриванию прилегающей территории, проведение классами школьных ярмарок и использование вырученных денег на нужды класса, формирование школьного фонда для поощрения учащихся в течение года из денег, заработанных производственной бригадой. Школой накоплен богатый опыт «выживания» в сложных экономических условиях 1990-х гг., в основе которого лежит сотрудничество взрослых и детей в труде, направленном на создание материальных благ, получение прибыли от производства и сбыта сельскохозяйственной продукции и изделий школьных мастер-

ских. Этот опыт позволил в основном сохранить педагогические кадры, дешёвое горячее питание всех учащихся и работников школы, своевременно осуществлять необходимый ремонт школьных зданий, систем коммунального хозяйства и др.

Анализ ресурсов показал, что школа достаточно обеспечена учебно-производственными средствами и педагогическими кадрами для трудового обучения и воспитания; особенностью данной школы является стремление педагогов эстетизировать труд детей, сделать его социально значимым, направить на создание красоты и уюта в школе.

Анализ проблем выявил, что активное участие школьников в общественно полезном труде зачастую не осмысливается как лично значимое учащимися и их родителями. Ученики недостаточно участвуют в управлении на уровне школы, класса, разновозрастной группы (так, совет производственной бригады функционирует лишь во время летней трудовой четверти, в остальное время он существует лишь номинально; инициаторами проведения ярмарок почти всегда выступают педагоги, а не дети; распределение материальных средств фактически осуществляется администрацией и т. д.; родители крайне редко выступают с позитивными инициативами, предпочитая соглашаться с решением педагогов либо возмущаться несправедливыми, на их взгляд, решениями). Существующие проблемы значительно снижают образовательную ценность осуществляемой в школе внеурочной работы, приводя к застою в развитии школы и формализации полезных традиций.

На основе анализа опыта, ресурсов и проблем нами были выявлены школьные традиции, которые могут служить основой для осуществления инноваций в системе учебных занятий и внеучебной работы и позволят разрешить вышеназванные проблемы. Например, на рис. 14 показаны этапы осуществления нововведений, формирующих систему урочно-внеурочной работы в сфере экономического образования сельских школьников на основе имеющихся традиций и реализованных инновационных идей.

Полная реализация нововведений (рис. 14) охватывает пять лет и включает два взаимосвязанных направления: внеучебную работу и учебные занятия. Инновации в системе внеучебной работы осуществлялись в рамках инновационного проекта «Банк Призов». Формирование и развитие Банка Призов (БП) было рассчитано на три года и включало следующие этапы (по одному году каждый):

1) «Школьная валюта» (задачи: ввести в школе игровые деньги, с помощью которых можно было бы распределять призы таким образом, чтобы дети могли выбрать тот приз, который им больше нравится; сформировать интерес к новому способу распределения призов и к его экономическим механизмам);

2) «Совет директоров» (задачи: перевести БП на самоуправление с помощью формирования Совета директоров из числа учащихся всех классов; передать Совету директоров БП функции организации школьных ярмарок, учёта вырученных средств по классам, организации между классами соревнования «Школьный марафон», итоги которого подводятся в конце учебного года);

3) «Экономика и мы» (задача: передать БП функции экономического просвещения школьников и организации внеурочной работы по экономике).

Нововведения, осуществляемые на каждом этапе реализации инновационного проекта, в течение учебного года закреплялись в системе работы школы, становились традициями по отношению к следующему этапу.

Инновации в системе учебных занятий также осуществлялись поэтапно в течение четырёх лет:

1) введение в 10 классе факультатива «Основы экономики» (1-е полугодие) носило экспериментальный характер и позволило заинтересовать учащихся новым предметом, подготовить педагога к преподаванию экономики в качестве учебного предмета (этап по времени совпадает со 2-м этапом проекта «Банк Призов»);

2) введение в 11 классе предмета «Экономика производства» (1, 2, 3 четверти) также проходило в рамках эксперимента, с целью расширить и систематизировать знания, полученные учащимися при изучении факультативного курса, усилить прикладную направленность обучения (этап по времени совпадает с 3-м этапом проекта «Банк Призов»); на этом этапе продолжается преподавание экспериментального факультативного курса в 10 классе;

3) введение предмета «Экономика» в 10-11 классах основывалось на опыте экспериментального преподавания факультатива и учебного предмета; на этом этапе в первый год его реализации (т. е. реализации в 10 классе) в 11 классе ещё преподаётся экспериментальный годичный курс экономики производства; во второй год экспериментальный учебный курс полностью заменяется предметом «Экономика», преподаваемом в 10 и 11 классах.

Поэтапное введение экономики в качестве учебного предмета сельской школы дало возможность корректировать содержание образования и методику преподавания на экспериментальных этапах, подобрать необходимую литературу, подготовить наглядность и дидактический материал, накопить необходимый опыт работы для качественного преподавания экономики.

Инновации в системе учебных занятий и внеучебной работы взаимосвязаны: знания, полученные старшеклассниками на учебных занятиях, требовались им для организации работы БП, а деятельность в БП стимулировала интерес к учебному материалу.

На рис. 14 выделены базовые инновационные идеи – идеи, формирование которых послужило началом инновационной деятельности. Эти идеи обладают значительной степенью обобщённости, вследствие чего при их разработке происходит обогащение инновации новыми идеями, так или иначе конкретизирующими цели, виды, формы и способы деятельности. В описанной

выше инновационной деятельности, кроме базовых идей, было реализовано большое количество идей, обладающих тем или иным уровнем новизны:

- идея единой для всей школы системы стимулирования учащихся;
- идея школьных игровых «денег»;
- идея расширения пространства инновации;
- идея развития ученического самоуправления в новых видах деятельности;
- идея выбора вознаграждения за успех самим учеником;
- идея поэтапной реализации взаимосвязанных инновационных проектов;
- идея усиления связей между различными направлениями учебной и внеучебной работы;
- идея экономического образования сельских школьников;
- идея постепенной подготовки школы к введению нового образовательного курса;
- идея непрерывности игры, её неограниченности во времени;
- идея конвертируемости игровой «валюты»;
- идея моделирования товарно-денежных отношений в учебно-воспитательном процессе и т. д.

Приведённый список идей далеко не полон. Обработывая статистические данные, мы вычислили, что при осуществлении данной системы инноваций было воплощено в жизнь не менее 23 положений, выдвинутых как относительно самостоятельные идеи, обладающие новизной для школы. У 12 реализованных идей удалось установить индивидуальное авторство¹: 4 выдвинуто административными работниками школы, 5 – рядовыми педагогами, 2 – учащимися, 1 – родителями. 11 идей выдвинуто группами, в том числе 6 – в результате сотворчества взрослых и детей.

Реализованные идеи отличаются по масштабности и срокам осуществления, по характеру задач, решаемых при их реализации.

¹ Под авторами здесь понимаются лица, выдвинувшие идею. Первоисточники нами не указываются, поскольку в момент выдвижения идеи они не фиксировались документально либо ссылка на источник была неточна, вследствие чего в большинстве случаев их не удалось установить.

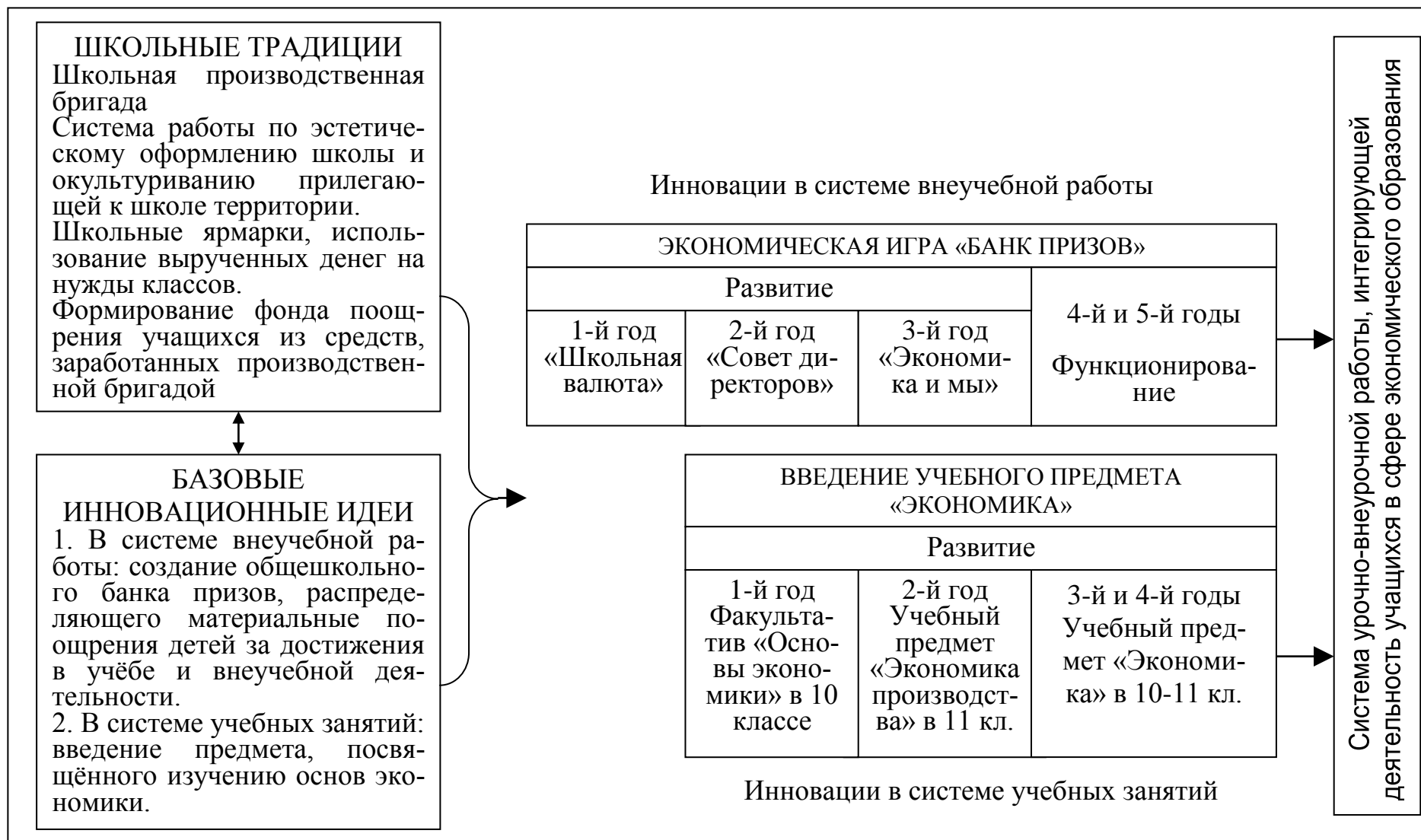


Рис 14. Этапы осуществления нововведений, формирующих систему урочно-внеурочной работы в сфере экономического образования сельских школьников

Различны уровни новизны реализованных идей. Например, идея использования в школе для стимулирования детей игровых «денег» не является абсолютно новой; нам известно не менее десятка случаев её реализации в различных школах (не считая тех, что описаны в литературных источниках и периодической печати). Однако в опыте данной школы эта идея было новой. В то же время, не претендуя на авторство, мы отмечаем, что ряд идей (использования экономической игры для подготовки к введению нового учебного предмета, конвертируемости игровой «валюты» и др.) сформировались внутри школы и прошли апробацию в процессе инновационной деятельности.

5.5. Реализация идеи интеграции в осуществляемом в сельской школе инновационном процессе

Представление о масштабе и разнообразии возможных инноваций в осуществляемом в сельской школе инновационном процессе даёт рассмотрение системы работы по отдельным предметам, которая строится на основе интеграции различных наук, искусств и видов общественно ценной деятельности, а также различных форм учебно-внеучебной работы.

Такая система включает:

- уроки;
- внеурочные занятия и мероприятия по предмету;
- внеурочную работу межпредметного, интегрированного характера, объединяющую несколько предметов в пределах одной или нескольких образовательных областей.

Интеграция учебных предметов, наук и искусств, видов деятельности позволяет формировать в сельской школе единую образовательную среду, в которой:

- процессы воспитания и обучения осуществляются в тесной взаимосвязи, не имея чётко обозначенных разделяющих границ;
- созданы условия для разностороннего развития личности ученика.

В нашем опыте наибольшим разнообразием отличалась работа по литературе. В общем виде система урочно-внеурочной работы по литературе изображена на рис. 15. (Цифрами на рисунке обозначены: 1 – неделя (декада) словесности; 2 – литературные вечера; 3 – олимпиады; 4 – викторины и конкурсы знатоков литературы; 5 – литературные конкурсы; 6 – издание творческих работ учащихся; 7 – курс «Основы журналистики»; 8 – курс «Основы издательской деятельности»; 9 – создание сценариев; 10 – художественная самодеятельность; 11 – оформительская работа; 12 – поисково-исследовательская работа).

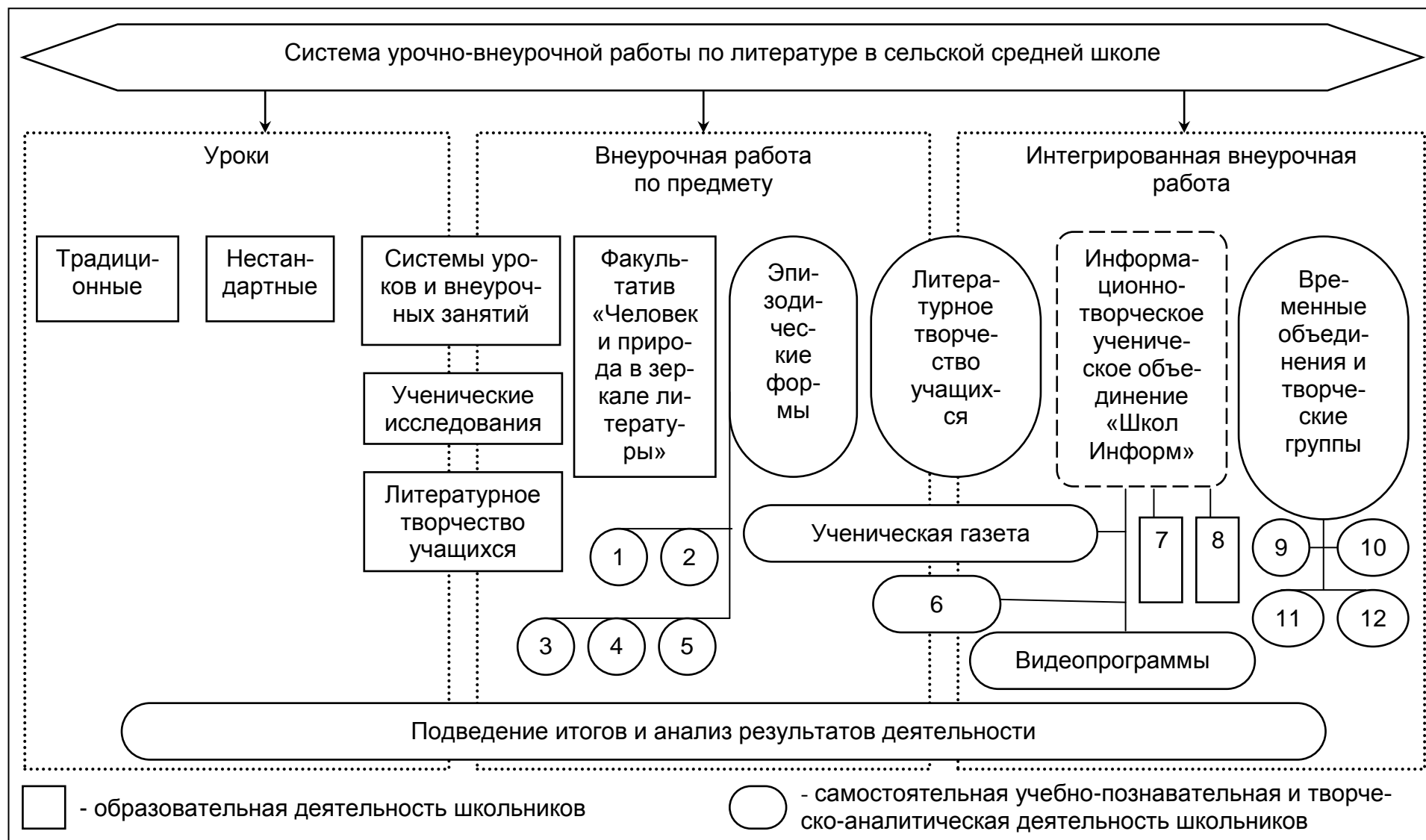


Рис. 15. Система урочно-внеурочной работы по литературе в сельской средней школе

Все элементы изображённой на рис. 15 системы взаимосвязаны. Формальное и содержательное многообразие деятельности, предлагаемое сельским школьникам в рамках этой системы, позволяет соблюдать принцип добровольного участия школьников во внеурочной деятельности. Необходимым элементом данной системы, включённым во все прочие, является участие школьников в подведении итогов и анализе результатов деятельности, способствующее осмыслению не только результата, но и процесса деятельности, формированию адекватной оценки себя, других людей, коллектива и общества.

Для апробации и внедрения данной системы уроков, внеурочных занятий и внеучебной деятельности учащихся были разработаны программа факультативного курса «Человек и природа в зеркале литературы», программы информационно-творческого ученического объединения «ШколыИнформ», созданы методические разработки, связанные с организацией внеклассной работы по литературе, с интеграцией наук и искусств в процессе изучения литературы в школе.

Различные звенья блока интегрированной внеучебной работы объединяют литературу с русским языком, историей, информатикой, изобразительным искусством, краеведением и прочими предметами. Таким образом, значительная часть осуществляемой в данной системе внеурочной работы входит в системы внеурочной работы по другим предметам.

5.6. Создание в сельской школе системы диагностики

Анализ типичных проблем сельских школ показал, что недостатком работы, существенно снижающим эффективность управления школой, является отсутствие надёжной системы диагностики, учитывающей специфику различных сельских школ. В связи с этим, перед индивидуальными и коллективными субъектами управления повышением инновационной компетентности стоит задача формирования в школе системы диагностики, обеспечивающей управление необходимой информацией об образовательном процессе и его субъектах.

Разработка системы диагностики воспитанности в сельской школе осуществлялась по следующему алгоритму:

- 1) изучение социального заказа (в том числе его местной специфики);
- 2) изучение опыта, проблем и ресурсов школы;
- 3) разработка модели ученика (комплекса моделей выпускников начальной, основной и средней школы);
- 4) выделение качеств, диагностика которых позволит соотнести полученный результат воспитания с желаемым (моделью);
- 5) подбор диагностических методик, позволяющих выявлять и оценивать уровень сформированности каждого качества;
- 6) разработка шкалы (шкал) оценивания;

7) апробация и корректировка разработанных элементов системы диагностики;

8) применение диагностики воспитанности в системе работы школы.

Основным документом, регламентирующим диагностико-аналитическую деятельность при осуществлении системы диагностики, является программа диагностики. Так, программа изучения качеств личности школьников, имела следующие разделы:

- обоснование необходимости диагностики воспитанности школьников и описание основных характеристик данной системы диагностики;

- карту диагностики личности учащихся, включающую список диагностируемых качеств личности и шкалы их оценивания в баллах;

- описание методов диагностики и список методик, используемых для диагностики каждого качества в каждой возрастной группе учащихся;

К программе прилагались необходимые диагностические методики и единая форма бланка результатов диагностики.

Предметом диагностического изучения являлись, например, следующие качества (пример взят из опыта Камышевской школы).

Качества личности ученика

1. Трудолюбие.
2. Доброжелательность, уважение к людям.
3. Исполнительность, ответственность.
4. Милосердие.
5. Аккуратность.
6. Принципиальность, последовательность.
7. Бережливость, умение ценить результаты своего и чужого труда.
8. Инициативность.
9. Общительность, умение общаться.
10. Вежливость, тактичность.
11. Прилежание в учебной деятельности.
12. Любознательность.
13. Стремление к самосовершенствованию.
14. Стремление к здоровому образу жизни.
15. Стремление к объективности в оценке и самооценке.
16. Отношение к родной стране, селу, школе.
17. Отношение к семье.
18. Положение в коллективе, популярность среди товарищей.

Изучение воспитанников по этой программе осуществляется классными руководителями и, по замыслу, должно охватывать весь период обучения в школе, отражая динамику развития лич-

ности ребёнка. В процессе осуществления данной системы диагностики продолжается её совершенствование.

Как показал наш опыт, систему диагностики в сельской средней школе целесообразно осуществлять как реализацию целевой программы формирования системы диагностики, включающей ряд подпрограмм.

Цель программы – сформировать систему диагностики, обеспечивающую управленческую деятельность достоверной и достаточно полной информацией о ходе и результатах инновационного процесса и отдельных инноваций.

Важным условием реализации программы является повышение диагностической компетентности её участников. Повышение диагностической компетентности педагогов включает формирование и развитие у них следующих качеств:

- знаний и представлений о задачах педагогической диагностики, её значении и месте в образовательном процессе;
- знания основных характеристик используемых в программе диагностических методик и методов исследования личности;
- практического владения диагностическими методиками (проведения, обработки и анализа результатов);
- умения выбрать оптимальные методики исходя из предмета, целей, задач и конкретных условий проведения диагностики.

Подпрограммы, входящие в целевую программу формирования системы диагностики, направлены на достижение частных целей, связанных с изучением эффективности используемых технологий, отдельных аспектов развития личности школьников, определённой возрастной группы учащихся.

Рассмотрим цель, задачи содержание и этапы реализации одной из целевых подпрограмм: программы изучения гуманистических отношений старшеклассников.

Цель программы – получить объективные данные об уровнях сформированности гуманистических отношений у сельских старшеклассников.

Задачи программы:

- сформировать из числа педагогических работников школы группу экспертов для оценивания гуманистических отношений у учащихся охваченных исследованием классов;
- обеспечить диагностическую компетентность педагогов, достаточную для проведения исследования;
- организовать деятельность экспертов по изучению и оцениванию гуманистических отношений;
- измерить гуманистические отношения старшеклассников;
- подвести итоги исследования.

В соответствии с задачами программы изучения гуманистических отношений в ней логически выделяется два блока методов:

- методы педагогического исследования;
- методы повышения диагностической компетентности педагогов.

Основные этапы реализации программы и особенности их содержания и организации показаны в табл. 5.

Таблица 5

Реализация программы изучения гуманистических отношений у учащихся старших классов

№	Этапы реализации	Цели	Методы...	
			педагогического исследования	повышения диагностической компетентности
1	Отбор участников исследования	Выявить уровень диагностической компетентности педагогов, сформировать группу педагогов для проведения исследования	Изучение школьной документации, наблюдение, беседа, анкетирование педагогов	—
2	Организация исследования	Сообщить участникам программы исследования цели, задачи деятельности. Объяснить содержание деятельности. Распределить деятельность.	—	Рассказ, лекция, беседа, разъяснение, инструктаж
3	Осуществление исследовательской деятельности	Получить достоверный фактический материал для последующего анализа и оценивания	Наблюдение, беседа, анкетирование учащихся и их родителей, тестирование, анализ продуктов деятельности	Инструктаж, беседа
4	Оценивание сформированности гуманистических отношений	Оценить уровни сформированности гуманистических отношений	Педагогическая экспертиза (метод экспертных оценок)	Инструктаж
5	Обработка результатов оценивания	Измерить гуманистические отношения	Методы математической статистики	—
6	Подведение итогов исследования	Выявить общие тенденции и закономерности в структуре отношений старшеклассников. Обсудить с участниками программы результаты исследования.	Сопоставление статистических данных, логический анализ	Беседа, дискуссия

Каждая подпрограмма, входящая в пакет целевой программы обеспечена необходимыми методиками диагностики и методическими рекомендациями. Содержание пакета варьируется в зависимости от потребностей школы в диагностике тех или иных аспектов образовательного процесса. Так, в различных сельских школах с учётом специфики каждой из них были разработаны и внедрены следующие программы диагностики:

- программа изучения уровня воспитанности школьников (разработана и реализована как результат инновационной деятельности МО классных руководителей в содружестве с временными инновационными группами);

- программа изучения гуманистических отношений у старшеклассников (разработана и реализована автором как один из аспектов диссертационного исследования на соискание учёной степени кандидата педагогических наук);

- программа изучения подготовленности выпускников детского сада к школе (разработана инновационной группой, включающей учителей начальных классов, воспитателей и заведующую детским садом);

- программа изучения потребностей педагогов в повышении профессиональной компетентности (разработана инновационной группой под руководством директора школы);

- программа изучения условий семейного воспитания (разработана инновационной группой под руководством заместителя директора во ВР);

- программа изучения удовлетворённости детей пребыванием в школе (разработана творческой группой родителей под руководством заместителя директора по ВР).

5.7. Внедрение нового как путь разрешения актуальных проблем школы

Внедрение новых педагогических технологий в сельской школе сильно осложняется из-за значительной инертности сельской социальной среды. Зачастую педагоги воспринимают предлагаемое новшество как очередной реформаторский шаг, от которых уже не раз страдала сельская школа.

Пониманию важности инновации способствует осознание того, что именно данная технология поможет решить актуальную проблему, с которой постоянно приходится сталкиваться в педагогической деятельности. Поэтому внедрение новых педагогических технологий в процессе разрешения актуальных проблем школы представляется нам наиболее перспективным.

Внедрение новых педагогических технологий мы рассмотрим на примере разрешения проблемы диалогизации педагогического взаимодействия.

Реализация личностно-ориентированного подхода в практике учебно-воспитательного процесса предполагает индивидуальное развитие личности ребёнка. Для этого необходима разработка индивидуальной траектории («своего», особого пути) личностного развития для каждого ученика. Важным условием успешности взаимодействия педагога и ребёнка на этом пути является диалогичность их общения.

Опираясь на работы А. С. Белкина, Н. А. Едалиной, Л. П. Качаловой, И. С. Якиманской и др., педагогический диалог можно рассматривать как специфический вид педагогического взаимодействия. В личностно-ориентированной парадигме образования он предстает как неотъемлемый компонент любой педагогической технологии. Более того: многие современные технологии образования создаются на основе педагогического диалога, что является своего рода гарантом личностной направленности разрабатываемой технологии. Эта тенденция обусловила наше внимание к технологическому аспекту проблемы осуществления педагогического диалога в учебно-воспитательном процессе.

Педагогический диалог не возникает спонтанно. Опыт диалогического общения накапливается постепенно и на начальных этапах неизбежно включает элементы формальной организации: изложение сценария, распределение ролей и т. п. Развитие опыта диалогического общения можно представить в виде, соотносённом с уровнями сформированности педагогического диалога.

Начальный уровень сформированности педагогического диалога – уровень формально-диалогического взаимодействия педагога с ребёнком. Для этого уровня характерно жёстко детерминированное отношение ученика к правильным ответам и жёстко заданная схема диалога: вопрос педагога → ответ ребёнка → оценивание по критериям правильности и полноты ответа. Диапазон критериев может быть ситуативно расширен, например, дополнительными критериями могут становиться скорость реагирования на вопрос («Кто быстрее?»), степень самостоятельности суждений ученика при ответе («А каково твоё мнение?») и т. д., однако критерии полноты и правильности на этом уровне диалога являются главными. Ещё одним признаком начального уровня сформированности педагогического диалога, на наш взгляд, является то, что авторство вопроса всегда принадлежит педагогу: педагог либо сам задаёт вопрос, либо вопрос ставится педагогом опосредованно, «подсказывается» ребёнку, который озвучивает этот вопрос.

Средний уровень сформированности педагогического диалога предполагает обмен независимыми высказываниями, между взрослым и ребёнком, а также между детьми. Этот уровень характеризуется значительным разнообразием диалоговых схем. Так, авторство вопроса может принадлежать не только педагогу, но и другим участникам диалога. Вопрос может не иметь однозначно правильного ответа, предполагать обмен мнениями. Наконец, вопрос педагога, может лишь приводить к постановке проблемы, которая решается детьми в процессе её обсуждения.

Высокий уровень сформированности педагогического диалога отличают взаимослушание, взаимопонимание, стремление к пониманию другого, к поиску новой истины. Специфика общения, происходящего на высоком уровне сформированности педагогического диалога, заключается в том, что педагогическое общение приобретает более свободный, неформальный характер, его трудней спланировать и проанализировать, однако и его продуктивность очень высока. На этом уровне педагогический диалог отличает дискуссионность обсуждаемых вопросов, сочетающаяся с организационно-этической культурой ведения дискуссии.

Восхождение к высшим уровням диалога означает преодоление формальной диалогичности, при которой взаимодействие сознаний подменяется поочередными высказываниями.

Наше исследование (посещение и анализ уроков, внеклассной работы по предметам, воспитательных дел и мероприятий) показало, проблема диалогизации педагогического взаимодействия, в сельской школе стоит очень остро. При посещениях мы проводили хронометраж и фиксировали: а) время, затрачиваемое педагогом на диалогичное общение с детьми; б) время, в течение которого диалог протекал на каждом из описанных уровней. При обработке данных мы суммировали зафиксированное время и вычисляли процентное соотношение времени, в течение которого диалог происходил на каждом из уровней сформированности. Оказалось, что наиболее распространённым в практике сельских школ является начальный уровень сформированности педагогического диалога (81% времени диалога педагога с детьми). Средний и высокий уровни диалога заняли 15% и 4% времени соответственно.

Ориентируясь на повышение уровня диалогичности и учитывая специфику опыта и проблем сельской школы, мы определили приоритетные задачи диалогизации педагогического взаимодействия:

- 1) снятие психологических барьеров в общении, разрушение индивидуальных и групповых негативных установок, предубеждений, создание позитивных образов «Я» и «Мы»;

2) введение дискуссионности с организацию педагогического взаимодействия, поощрение активности, поддержание инициатив ребёнка в общении;

3) установление лично-доверительных отношений с ребёнком в диалоге «педагог – воспитанник».

Для решения каждой из поставленных задач были подобраны соответствующие педагогические технологии, определены способы их внедрения в школьную практику. (За основу в описании педагогических технологий мы взяли пособия С. Д. Полякова [179] и Г. Ю. Ксензовой [97].)

Решению задачи снятия психологических барьеров в общении, разрушения индивидуальных и групповых негативных установок, предубеждений, создания позитивных образов «Я» и «Мы» способствовал **тренинг общения**.

В наиболее общем виде технология «тренинг общения» включает следующие технологические этапы: 1) вводная часть; 2) разминка; 3) основное упражнение; 4) итоговая рефлексия.

Основные правила тренинга общения:

- правило участия (в упражнениях должны участвовать все);
- правило «здесь и сейчас» (на тренинге надо говорить только о том, что происходит на занятии);
- правило обратной связи (каждый участник тренинга имеет право узнать мнение других о себе, получить оценку своих действий при условии, что он выскажет такую просьбу; без разрешения участника его действия и слова обсуждаться и оцениваться не могут);
- правило круга (равноправия всех участников, целостности их группы во время тренинга; это обычно подчеркивается размещением по кругу участников тренинга);
- правило магического слова (например, участник может отказаться что-то сказать или выполнить действие в свою очередь, сказав «магическое» слово «Пропускаю»).

Вводная часть тренинга – это слово ведущего-тренера о сущности и правилах тренинга. Задачи вводной части: познакомить воспитанников с правилами тренинга общения, мотивировать их на активность и открытость в ходе тренинга.

Разминка представляет собой несколько несложных психофизических упражнений (обычно 2-3). Основная задача разминки: через психофизические упражнения сделать первые шаги к атмосфере доверия, к сознанию «Мы».

Основное упражнение выполняется в несколько шагов и занимает основную часть времени тренинга. В выполнении основного упражнения может участвовать и ведущий-тренер (для некоторых упражнений участие тренера в упражнении является обязательным или желательным условием).

Итоговая рефлексия – завершающий этап тренинга общения. В начале этого этапа ведущий просит вспомнить и назвать всё, что было на занятии, не забывая ни одного этапа или упражнения. Затем предлагает воспитанникам высказать своё мнение о занятии в форме Я-высказываний: «Я понял, что...», «Я думаю, что...», «Я почувствовал, что...».

Задачи введения дискуссионности в организацию педагогического взаимодействия, поощрения активности, поддержания инициатив ребёнка в общении решались нами путём внедрения технологий дискуссии в учебно-воспитательный процесс. Как отмечалось нами выше, одним из признаков высокого уровня развития педагогического диалога является его дискуссионность, предполагающая неоднозначность обсуждаемых вопросов и формирование у детей культуры спора. В связи с этим логично рассматривать учебно-воспитательную **дискуссию** как особый вид организации педагогического диалога.

С. Д. Поляков выделяет следующие стадии организуемой педагогом дискуссии: 1) инициация дискуссии; 2) обострение и поддержание дискуссии; 3) управление её ходом; 4) подведение итогов дискуссии.

Инициация дискуссии достигается постановкой проблемных вопросов.

Для *обострения дискуссии* используются разнообразные приёмы, например:

- демонстрация «непонимания» (побуждает участников дискуссии уточнять свои идеи, ясней их формулировать, приводить доводы: «Я не совсем понял, что вы имели в виду», «Уточните, пожалуйста, ваше определение» и т. п.);

- сомнение (позволяет отсеивать слабые, непродуманные высказывания: «Это всё?», «Вы уверены в вашем тезисе?», «А вы можете это доказать?» и т. п.);

- альтернатива (более жёсткий приём обострения): ведущий выдвигает и обосновывает тезис, противоположный высказанному участниками обсуждения.

Управление дискуссией позволяет поддерживать активность участников дискуссии и направлять её течение в нужное русло. В качестве опорных методических материалов использовалась памятка управления дискуссией, предложенная Г. Ю. Ксензовой.

1. Приглашайте к участию в дискуссии стеснительных детей, обязательно называя их по имени («А как ты думаешь, Саша?»). При этом не спрашивайте стеснительных в «мёртвой тишине» и будьте внутренне уверены, что ребёнок ответит на вопрос.

2. Направляйте комментарии и вопросы одного ученика к другому («Это интересная мысль, Игорь. Коля, а ты что по этому поводу думаешь?»). Ориентируйте детей на общение друг с другом, а не на ожидание Вашего мнения.

3. Если не уверены, что поняли то, что сказал ребёнок, значит и другие ученики всего скорее тоже этого не поняли. Чтобы уточнить попросите другого ученика прокомментировать слова первого, а потом первый пояснит, правильно ли его поняли. Если этот ход не удаётся, скажите сами, как Вы поняли слова ученика и спросите: «Я правильно тебя понял или ошибаюсь?».

4. «Вытягивайте» больше информации, задавая конкретизирующие, уточняющие вопросы («Расскажи нам, как ты пришёл к такому выводу?», «Интересная мысль! А ты не мог бы её обосновать?»).

5. Не отвлекайтесь от предмета дискуссии. Для этого приостанавливайте ход дискуссии, если она отклоняется от заданной темы: а) напомните тему дискуссии; б) подведите промежуточные итоги.

6. Давайте время подумать над ответом.

7. Когда ребёнок заканчивает говорить, оглядите класс, оцените реакцию других детей, и следующий свой ход делайте с учётом этой реакции. Например, если остальные выглядят озадаченными, спросите их, почему, а если согласно кивают, попросите их привести примеры в доказательство сказанного.

Подведение итогов дискуссии представляет собой выработку решений – не только коллективных, но и индивидуальных: на уровне принятия ценностей и усвоения правил поведения каждым ребёнком.

Для решения задачи установления личностно-доверительных отношений с ребёнком в диалоге «педагог – воспитанник» в практику работы школы была внедрена технология диалога «педагог – воспитанник» (Л. Б. Филонов, С. Д. Поляков).

В технологии диалога «педагог – воспитанник» выделяется шесть стадий.

1. *Стадия накопления согласий.* Цель стадии состоит в наращивании количества согласий: утвердительных позитивных реакций воспитанника, как словесных, так и невербальных. Признак возможности перехода к следующей стадии: согласие с педагогом не вызывает у воспитанника внутреннего сопротивления.

2. *Стадия поиска интересов.* Цель: создание положительного эмоционального фона общения «педагог – воспитанник». Основной способ – обращение к действительным интересам подростка. Признак возможности перехода к следующей стадии: обозначение воспитанником перед педагогом своих интересов.

3. *Стадия принятия особенных качеств.* Цель: выход контакта на уровень относительной личностной открытости. Важно помнить: особенные качества – не значит только «плохие». Признак возможности перехода к следующей стадии: появление в высказываниях подростка критических замечаний в отношении себя или признаков самокритики (самоирония, лёгкое сомнение в правильности своего поступка и т. п.).

4. *Стадия выяснения «опасных» качеств* (качеств, неблагоприятных для взаимодействия). Содержание деятельности педагога на этой стадии составляют осторожные расспросы о деталях ситуаций, в которых подросток подаёт себя в невыгодном свете, а также обсуждение совершившихся и возможных последствий поступков воспитанника. Признак возможности перехода к следующей стадии: рассказы воспитанника о прошлых событиях своей жизни, об окружающих его людях.

5. *Стадия совместного анализа.* Другое название: стадия выявления личностной идентификации воспитанника (соотнесения себя с другими людьми, как привлекательными, так и антипатичными). На этой стадии ребёнку предстоит «увидеть свои качества в других людях», «посмотреть на

себя со стороны». Содержанием деятельности педагога являются поддержка говорения, обсуждения ребёнком темы значимости людей и их роли в событиях его жизни, помощь ему в анализе поступков и отношений. Завершение этой стадии – вывод о том, что необходим самоконтроль и самоуправление своими действиями и поведением и предложение педагогом подростку помощи в освоении способов контроля и самоконтроля. Признаком возможности перехода к следующей стадии: принятие воспитанником предложенной педагогом помощи в выработке правил и способов контроля и самоконтроля.

б. Стадия выбора действий. Совместная с воспитанником выработка правил и способов действия в той или иной ситуации и в жизни в целом. Логика действий: от конкретных проблемных для подростка ситуаций – к общей программе самовоспитания.

Главный признак достижения результата технологии диалога «педагог – воспитанник»: стремление школьника общаться с педагогом, обсуждать с ним свои дела и проблемы. Возможные (предполагаемые, но не гарантированные) эффекты: совместные дела педагога и школьника на основе общих интересов, учебная помощь педагога, изменение круга общения подростка или позиции подростка в прежнем круге общения.

Проведённая работа позволила за два учебных года существенно изменить соотношение времени в педагогическом диалоге разных уровней сформированности: начальный уровень – 63% (было 81%); средний уровень – 23% (15%); высокий уровень – 14% (4%). Эти показатели убеждают в том, что внедрение новых технологий в процессе разрешения актуальных проблем школы является эффективным путём в управлении инновациями.

Для внедрения новых педагогических технологий в процессе разрешения актуальных проблем сельской школы мы разработали и проверили на практике алгоритм управления инновационно-педагогической деятельностью, реализация которого включает пять основных стадий: подготовку инновации, введение нового, организацию деятельности педагогов по освоению и применению нового, предварительные итоги инновационной деятельности, распространение и совершенствование нового опыта. Название каждой стадии отражает её цель и место в системе управленческих действий.

1. Стадия *подготовки инновации* призвана решить задачу выбора новых педагогических технологий, способствующих оптимальному решению актуальной проблемы с использованием реально имеющихся у школы возможностей. Содержание стадии составляют:

- 1) изучение опыта, проблем и ресурсов школы;
- 2) выделение актуальных проблем и имеющихся у школы возможностей для их разрешения (для повышения профессионально-педагогической компетентности, позитивных изменений в учебной нагрузке, режиме работы и т. д.);

3) изучение новых педагогических технологий, их соотношение с выявленными проблемами и ресурсами;

4) выбор проблемы, разрешение которой является необходимым и возможным с помощью новых педагогических технологий;

5) выбор конкретных технологий для реализации в школе (количество технологий должно быть небольшим, но достаточным для преодоления проблемы, а освоение технологий должно быть реально возможным для данного контингента педагогов и иметь хорошо разработанное методическое обеспечение).

2. Главная задача стадии *введения нового* состоит в том, чтобы обеспечить позитивное восприятие и осмысление педагогами нового, создать мотивацию на активное использование новой технологии в своей работе. Эта стадия включает три основных этапа, на каждом из которых решаются особые частные задачи:

1) этап создания ситуации осознания важности проблемы (ситуации «наименьшего противодействия новому», например такой ситуации, когда несовершенство старых, многократно испытанных способов становится очевидным); на этом этапе для дальнейшего успешного осуществления изменений необходимо добиться хотя бы временного снижения инерционности образовательной системы, чтобы она могла воспринять новое, не отторгнуть его изначально;

2) этап демонстрации преимуществ новых технологий (первоначальное ознакомление педагогов с новыми технологиями: их сущностью и гарантированными результатами, а также с возможными дополнительными эффектами); задача этого этапа состоит в том, чтобы новое было воспринято как перспективный путь повышения эффективности педагогического процесса, преодоления осознанных на предыдущем этапе недостатков;

3) этап ознакомления с деталями, необходимыми для реализации новых технологий (этапы, формы, методы, приёмы, особенности планирования и реализации, методика освоения технологий педагогом); задача этого этапа – формирование у педагогов знаний, необходимых для начала реализации новой технологии.

3. На стадии *организации деятельности педагогов по освоению и применению нового* инновационная деятельность может строиться по разным схемам, однако в ней обязательно должна быть реализована формула «применение → контроль → коррекция». Административный контроль на этой стадии сочетается с взаимоконтролем и самоконтролем. Основные задачи стадии:

а) создать условия для использования нового в педагогической деятельности;

б) добиться положительных результатов в применении новых технологий хотя бы у некоторых педагогов, участвующих в данной инновации.

4. На стадии *предварительных итогов инновационной деятельности* для оценки результатов используется два основных критерия: формальный (соответствие внедряемого опыта основным организационно-педагогическим характеристикам данной технологии) и результативный (эффективность в плане разрешения той проблемы, которая вызвала применение данной технологии). Задачи стадии:

а) выявить успехи и затруднения в области данной инновации;

б) организовать обмен опытом;

в) выявить лиц, освоивших новые технологии на интерпретаторском уровне (свободно владеющих данной технологией) и сформировать из них экспертно-консультативную группу.

5. На стадии *распространения и совершенствования нового опыта* контрольную и коррекционную функции выполняет экспертно-консультативная группа. Задача стадии: добиться широкого и качественного использования новых технологий в практике работы школы.

Внедрение новых педагогических технологий по вышеописанному алгоритму позволило успешно разрешить ряд актуальных проблем в условиях сельской школы.

5.8. Взаимодействие субъектов постоянной и программно-целевой структур в управлении инновационно-педагогической деятельностью

Взаимодействие субъектов постоянной и программно-целевой (временной) структур в управлении инновационно-педагогической деятельностью обеспечивает гибкость и оперативность управления инновациями.

Временные субъекты управления (как правило, групповые) создаются для решения задач, связанных с поиском нового, разработкой инновационных проектов, экспертизой инноваций, обобщением и распространением нового позитивного опыта. Их программно-целевой характер предполагает наличие чёткой программы действий, ориентированной на достижение конкретных целей инициации, активизации и научно-методической поддержки инновационной деятельности.

Субъектам постоянной структуры во взаимодействии с временными группами отводятся задачи апробации нового, его за-

крепления в практике работы школы. Таким образом, взаимодействие субъектов постоянной и программно-целевой структур позволяет успешно осуществлять инновации и совершенствовать инновационный опыт: субъекты программно-целевой структуры привносят в это взаимодействие инновационность, в то время как субъекты постоянной структуры обеспечивают долгосрочное внедрение нового.

Примером такого взаимодействия может служить деятельность МО классных руководителей (постоянной группы) по освоению нового в работе с ученическим самоуправлением [199]. На разных этапах деятельности из числа классных руководителей формируются временные группы для решения различных задач организации инновационно-педагогической деятельности.

На *первом этапе* формируется временная творческая группа педагогов (2-3 человека), которой изучаются следующие вопросы:

- ученическое самоуправление в системе воспитательной работы школы;
- модели детского самоуправления;
- деятельность педагога по созданию и развитию ученического коллектива [207].

По изученному материалу готовятся сообщения для заседания МО классных руководителей, разрабатываются краткие методические рекомендации, алгоритм деятельности для классного руководителя и т. п. (в нашем опыте использовалась графическая схема деятельности педагога по созданию и развитию ученического самоуправления).

Второй этап – изучение деятельности педагога по созданию и развитию ученического коллектива на заседании МО классных руководителей.

Цель заседания МО: вооружить классных руководителей знаниями и способами действий по созданию и развитию самоуправления в классе.

Задачи заседания МО:

- показать значение ученического самоуправления в воспитании школьников;
- изучить основные модели детского самоуправления, этапы деятельности и способы действий педагога по созданию и развитию детского самоуправления.

Сверхзадача (перспективная цель изучения схемы деятельности педагога по созданию и развитию ученического самоуправления): повысить воспитательную эффективность самоуправления школьников.

Примерный план заседания МО:

- 1) постановка проблемы;
- 2) выступление педагогов, специально изучавших вопросы организации ученического самоуправления (после каждого сообщения выступающему могут задаваться уточняющие вопросы);
- 3) обсуждение условий реализации разработанных временной творческой группой рекомендаций в школе, классе (обмен мнениями, дискуссия), выявление среди участников занятия носителей ценного для остальных опыта работы с ученическим самоуправлением;
- 4) подведение итогов: принятие решения об использовании нового в работе с указанием сроков и форм отчётности о результатах её применения.

Третий этап – реализация решения МО в практической деятельности классных руководителей. На этом этапе материалы учебного занятия (материалы сообщений¹ и соответствующий фрагмент протокола заседания МО с вопросами, предложениями, замечаниями и принятым решением) помещаются в специальную папку «Новое в работе с ученическим самоуправлением». Эта папка служит для классных руководителей опорными методическими материалами в их практической деятельности.

Четвёртый этап – отчёты о работе по использованию нового в работе с ученическим самоуправлением на последующих заседаниях МО. Материалы отчётов также помещаются в заведённую папку, лучшие из них затем также могут служить опорными методическими материалами (например, несомненную ценность для всех классных руководителей будут представлять найденные и проверенные в своей работе одним из них не слишком трудоёмкие и достаточно надёжные методики изучения ученического коллектива, приёмы учёбы актива, новые формы организации коллективной деятельности и т. д.).

Пятый этап – экспертиза. Для её проведения формируется экспертная группа, также относящаяся к субъектам программно-целевой структуры. Цель экспертизы: изучить опыт, накопленный в членами МО по данной проблеме, оценить успешности работы и эффективность новых форм и приёмов работы.

Шестой этап – подведение итогов работы с ученическим самоуправлением на заключительном заседании МО классных руководителей: оглашение результатов экспертизы, обсуждение полученных результатов, рефлексия.

¹ Например, в папку могут быть включены принципы построения и развития ученического самоуправления, условия его успешности, краткие описания основных моделей ученического самоуправления, схема деятельности педагога по созданию и развитию ученического самоуправления.

Как показывает практика, при такой организации методической работы новое сравнительно легко переходит из разряда обобщённых рекомендаций в разряд руководства к действию.

5.9. Опыт работы инновационных групп

Согласно наиболее устоявшимся представлениям об организации методической работы в школе, инновационная группа «направляет свои усилия на изучение, обобщение и распространение как внутришкольного передового опыта, так и опыта за её пределами» [213, с. 556]. Следовательно, в инновационную группу должны входить педагоги, обладающие достаточно высокой профессиональной компетентностью, социальной активностью и авторитетом в педагогическом коллективе, а также склонностью к глубокому анализу педагогической действительности и научным обобщениям. Кроме того, необходимым условием эффективной работы инновационной группы является наличие передового опыта в данной школе или в других школах, расположенных в непосредственной близости от неё. Для малочисленных, испытывающих постоянную нехватку квалифицированных специалистов педагогических коллективов сельских школ весьма характерна ситуация, когда носителями и создателями передового педагогического опыта (состоявшимися или потенциальными) являются именно те педагоги, которые по вышеперечисленным критериям наиболее подходят для работы в составе инновационной группы. Поэтому при наличии таких специалистов в школе нам представляется возможным объединить в одной группе задачи создания, обобщения и распространения нового (имеется в виду преимущественно локальная новизна: новое в практике данного педагогического коллектива).

Наибольшей сложностью и функциональным разнообразием отличается работа постоянных (долгосрочных) инновационных групп.

Рассмотрим деятельность и результаты работы одной из инновационных групп над проблемой «Разработка тестов для текущего контроля обученности школьников». Деятельность этой инновационной группы фактически охватывает все управленческие функции и включает следующие аспекты управления инновационным процессом:

- управление качеством обучения в школе;
- управление учебным процессом на уроках литературы;
- самоуправление.

Работа инновационной группы над тестами строилась по методике А. Н. Майорова [117] и включала следующие этапы:

- 1) подготовка к работе над тестами, включающая определение целей тестирования и ресурсных возможностей разработчиков;
- 2) составление тестовых заданий и их подготовка к апробации:
 - отбор содержания учебного материала;
 - конструирование и экспертиза технологической матрицы;
 - составление и экспертиза тестовых заданий;
 - компоновка тестовых заданий;
- 3) апробация тестовых заданий;
- 4) корректировка тестовых заданий и составление теста (отбраковка заданий, уточнение формулировок и порядка расположения заданий в тесте, составление теста для апробации);
- 5) апробация теста;
- 6) корректировка теста (определение и расчёт показателей качества теста, составление окончательного варианта теста);
- 7) стандартизация и нормирование теста, разработка его оснащения;
- 8) использование разработанных тестов в образовательном процессе.

В результате было разработано и апробировано свыше 120 тестов, отвечающих основным требованиям к тестам обученности. В частности, по русской литературе 2-й половины XIX в. использовался пакет из 46 тестов, каждый из которых включал по 10 заданий. Тесты этого пакета охватывают следующие основные разделы знаний:

- знание художественных текстов;
- знание тематики, идейного содержания и художественных особенностей литературных произведений;
- представление о личности авторов, знание их биографий;
- знание критической и мемуарной литературы;
- знание теории литературы;
- знание исторических явлений и событий, оказавших влияние на литературный процесс.

Апробация тестов текущего контроля по русской литературе 2-й половины XIX в. в 10 классе показала, что его использование позволяет:

- существенно сократить время, затрачиваемое на проверку учебных работ;
- повысить эффективность фронтального опроса;
- использовать на каждом уроке уплотнённый опрос;
- сравнительно легко и быстро проводить на уроках повторение изученного;
- повысить накопляемость оценок;
- повысить качество домашней подготовки учеников;
- быстро получить достоверные сведения о знании учащимися художественного текста, основной критической литературы, узловых вопросов темы;
- получить диагностико-статистические данные о ходе усвоения учебного материала (текущий контроль) и уровне обученности (тематический контроль);
- организовать систематическую и целенаправленную самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся, в том числе вне урока;
- экономить время урока на устные монологические ответы, обсуждения, творческие работы учащихся.

Наряду с достоинствами тестового контроля были спрогнозированы и уточнены в процессе апробации его недостатки. Массовость охвата школьников тестированием, небольшой лимит времени на выполнение и проверку теста приводят к снижению глубины охваченного в тесте материала. Наличие готовых ответов не позволяет выявить уровень развития речи учеников. Тесты довольно слабо выявляют умение рассуждать, доказательно аргументировать ту или иную точку зрения. Практически невозможно с помощью этих тестов выявить степень самостоятельности осмысления литературного произведения.

Перечисленные недостатки компенсируются благодаря разнообразию методов, приёмов и форм контроля обученности. Исходя из этого, в методических рекомендациях к тестам текущего контроля по литературе было указано, что нельзя допускать, чтобы оценки, полученные школьниками за выполнение тестов, доминировали в классном журнале, полностью определяя итоговую оценку.

За пятилетний срок реализации проекта промежуточные результаты докладывались и обсуждались на заседаниях педсовета, изучались и оценивались экспертными группами (в том числе, независимой экспертной группой, сформированной из специалистов разных школ). Опыт этой инновационной группы активно использовался при разработке других инновационных проектов.

5.10. Инновации в сфере развития информационной культуры сельских школьников

В современном обществе постоянно возрастает роль информации. С развитием компьютерной техники и средств массовой коммуникации возникла необходимость готовить сельских школьников к полноценному участию в информационном обмене с окружающим их миром. Поэтому одним из приоритетных направлений инновационно-педагогической деятельности в сельских школах сегодня является работа по повышению эффективности использования компьютерной техники в образовательном процессе.

Актуальность работы по расширению использования информационных технологий в сельской школе связана с возрастающей ролью информации в современном мире. Реализация в 2001 г. Федерального проекта «Компьютеризация сельских школ» повысила обеспеченность сельских школ компьютерами, однако количество компьютеров явно недостаточно для полноценного обучения сельских школьников по имеющимся методикам (например, распределение новых компьютеров в большинстве сельских школ Шатровского района Курганской области в 2001 г. происходило из расчёта приблизительно один компьютер на 50 учеников). Таким образом, перед сельскими школами вста-

ла проблема освоения информационных технологий в условиях дефицита ресурсов.

Решение этой проблемы было найдено в более интенсивном использовании имеющейся техники, которого удалось добиться в сочетании уроков с дополнительными занятиями, в гуманизации обучения информатике. Поскольку в современных педагогических и философских концепциях технологические и духовно-нравственные проблемы рассматриваются в их взаимосвязи, мы предположили, что обмен информацией должен носить гуманистический характер, происходить не только в интеллектуально-технологической сфере, но и в сфере духовной.

В результате теоретических изысканий и обобщения опыта, накопленного в школе, нами была разработана и реализована оригинальная форма освоения школьниками информационных технологий: Информационно-творческое ученическое объединение (ИТУО). ИТУО «ШколИнформ» – интегрированная форма внеклассной работы и получения учащимися общеобразовательной школы дополнительного образования, целями которой являются:

1) формирование у школьников информационной культуры, включающей:

- знания о роли и месте информации, её видах в современном цивилизованном обществе;

- умения и навыки создания, обработки и передачи различных видов информации, владение основами технологий и этики работы с информацией;

2) формирование у школьников ценностных отношений к себе, к другим людям, коллективу и обществу.

Деятельность объединения состоит из двух блоков: обучение (образовательная деятельность) и внеучебная деятельность.

Обучение в ИТУО осуществляется по четырем программам: «Основы работы в Windows», «Основы делопроизводства», «Основы издательской деятельности», «Основы журналистики» [209]. Наряду с последовательным освоением перечисленных курсов возможно и параллельное, при котором ученик получает дополнительное образование по двум и более направлениям.

Помимо получения дополнительного образования, в ИТУО школьники вовлечены в творческую внеучебную деятельность в процессе работы с различными видами информации, для организации которой широко применяется метод проектов. Во внеучебной деятельности участвуют воспитанники, освоившие все или часть основных курсов, а также новички ИТУО, выполняющие посильную для них работу.

На освоение образовательных программ ИТУО отводится 160 часов, на руководство педагогом внеучебной деятельностью школьников – 44 часа. Таким образом, реализация всех программ ИТУО рассчитана на 204 часа. Как показала практика, выполнение всех программ ИТУО возможно в течение одного учебного года, однако может осуществляться и в течение двух-трёх лет с одной стабильной по составу группой воспитанников.

Хотя полный пакет программ информационно-творческого ученического объединения ориентирован главным образом на наиболее способных и активных учащихся 9-11 классов, тем не менее сама специфика

процесса обмена информацией такова, что в деятельность ИТУО, периодически или постоянно, вовлекаются школьники разного возраста и уровня подготовленности.

По окончании любого курса обучения и прохождения практики по этому курсу (не менее 20 часов дополнительно к данному курсу) воспитанники проходят итоговое испытание в форме сдачи зачёта (для курсов «Основы работы в Windows», «Основы делопроизводства») или защиты проекта (для курсов «Основы издательской деятельности», «Основы журналистики»).

В системе работы информационно-творческого ученического объединения особое место занимает курс «Основы работы в Windows», потому что знания, умения и навыки, полученные в нём учащимися, во-первых, необходимы для успешного освоения других курсов и внеучебной деятельности, а во-вторых, углубляются и совершенствуются именно в процессе занятий по другим курсам и внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность членов информационно-творческого объединения базируется на знаниях, умениях и навыках, полученных ими в процессе освоения образовательных курсов. Однако наряду углублением знаний, совершенствованием умений и навыков, развитием познавательной и творческой активности, во внеучебной деятельности успешно решаются задачи нравственного воспитания сельских школьников. Кроме того, ИТУО играет важную роль в системе управления инновационным процессом, выступая особым средством информационно-аналитического обеспечения.

Внеучебная деятельность ИТУО основана на соуправлении школьников. Основной метод осуществления внеучебной деятельности в объединении «ШколИнформ» – это метод проектов. При организации и руководстве проектами наиболее высоких результатов в воспитании и развитии школьников позволяет методика коллективных творческих дел.

Все проекты внеучебной деятельности мы делим по признаку их продолжительности на долгосрочные и краткосрочные. Долгосрочными мы условно назвали проекты, реализация которых не ограничена во времени и в составе их участников. В нашем опыте долгосрочными проектами были ученическая газета «Эхо» и информационная программа «Школьные видеонОВОСТИ». Эти проекты могут развиваться в течение нескольких лет, переходя в разряд школьных традиций. Например, газета «Эхо» издаётся в Камышевской школе с 1996 года.

Краткосрочные проекты реализуются в срок от нескольких дней до учебной четверти (отдельные номера «Эха» и выпуски «Школьных видеонОВОСТЕЙ», другие издания и видеопрограммы, видеOVERсии уроков и внеклассных мероприятий, оформление выставок, стендов, экспозиций, документов и т. д.).

Для реализации проектов, рассчитанных на длительное (фактически – неограниченное) время, в структуре объединения формируются две инициативные группы: редакция ученической газеты «Эхо» и школьная видеокomпания «Окно». Рассмотрим деятельность каждой из них.

Ученическая газета «Эхо» – самый ранний проект, появившийся ещё до создания ИТУО. К ноябрю 2001 года, когда газета отмечала пятилетний юбилей, общий объём всех номеров «Эха» и его приложений составлял 180 страниц А4. В газете и её приложениях помещали свои статьи, заметки, стихи, сочинения, рисунки, головоломки около 60 школьников и 20 взрослых; приблизительно $\frac{3}{4}$ из них сотрудничали с «Эхом» неоднократно. Задачи ученической газеты – не только отражать события школьной жизни, но и развивать способности учащихся, особенно литературные, давать

читателям-школьникам больше информации о них самих, побуждать к творчеству, к осознанию и созданию духовных ценностей, организовывать и оценивать многие виды внеурочной и урочной познавательной деятельности. Воспитательная цель газеты – способствовать формированию таких качеств как критичность, реальная самооценка, навыки анализа и самоанализа, самоуважение и уважение к другим людям, стремление к успеху через самосовершенствование, коллективизм, патриотизм. Таким образом, ученическая газета организует общественно и лично значимую деятельность, в которой сельские школьники выступают в качестве писателей, публицистов, поэтов, корреспондентов, редакторов, аналитиков. Атмосфера творчества и сотворчества, соревнования, здоровой конкуренции создаёт особый психологический климат, способствующий формированию активной гуманистической личности.



Рис. 16. Схема реализации проекта «Школьные видеоности»

Ещё один долгосрочный проект объединения «ШколИнформ» – это информационная программа «Школьные видеоности», которая освещает основные события школьной жизни в течение каждого месяца. Схема реализации этого проекта изображена на рис. 16. Из рисунка видно, как в про-

цессе работы над информационным выпуском осуществляется взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности школьников.

ИТУО играет важную роль в управлении инновационным процессом, прежде всего в его информационном обеспечении. Благодаря его работе происходит систематизация и каталогизация инновационных идей, формирование инновационного банка школы. ИТУО организывает многие виды внеучебной деятельности школьников, являясь инициатором ряда новых проектов.

Полное развёртывание проекта ИТУО «ШколИнформ» было осуществлено нами в МОУ «Камышевская средняя общеобразовательная школа» в течение четырёх лет (1996 – 2000 гг.). В этот период происходила корректировка и отработка уже сформированных элементов (субсистем) ИТУО, а также проектирование и внедрение новых элементов.

Таблица 6

**Реализация проекта
информационно-творческого ученического объединения
в сельской средней школе**

Этапы	Цели	Задачи	Условия успеха
1	2	3	4
1. Подготовительный	Детальная проработка проекта	Анализ опыта и ресурсов школы, определение приоритетов в работе, подбор педагогов, прояснение принципов педагогического взаимодействия в информационно-творческом объединении, разработка образовательных программ (минимум, по двум курсам), уточнение сроков реализации этапов проекта.	Наличие необходимой материально-технической базы и формирование соответствующего педагогического мышления.
2. Становление объединения	Формирование первоначальной структуры объединения	Формирование контингента учащихся, начало реализации образовательных программ и проектов внеучебной деятельности, формирование коллектива, творческого содружества учащихся и педагогов, развитие самоуправления.	Быстрые темпы системобразования, наличие видимых успехов.
3. Развитие объединения	Приобретение опыта предметной деятельности	Совершенствование деятельности, повышение качества её результатов, освоение новых видов деятельности, формирование традиций, достижение социальной полезности проектов.	Разнообразие деятельности, новизна тематики проектов.
4. Стабильное функционирование	Накопление опыта традиционной деятельности	Совершенствование навыков, закрепление традиций, повышение самостоятельности учащихся в осуществлении традиционной деятельности, усиление влияния на жизнь школы.	Постоянство структуры объединения, воспроизведение эталонных достижений

1	2	3	4
5. Обновление	Профилактика кризисов и преодоление застойных тенденций	Разработка и реализация новых образовательных программ, обновление контингента педагогов и учащихся, освоение новых форм и направлений работы, обновление структуры.	Гибкость управления

Каждое из основных направлений работы информационно-творческого ученического объединения разрабатывалось и осуществлялось как относительно автономная образовательная подсистема, способная к разнообразным интегративным связям внутри образовательной системы сельской школы. Реализация таких систем включала пять основных этапов, цели, задачи и условия успешности каждого из которых представлены в табл. 6.

5.11. Формирование гуманистических отношений у сельских старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов

Формирование гуманистических отношений является необходимой составной частью нравственного воспитания учащихся старших классов и представляет собой поддающийся управлению процесс установления субъект-субъектных и субъект-объектных связей человека с внешним миром, с людьми и самим собой, основанных на уважении к человеку, на признании его ценности и его права на свободное развитие и самопроявление [210, с. 37].

Результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования показали, что в массовой педагогической практике сельских общеобразовательных учреждений существуют противоречия:

- между общекультурным (в том числе гуманистическим) развитием жителей села и общества в целом;
- между гуманистическими ценностями общества и образования и недостаточным уровнем сформированности гуманистических отношений у выпускников общеобразовательных учреждений;
- между потребностью в решении проблемы формирования гуманистических отношений у учащихся сельских школ и низким уровнем её разработанности в теории и практике образования.

Изучение влияния различных учебных предметов на эффективность гуманистического воспитания выявило приоритет гуманитарных предметов (прежде всего, литературы) в формировании гуманистических отношений у старшеклассников.

В поисках путей преодоления этих противоречий была определена основная проблема, которая заключается в новом теоретическом осмыслении и практическом отражении специфики формирования гуманистических отношений у старшеклассников в процессе обучения в условиях сельской школы.

Цель исследования состояла в том, чтобы теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель формирования гуманистических отношений у старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов в сельском муниципальном общеобразовательном учреждении.

В процессе работы над проблемой решён ряд задач:

- уточнено понятие «формирование гуманистических отношений»;
- изучено состояние формирования гуманистических отношений у учащихся старших классов сельской школы в теории и практике образования;
- разработана модель формирования гуманистических отношений у учащихся старших классов сельской школы при изучении гуманитарных учебных предметов;
- выявлена необходимая для реализации модели система форм, методов, приёмов;
- осуществлена апробация разработанной модели, экспериментально проверены заложенные в неё педагогические условия.

Состав разработанной модели формирования гуманистических отношений у учащихся старших классов сельской школы детерминирован заданной целью и позволяет проследить динамику и различные стороны изучаемого явления. Основными компонентами модели являются целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочный и результативный компоненты.

Целевой компонент обеспечивает направленность изучаемого процесса, определение стратегических и тактических целей, ожидаемых результатов. В качестве главных целей в процессе моделирования были определены:

- расширение знаний о гуманистических отношениях у старшеклассников;
- развитие у них мотивации гуманистических отношений, потребностей в гуманистическом взаимодействии с окружающим миром и самим собой;
- формирование опыта гуманистического взаимодействия.

Целевой компонент связан с другими компонентами модели, он детерминирует их структуру и содержание.

Содержательный компонент определяет возможности реализации цели, направлений и результатов. В модели установлены следующие возможности формирования гуманистических отношений:

- использование природных факторов сельской местности;
- реализация возможностей сельской образовательной среды;
- реализация воспитательного потенциала гуманитарных учебных предметов.

Выявленные возможности реализуются благодаря различным формам и методам учебной работы, в процессе которых осуществляется эффективное формирование гуманистических отношений. Взаимосвязь форм, методов, приёмов обучения и воспитания школьников, предметно-пространственной среды в сельской средней школе, составляющая педагогические условия, отражена в *организационно-деятельностном* компоненте модели.

Для измерения сформированности гуманистических отношений использовались критерии и уровни, входящие в *оценочный компонент* модели. В качестве критериев сформированности в модели выделены *когнитивный, мотивационно-потребностный и поведенческий* критерии.

Когнитивный критерий представляет собой совокупность этических, эстетических, морально-правовых и экологических знаний, необходимых для гуманистического взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью (понятийный аппарат, связь между знаниями и переживаниями как показатель глубины осознания стержневых гуманистических норм, гибкость применения знаний, использование их как основ суждений и поведения).

Мотивационно-потребностный критерий гуманистических отношений включает в себя гуманистические чувства как чувственно-эмоциональные отношения человека к природе, людям и самому себе (учитываются уровень развития высших чувств, их устойчивость, глубина, влияние на мысли и поведение человека), потребность в гуманистическом взаимодействии с окружающей действительностью и самим собой, а также гуманистические убеждения – глубоко осознанные и мотивированные постулаты нравственного поведения, отражающие взгляды человека на самого себя, других людей, природу (рассматриваются с точки зрения устойчивости проявления гуманистических чувств и применения гуманистических знаний в повседневных жизненных ситуациях).

Поведенческий критерий гуманистических отношений отражает умения, навыки и привычки гуманистического взаимо-

действия человека с самим собой, с другими людьми, с природой. Овладение гуманистическими навыками – процесс постепенного усвоения индивидом опыта взаимодействия с окружающей действительностью и самим собой на основе бережного отношения к человеку и природе.

Оценочный компонент включает также три основных (высокий, средний, низкий) и два промежуточных (выше среднего, ниже среднего) уровня сформированности гуманистических отношений.

Результативный компонент позволяет соотносить полученный результат с заданной целью и делать выводы о степени эффективности апробируемой педагогической модели.

В ходе исследования были выделены и включены в разработанную модель педагогические условия, соблюдение которых способствует более эффективному осуществлению процесса формирования гуманистических отношений у сельских старшеклассников при изучении гуманитарных предметов.

Первое педагогическое условие – осуществление системы формирования гуманистических отношений у учащихся старших классов с учётом специфики сельской школы – позволяет реализовать цели, задачи, основные направления исследуемого процесса, использовать возможности сельской образовательной среды. В ходе исследования система формирования гуманистических отношений осуществлялась по следующим направлениям: использование возможностей сельской местности в процессе формирования гуманистического отношения к природе, учёт особенностей сельского социума и сельской образовательной среды при формировании гуманистического отношения к людям, формирование гуманистического отношения к себе в процессе самостоятельной творческо-аналитической деятельности учащихся.

Второе педагогическое условие – осуществление педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса – реализовывалось в ходе совместной деятельности учащихся и учителя на уроках литературы, совместной исследовательской деятельности, сотворчества учащихся и учителя во внеурочной работе.

Реализация третьего педагогического условия – углублённого рассмотрения гуманистических проблем при изучении гуманитарных учебных предметов – достигалась через изучение гуманистических проблем на уроках, использование воспитательных возможностей регионального и муниципального компонентов содержания образования при изучении гуманитарных предметов, введение в 10-11 классах факультатива «Человек и природа в зер-

кале литературы», систему внеурочных занятий, систему ученических исследований.

Педагогические условия реализовывались в учебно-воспитательном процессе, включавшем уроки (в том числе нестандартные), внеурочную работу по литературе (факультатив, конкурсы литературного творчества и знатоков литературы, неделя словесности и т. д.), интегрированную внеурочную работу (журналистика, издательская, поисковая фольклорно-краеведческая, оформительская деятельность). Формальное и содержательное многообразие видов деятельности, предлагаемое старшеклассникам, позволило охватить внеурочными формами всех учащихся экспериментальных классов, соблюдая при этом принцип добровольного участия во внеурочной деятельности и не перегружая школьников учебной деятельностью.

Реализация педагогических условий в процессе апробации модели формирования гуманистических отношений у старшеклассников обеспечивалась соблюдением гуманистических принципов паритетности в педагогическом взаимодействии, личностной направленности обучения и воспитания, свободы выбора деятельности, самостоятельности учащихся, обучающего воспитания.

Принцип паритетности в педагогическом взаимодействии реализовывался в демократическом стиле педагогического общения, в широком привлечении старшеклассников к участию в организации образовательного процесса. В ходе эксперимента учащиеся принимали участие в планировании, им делегировались отдельные функции педагога: проведение фрагментов уроков, внеурочных занятий и мероприятий; анализ результатов деятельности; консультирование. Это способствовало осмыслению не только результата, но и процесса деятельности, формированию адекватной оценки себя и окружающих.

Реализация принципа личностной направленности обучения и воспитания обеспечивалась путём осуществления индивидуального подхода в обучении и воспитании, учёта особенностей учащихся, входящих в состав экспериментальных классов.

Практическое осуществление принципа свободы выбора деятельности заключалось в предоставлении старшеклассникам возможностей для равноценного выбора форм, видов деятельности. Так, участвовать в викторине школьник мог, осуществляя следующие виды деятельности: 1) решение заданий викторины; 2) составление вопросов и заданий для неё; 3) оформление и редактирование викторины.

Принцип самостоятельности учащихся позволяет реализовать естественное стремление старшеклассников занять внутрен-

ную позицию взрослого человека. В процессе апробации модели формирования гуманистических отношений систематически создавались ситуации, требующие самостоятельности в достижении цели хорошо известным школьнику способом, в выборе наилучшего из известных школьнику способов достижения цели, в целеполагании и планировании способа достижения цели, а также самостоятельности на всех этапах деятельности (как правило, эти ситуации связаны с осуществлением проектов).

Принцип обучающего воспитания, разработанный петербургским учителем литературы Е. Н. Ильиным, трактуется нами как воспитание ученика, стремящегося учиться, мотивированного на учебный труд, на познание. Этот принцип реализовывался через осмысление старшеклассниками гуманистических проблем и формирование опыта гуманистического взаимодействия с самим собой и своим окружением в процессе учебно-познавательной и творческо-аналитической деятельности.

В результате соотнесения выделенных нами в процессе педагогического моделирования компонентов гуманистических отношений (к себе, к другим людям, коллективу и обществу, к природе) с педагогическими условиями их формирования при изучении гуманитарных предметов в старших классах сельской общеобразовательной школы наметились основные направления формирования гуманистических отношений у сельских старшеклассников:

- формирование системы этических, эстетических морально-правовых и экологических знаний, необходимых для гуманистического взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью;
- развитие гуманистических чувств и убеждений, потребности в гуманистическом взаимодействии с окружающей действительностью и самим собой;
- формирование опыта гуманистического взаимодействия человека с самим собой, с другими людьми, с природой.

Результаты проведённого исследования привели нас к следующим основным выводам.

1. Теоретический анализ проблемы исследования и результаты опытно-экспериментальной работы выявили зависимость результатов формирования гуманистических отношений от уровня гуманизации образовательного процесса.

2. Гуманистические отношения в старших классах сельской школы наиболее успешно формируются в процессе обучения и воспитания благодаря содержанию образования, учебно-познавательной и творческо-аналитической деятельности школьников как субъектов образования. Особое значение в формирова-

нии гуманистических отношений имеет изучение гуманитарных предметов, среди которых приоритетную роль играет литература.

3. На процесс формирования гуманистических отношений в сельской школе влияют как позитивные, так и негативные факторы сельской среды. Наряду с общими факторами, положительно влияющими на формирование гуманистических отношений, в исследовании выделены:

- широкие возможности осуществления индивидуальной и индивидуально-групповой работы с учащимися;
- возможность охвата внеурочными формами обучения и воспитания практически всех учащихся;
- значительные возможности для эффективного экологического воспитания на всех его этапах;
- высокая эффективность личного примера;
- реализация сотрудничества учителей и учащихся в процессе педагогического общения;
- определяющая роль школы как центра воспитательной работы на селе.

4. Разработанная педагогическая модель позволяет эффективно формировать гуманистические отношения у сельских старшеклассников при изучении гуманитарных предметов.

5. Исследование показало, что процесс формирования гуманистических отношений осуществляется более эффективно, если при реализации разработанной модели соблюдаются заложенные в её организационно-деятельностный компонент педагогические условия:

- осуществление системы формирования гуманистических отношений у старшеклассников с учётом специфики сельской школы;
- осуществление педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- углублённое рассмотрение гуманистических проблем при изучении гуманитарных учебных предметов.

5.12. Создание в школе благоприятной предметно-пространственной среды и здоровьесбережение учащихся в инновационном процессе

Характеризуя образовательную систему сельской школы, В.А. Сухомлинский особое внимание уделял «материальной базе школы и окружающей детей обстановке», справедливо считая их «необходимым условием полноценного педагогического процес-

са» и «средством воздействия на духовный мир воспитанников, средством формирования их взглядов, убеждений и хороших привычек» [230, с. 116]. Опираясь на труды В. А. Сухомлинского, мы определяем предметно-пространственную среду школы как особым образом организованную в пространстве и времени совокупность материальных вещей, окружающих педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Предметно-пространственная среда включает:

1) здания и помещения школы (классы-кабинеты, коридор, столовую, спортзал и т. д.);

2) школьный двор и прилегающее к школе пространство;

3) мебель и оборудование (под оборудованием подразумеваются различные средства осуществления педагогического процесса, в том числе в сфере инноваций);

4) средства обеспечения санитарно-гигиенических условий (освещённости, температурного режима, чистоты, вентиляции и т. п.) и техники безопасности;

5) элементы предметно-пространственной среды, являющиеся результатами работы самих субъектов педагогического процесса:

- выставки ученических поделок, рисунков, сочинений и т. д.;

- выставки творчества взрослых: педагогов и родителей учащихся;

- фото-, аудио-, кино-, видеохроники школьной жизни;

- школьный архив (или музей), хранящий подшивки старых стенгазет, афиш, тематических альбомов, результаты краеведческой работы и т.д.;

- элементы художественно-эстетического оформления интерьеров школы и прилегающего к ней пространства;

- трудоёмкие объекты, созданные при активном участии школьников, а также в содружестве семьи и школы: горка и снежный городок рядом со школой, декорации и костюмы для школьных постановок и т. д.;

б) специальные элементы эстетического оформления пространства (оформление интерьеров, выставок и экспозиций, а также отдельные рисунки, панно, комнатные растения, занимающие своё место в эстетическом оформлении и т. д.);

7) световые и шумовые эффекты, музыкальное оформление;

8) одежда и личные вещи педагогов и воспитанников;

9) информационно-организующие элементы предметно-пространственной среды: расписание занятий, «доска объявлений», школьная газета, «классный уголок» (специально оформленное в классе место для наглядного размещения нужной в жиз-

ни класса информации), а также разнообразная школьная документация (классный журнал, дневники учащихся, планы работы и т. д.).

Создание благоприятной предметно-пространственной среды подразумевает такую организацию пространства, при которой инновационный процесс осуществляется наиболее эффективно. Для этого необходимо, чтобы пространство, где протекает образовательный процесс, уже само по себе являлось средством образования, несло значительную смысловую и эмоциональную нагрузку, обладало элементами новизны.

На основе анализа педагогической литературы и передового опыта нами были выделены и реализованы условия, при которых предметно-пространственная среда школы благоприятствует протекающему в ней инновационному процессу. К этим условиям относятся:

- 1) соответствие предметно-пространственной среды целям и задачам обучения и воспитания школьников;
- 2) соответствие санитарно-гигиеническим нормам и технике безопасности;
- 3) эстетичность и аккуратность;
- 4) культуросообразность (соответствие общекультурным требованиям, учёт особенностей культуры данной национальности, данной местности, подростковой субкультуры и т. п.);
- 5) эмоциональная и информационная насыщенность;
- 6) соответствие организации пространства организации педагогического процесса в данной школе;
- 7) соответствие возрастным особенностям учащихся;
- 8) личностная направленность, ориентированность на каждого конкретного ученика (возможность установления «обратной связи» между объектом предметно-пространственной среды и ребёнком);
- 9) многоканальность воспитательного воздействия предметно-пространственной среды (через различные органы чувств);
- 10) поддержание в функциональном состоянии (своевременный ремонт, уборка, замена материальных средств; постоянное обновление, совершенствование предметно-пространственной среды);
- 11) участие школьников в создании и поддержании предметно-пространственной среды школы.

При создании благоприятной среды особое внимание уделялось здоровьесбережению участников инновационного процесса.

Как показывает массовая инновационная практика, проблема здоровьесбережения в последние полтора десятилетия стала одной из наиболее актуальных. Часто в погоне за новизной и по-

вышением уровня обученности детей в школе упускаются из вида такие негативно влияющие на здоровье факторы, как перегрузка ребёнка учебной работой, отсутствие системы контроля здоровья учащихся и педагогов, слабая организованность физкультурно-оздоровительной и санитарно-профилактической работы. Таким образом, для школы, работающей в инновационном режиме, проблема здоровьесбережения приобретает особую актуальность.

По утверждению В. А. Сухомлинского, половина забот и тревог о детях связана со здоровьем: «Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя» [232]. Одна из главных задач школы – организовать медико-санитарное просвещение школьников; привить им интерес и привычку к занятиям физической культурой и спортом, включить их в такие внеурочные занятия, которые обеспечат необходимую норму двигательной активности. А самое главное – рационально организовать учение школьников, способствовать устранению чрезмерных нагрузок.

Накопившиеся проблемы в сфере охраны здоровья учащихся в образовательном процессе диктуют необходимость выделения в работе образовательного учреждения особой функции – функции здоровьесбережения. С. Г. Сериков, А. А. Найд, А. И. Попова [141; 181; 205] и др. выделяют следующие аспекты реализации здоровьесберегающей функции в образовании:

- санитарно-гигиеническое просвещение участников образовательного процесса;
- приведение режима работы образовательного учреждения в соответствие требованиям санитарно-гигиенических норм и правил техники безопасности;
- создание системы охраны здоровья учащихся и педагогов;
- активизация работы с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, осуществление системы реабилитационных мероприятий;
- осуществление системы профилактики заболеваемости участников образовательного процесса;
- внедрение в практику работы образовательного учреждения современных здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания;
- оптимизация системы урочно-внеурочной работы по физической культуре и основам безопасности жизнедеятельности;
- внедрение в образовательный процесс интенсивных технологий формирования резервов здоровья.

Перечисленные аспекты проблемы здоровьесбережения нашли отражение в осуществляемом сельской школой инновационном образовательном процессе. Так, основываясь на передовом

опыте здоровьесбережения, мы разработали модель здоровьесбережения учащихся в сельском общеобразовательном учреждении.

Целью модели является достижение школой возможности гарантировать сохранение здоровья учащихся в образовательном процессе при достаточном уровне образованности, воспитанности и личностного развития выпускников. Цель конкретизируется в задачах, отражающих основные блоки системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья в образовательных учреждениях: создание в школе здоровьесберегающей инфраструктуры; рациональная организация образовательного процесса; формирование у школьников здорового образа жизни.

В организационно-деятельностном компоненте модели система работы по сохранению и укреплению здоровья реализуется при соблюдении следующих условий:

- направленность внутришкольного управления инновационным процессом на здоровьесбережение учащихся;
- осуществление междисциплинарного подхода в личностно-ориентированном образовании;
- приобщение учащихся к здоровому образу жизни;
- создание здоровьесберегающей предметно-пространственной среды образования;
- непрерывный мониторинг состояния здоровья учащихся [92].

Определение эффективности реализации данной модели происходит на основе трёх критериев, соотносимых с поставленными задачами.

Критерий инфраструктуры отражает соответствие школьной предметно-пространственной среды требованию здоровьесбережения участников образовательного процесса, наличие в школе структур управления, реализующих здоровьесберегающую функцию.

Критерий организации процесса предполагает здоровьесберегающую организацию учебно-воспитательного процесса и его отдельных направлений, видов и форм обеспечивающей его протекание деятельности (в том числе, организация перемен, динамических часов, горячего питания, санитарно-медицинского мониторинга, различных видов профилактики заболеваемости в школе, санитарно-гигиенического просвещения и т. д.).

Критерий результата выявляет динамику заболеваемости, изменения в физическом и психическом здоровье детей во время их пребывания в школе, в процессе участия в каких-либо видах и направлениях традиционной или инновационной деятельности.

Использование совокупности трёх критериев при оценивании эффективности осуществляемого в школе здоровьесбережения позволяет не только констатировать изменения в состоянии

здоровья участников образовательного процесса, но и выявлять причины того или иного результата.

В обобщённом виде модель здоровьесбережения видится нам следующим образом (рис. 17).



Рис. 17. Схема модели здоровьесбережения в инновационно-педагогическом процессе

Здоровьесбережение участников инновационного процесса в нашем опыте включало два основных направления:

1) инновации, специально направленные на здоровьесбережение детей и взрослых;

2) реализация функции здоровьесбережения в каждом инновационной проекте независимо от его целей.

Рассмотрим реализацию условий, заложенных в организационно-деятельностный компонент модели здоровьесбережения.

Направленность внутришкольного управления инновационным процессом на здоровьесбережение учащихся предполагает приоритетность здоровьесбережения учащихся в осуществляемых инновациях. Это условие выполнялось благодаря учёту здоровьесберегающих факторов при выборе инновационных идей, изучению и усилению здоровьесберегающих возможностей инновации при экспертизе и доработке инновационных проектов. Для оценивания влияния инновации на здоровье детей к экспертизе инноваций привлекались медицинские работники, в том числе из медицинско-санитарных учреждений районного центра.

Осуществление междисциплинарного подхода в личностно-ориентированном образовании предполагает реализацию функции здоровьесбережения во всех предметных методиках, во взаимосвязи учебной и внеучебной работы, а также ориентацию учебно-воспитательного процесса в сельской школе на индивидуальное развитие ребёнка. В учебном процессе это условие выполнялось благодаря:

- разработке и реализации единых требований к организации здоровьесберегающего учебного занятия;

- расширению содержания образования за счёт введения в учебные курсы здоровьесберегающей тематики;

- интеграции учебных дисциплин на основе «сквозных» тем, предполагающих рассмотрение различных аспектов личного здоровьесбережения при изучении разных предметов.

Во внеучебной работе междисциплинарный подход осуществлялся при интеграции знаний и совершенствовании опыта здоровьесбережения, приобретённого школьниками в учебном процессе.

Приобщение учащихся к здоровому образу жизни достигалось в системе осуществляемой в школе учебно-внеучебной работы, а также работы с семьями и социумом за счёт решения трёх основных задач:

1) формирование у школьников знаний о пагубном влиянии вредных привычек, а также знаний и представлений о здоровом образе жизни;

2) формирование у школьников опыта здоровой жизни, личной гигиены, личного здоровьесбережения в учёбе и труде;

3) формирование у школьников ценностного отношения к своему здоровью.

Создание здоровьесберегающей предметно-пространственной среды образования включало:

- обеспечение соблюдения санитарно-гигиенических норм и техники безопасности в организации окружающего детей пространства школы;

- здоровьесберегающую организацию взаимодействия ребёнка с предметно-пространственной средой во время его пребывания в школе (организацию утренней зарядки, физкультминуток, динамического часа, горячего питания, организацию предметно-пространственной среды каждого урока, внеурочного занятия, мероприятия, организацию перемен и т. д.);

- диагностико-консультативную помощь семье в организации места для домашней подготовки ребёнка к школе.

Непрерывный мониторинг состояния здоровья учащихся осуществлялся педагогическим коллективом совместно с медицинскими работниками сельского фельдшерско-акушерского пункта (ФАП) во взаимодействии с санитарно-медицинскими учреждениями района (ЦРБ, СЭС). Мониторинговая деятельность включала:

- санитарно-медицинскую и психолого-педагогическую диагностику (периодический контроль соблюдения санитарно-гигиенических норм учебно-воспитательном процессе, медицинские осмотры учащихся (в том числе ежемесячные, а в отдельных случаях – еженедельные и ежедневные, позволяющие выявлять влияние различных инноваций на здоровье школьников), диагностика психического состояния учащихся, а также педагогической эффективности инновации);

- анализ результатов контроля и диагностики, определение целесообразности дальнейшего осуществления инновации, а также основных направлений и способов коррекции выявленных негативных влияний;

- коррекцию инновационной деятельности в целом, коррекцию отдельных инновационных проектов либо рекомендацию инновационному совету школы о прекращении реализации инновационного проекта, показавшего низкие результаты здоровьесбережения и не обнаружившего возможностей для его успешной коррекции.

Резюме

Разнообразные формы управленческих взаимодействий, технологии повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере вводимых инноваций, используемые в процессе реализации концепции управления инновационным процессом в сельской средней школе усиливают воздействие благоприятных факторов сельской образовательной среды и способствуют нейтрализации негативных факторов, осуществлению системы инноваций в соответствии со спецификой каждой школы.

Реализация целостной системы инноваций в рамках единого инновационного процесса позволяет добиваться гармоничного развития сельской школы, что даёт школе возможность адаптироваться в меняющихся условиях, соответствовать требованиям сельского социума и общества в целом.

Рассмотренные в главе инновации отражают возможности инновационной деятельности, осуществляемой в различных направлениях работы сельской школы.

Заключение

Инновации являются необходимым условием развития образования. Изучение инновационного процесса как феномена современного образования позволяет выделить его движущие силы, логику, структуру, источники, проблемы и противоречия, основные направления и объекты инноваций, а также условия и критерии эффективности инновационной деятельности. Управление инновационным процессом в общеобразовательном учреждении представляет собой определённым образом организованное взаимодействие управляющих и управляемых систем, направленное на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса, на повышение результата образования, воспитания и развития учащихся путём введения нового в цели, содержание и организацию осуществляемой школой работы.

Теоретическое осмысление управления развитием образования в сельской школе на основе системно-синергетического подхода, гуманистической парадигмы образования и концепций адаптивного управления образовательными системами позволяет констатировать, что для эффективного управления школой характерны: отказ от административно-командного стиля, от управленческого рационализма и инвариантности технологий управления; единство управленческой и исполнительской ответственности; признание приоритетности человека в управляемом процессе; адаптивность управления; нацеленность управления на развитие, совершенствование управляемой системы; синтетический подход, интегрирующий наиболее продуктивные управленческие подходы и концепции.

На инновационный процесс в сельской школе влияют как позитивные, так и негативные факторы сельской среды. Эффективность управления инновационным процессом в сельской школе зависит от учёта следующих специфических условий сельской образовательной среды: а) типичных особенностей сельской школы и сельского социума; б) специфики конкретной сельской школы, проявляющейся в её опыте работы, существующих в данной школе проблемах и имеющихся у школы ресурсах.

Разработанная и реализованная нами концепция управления инновационным процессом в сельской средней школе, охватывает стратегический, тактический и оперативный уровни управле-

ния, а также самоуправление участников инновационного процесса.

Проведённое исследование показало, что эффективность управления инновационным процессом целесообразно определять с помощью критериев трёх основных уровней изменений в образовательной системе: базового логического уровня, метауровня и метаметауровня. Использование данной системы критериев позволяет добиваться длительного устойчивого развития сельской школы на основе инноваций, осуществлять долгосрочное прогнозирование результатов инновационного процесса.

Необходимым условием целостного развития сельской средней школы на основе инноваций является наличие управленческой стратегии инновационного развития. Формирование стратегии инновационного развития сельской средней школы основывается на предпосылках, включающих теоретико-методологические основы научного управления инновационным развитием школы и научно обобщённые результаты анализа состояния управляемой образовательной системы, отражающие её особенности. Содержание стратегии управления инновационным развитием сельской средней школы раскрывается в основных стратегических направлениях; реализация стратегии осуществляется благодаря конкретным мерам, разработанным с учётом условий данной сельской школы.

Опыт реализации авторской концепции управления инновационным процессом в условиях сельских школ показывает, что:

а) функционально-компетентностный подход в управлении персоналом способствует успешному внедрению образовательных инноваций в практику работы сельской школы;

б) продуктивность инновационного процесса в сельской школе возрастает, если внутришкольный менеджмент осуществляется как система адаптивного управления, направленная на создание и развитие в школе инновационной среды, при соблюдении следующих условий:

- осуществление в школе лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности;

- управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества;

- создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей;

- интеграция инновационных потенциалов сельской образовательной среды;

- формирование совокупного субъекта управления инновационным процессом в школе.

В нашей работе описаны лишь некоторые аспекты совершенствования инновационного процесса в сельской средней школе. Предполагаем, что дальнейшее исследование проблемы может охватывать:

- расширение и углубление интегрирующих связей в осуществляемом сельской школой инновационном процессе (связей между отдельными инновациями, связей в системах «школа – семья», «школа – сельский социум», «школа – профессиональное образовательное учреждение» и др.);

- теоретическое обоснование и совершенствование методов, инструментов и технологий школьного инновационного менеджмента;

- создание альтернативных концепций, моделей и технологий управления инновациями, адаптированных к специфическим национально-региональным и местным условиям сельских школ;

- разработку теоретических основ прогнозирования инновационного развития сельской школы с учётом её особенностей;

- разработку моделей и технологий педагогического консалтинга, ориентированного на научно-методическое содействие развитию сельских школ.

Библиография

1. Акмалов А. Ю. Современная парадигма педагогических технологий. – Челябинск, 2003.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
3. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя / Пер. с макед. В. П. Диденко. – М.: Просвещение, 1991.
4. Андрейченко В. В. Управленческое содействие сельским школьникам в выборе педагогической профессии // Наука и образование Зауралья. – 2003. – №1.
5. Анисимова Т. С. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников (на материале сельской школы): Дис... канд. пед. наук. – М., 1995.
6. Анисин Н. М. Большие заботы малокомплектной школы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986.
7. Ансофф И. Стратегическое управление / Пер. с англ. (Научн. ред. и авт. вступит. ст. Л. И. Евенко). – М.: Экономика, 1989.
8. Антропова Л. Почему адаптивной школе быть школой будущего, и каким должен быть в ней учитель // Воспитание школьников. – 2003. - №9.
9. Анциперова Н. С. Технология управленческой деятельности образовательного учреждения: Дис... канд. пед. наук / Рязанский гос. пед. ун-т. – Рязань, 2002.
10. Асмус В. Ф. Религиозно-философские трактаты Л. Н. Толстого: Предисловие / Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. Т. 23. – М., 1957.
11. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание, управление. – М.: Политиздат, 1981.
12. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Социологические исследования. – 2000. - №5.
13. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977.
14. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982.
15. Баранникова С. А. Управление включением педагогического коллектива в инновационную деятельность (на примере среднего педагогического учебного заведения): Дис... канд. пед. наук / АПКиПРО. – М., 2002.
16. Богоявленская А. Е., Муравьев Е. М. Справочник администрации школы по организации учебно-воспитательного процесса: В 3-х кн. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
17. Богуславский М. Реформатор образования // Педагогический вестник. – 2006. №1. С.15.
18. Белкин А. С., Жаворонков В. Д., Зими́на И. С. Конфликтология: наука о гармонии. – Екатеринбург: Глагол, 1995.

19. Бережнова Л., Лаптева Л. Педсовет: школьная практика // Народное образование. – 2003. - №5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
20. Библер В. С. От наукоучения к логике науки. Два философских введения в XXI век. – М.: Изд-во полит. литературы, 1990.
21. Блонский П. П. О школе с сельскохозяйственным уклоном // Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – М., 1961.
22. Бобров С. Сельские школы живут и побеждают // Народное образование. – 2003. - №5.
23. Бондаревская Е. В., Пивненко П. П. Ценностно-смысловые ориентиры и стратегические направления развития сельской школы // Педагогика. – 2001. – №5.
24. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001.
25. Борисова Л. Г. Сельская школа. Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1978.
26. Бочкарёв В. И. Социально-педагогические основы школьного самоуправления. – М.: МАСШС, 1997.
27. Броневщук С. Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе. Пособие для руководителей и учителей сельских школ. – М.: АРКТИ, 2000.
28. Булыгина М. В. Из истории подготовки педагогических кадров в Зауралье // Актуальные проблемы модернизации высшего педагогического образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Шадринск, 22 октября 2004). – Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2004.
29. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953.
30. Бурункин Д. А. Инновационная деятельность как решающий фактор успешности модернизации // Педагогическое Зауралье. – 2003. - №3.
31. Быкова В. Г. Сельская школа: спрос, потребности и интересы населения // Образование в современной школе. – 2001. – №1. С. 67 – 68.
32. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 440 с.
33. Величина В. М. Сельская общеобразовательная школа: История и современность. М.: МОПИ, 1978.
34. Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А. Управление инновациями в сфере образования // Высшее образование в России. – 2001. - №6.
35. Гангало И. В. Размышления по организации методической работы в сельской школе // Завуч. – 2002. - №2.
36. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). – М.: Московский психол. соц. ин-т, 1997.
37. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев, 1986.
38. Гликман И. Перспективные научные идеи и педагогическая мода // Воспитание школьников. – 2003. - №4.
39. Глудкин О. П., Горбунов Н. М., Гуров А. И., Зорин Ю. В. Всеобщее управление качеством: Учебник для вузов. – М.: Горячая линия – Телеком, 2001.

40. Гурьянова М. Спасительный узел традиций и разнообразия // Первое сентября, 21. 12. 2002 г.
41. Гурьянова М. Школа российской глубинки: как выжить? // Народное образование. – 2000. – №3.
42. Данилова А. Г., Педько Ю. Г. Педагогический менеджмент: опыт работы по повышению профессионального уровня учителей // Завуч. – 2004. - №3.
43. Данильчук Е. В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. – 2003. - №1.
44. Демчинская А. П. Особенности взаимоотношений учителя с учениками в малокомплектной школе // Советская педагогика. – 1990. - №4.
45. Диалектика познания сложных систем / Под ред. В. С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988.
46. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – Киев: Лыбедь, 1990.
47. Догнать и перегнать? Российское образование: состояние, проблемы, перспективы (Из доклада «Развитие человеческого потенциала в Российской Федерации». – М., 2005) // Педагогический вестник. – 2006. - №1. С. 21.
48. Дружинин В. И. Особенности работы сельского учителя // Педагогическое Зауралье. – 2000. - №4.
49. Дудина М. Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. – Екатеринбург: Наука, Уральск. отделение, 1998.
50. Ермолин А. Кому он нужен, этот лидер? // Народное образование. – 2004. - №2.
51. Жирякова А. А. Несколько слов об ученическом совете // Классный руководитель. – 2001. - №2.
52. Журавлёв В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 212 с.
53. Загвязинский В. И., Гильманов С. А. Творчество в управлении школой. – М., 1992.
54. Задачи системы образования Российской Федерации на 2006 год // Вестник образования. – 01.2006. - №1. С. 3-19.
55. Заика Л. Управление развитием педагогического сообщества в школе // Воспитательная работа в школе. – 2003. - №3.
56. Закон Российской Федерации «Об образовании» – 4-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2001.
57. Законодательство об образовании: Сб. нормативных документов. – Екатеринбург: Уральское юридическое изд-во, 1998.
58. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М., 1992.
59. Зеер Э. Ф., Глуханюк Н. С. Аттестация руководителей: Теория и практика. – Екатеринбург: УГППУ, 1994.
60. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. – М., 2002.
61. Зыков М. Б. Сельская школа в современной мировой культуре // Феномен развития в науках о человеке: Сб. статей. – Пенза: НОУ «Приволжский Дом знаний», 2006. С. 166-169.
62. Иванов А. Ф. Сельская школа. – М.: Педагогика, 1987.

63. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003.
64. Иванова И. П. Формирование общеучебных умений и навыков в условиях сельской малокомплектной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
65. Ильясов Д. Ф. Программно-целевой принцип в планировании. – Челябинск: Образование, 2000.
66. Инновационный менеджмент: Учеб. пособие для студ. / Под ред. Л. Н. Оголевой. – М.: ИНФРА-М, 2001.
67. Инновационный менеджмент: Учеб. пособие / Под ред. С. Д. Ильенковой. – М.: ЮНИТИ, 2000.
68. Инновационные процессы в образовании: Образование за рубежом: Сб. статей. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1997.
69. Инновационные процессы в образовании: Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997.
70. Инновационные процессы в образовании: Материалы VIII Международной научно-практической конференции (Челябинск, 2004): В 3 ч.: Ч. 1. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 280 с.
71. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
72. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления. – М.; Белгород, 1997.
73. Калеева Ж. Г. Заботы сельской школы // Педагогика. – 2002. – №5.
74. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
75. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. – 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 288 с.
76. Карташов П. И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект. – М.: Педагогика, 1984.
77. Кишеев В. А. План работы муниципального образовательного учреждения «Плюсковская (малокомплектная) основная общеобразовательная школа // Завуч. – 2002. - №2.
78. Кларин М. В. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (зарубежный опыт) // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997.
79. Клячко Т. Усложнение управленческих функций в условиях модернизации образования // Народное образование. – 2003. - №10.
80. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – 1993. - №2.
81. Козлов В. Социально-экономический механизм сельской школы // Народное образование. – 2004. - №2.
82. Козырева А. Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. – Пенза, 1994.
83. Козырева Е. Ч. Педагогические условия повышения уровня педагогической культуры сельского учителя: Дис... канд. пед. наук. – Омск, 1999.

84. Комплекс методик изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе / Под ред. Я. С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1989.
85. Комплексная программа «Сельская школа» / Научный руководитель Г. Ф. Суворова. – М., 1993.
86. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
87. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 1999.
88. Конвенция о правах ребёнка // Вестник образования. – 1991. - №10.
89. Кондратенков А. Е. Совершенствование работы сельской школы. – Смоленск, 1989.
90. Кондрашов В. Н. Управление развитием воспитательной системы школы: Дис... канд. пед. наук / Московский пед. гос. ун-т. – М., 2002.
91. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002.
92. Копылова О. Ю., Сидоров С. В. Моделирование здоровьесберегающего образовательного пространства // Здоровьесберегающее образование: теория и практика здоровьесберегающих технологий: Коллективная монография / Под. ред. Л. П. Качаловой. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2005. С. 94-114.
93. Котлярова И. О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации / Под ред. Г. Н. Серикова. – Челябинск: Факел, 1998.
94. Котлярова И. О., Куган Б. А., Сериков Г. Н. Модернизация образования на селе: инновационный проект: Научно-методическое пособие / Под науч. ред. Г. Н. Серикова. – Курган – Челябинск: ГлавУО, 2001.
95. Кочетова А. Коллективное педагогическое творчество – приоритет внутришкольного управления, основа развития школы // Народное образование. – 2004. - №2.
96. Кочетов А. И. Педагогическая диагностика в школе. – Минск, 1987.
97. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. – М.: Пед. общество России, 2001.
98. Куган Б. А. Сельская школа Зауралья: проблемы, поиски, стратегия развития. // Педагогическое Зауралье. – 2000. – №4.
99. Куган Б. А. Управление процессом модернизации образования в сельском социуме. – М.: Просвещение, 2002. – 311 с.
100. Куган Б. А., Абрамов Э. Н. Управление кадровой политикой в сфере образования аграрного региона // Педагогической Зауралье. – 2003. - №3.
101. Куган Б. А., Сериков Г. Н. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней. – М.: ВЛАДОС, 2002.
102. Кумушбаев А. В. Формирование экологической культуры сельских школьников в процессе технологической подготовки: Дис... канд. пед. наук / Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2002.
103. Кунц Г., О'Донелл С. Управление: Системный и ситуационный анализ управленческих функций / Пер. с англ. – В 2-х т. – М., 1981.

104. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Синергетика в контексте диалога Восток – Запад // Россия и современный мир. – 1995. - №3.
105. Куриленко Т. М. Управление школой: Задачи и деловые игры. – Минск: Нар. асвета. – 1988.
106. Куришкина Л. А. Управление развитием образовательного процесса на основе идеи интеграции: Дис... канд. пед. наук / Московский пед. гос. ун-т. – М., 2002.
107. Кычкина А. А. Организационно-педагогические условия развития современной сельской школы (на примере Республики Саха (Якутия): Дис... канд. пед. наук / Якутский гос. ун-т. – Якутск, 2001.
108. Лазарев В. С. Мартиросян Б. П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. – 2003. - №3.
109. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2003.
110. Леонтьева М. Р. О некоторых вопросах организации образовательного процесса в сельских малочисленных образовательных учреждениях (Инструктивное письмо Министерства образования РФ №1063/11-13 от 05.09.2000 г.) // Педагогическое Зауралье. – 2000. - №4.
111. Лифшиц А. Л. Деловые игры в управлении. – Л.: Лениздат, 1989.
112. Личность педагога: профессионально-личностные характеристики и требование времени: Коллективная монография / Под ред. Л. П. Качаловой. – Шадринск: ПО «Исеть», 2004.
113. Личностно-ориентированный подход: теория и практика / Под ред. Л. П. Качаловой: в 2 ч.: Ч. 1. – Шадринск, 2004.
114. Лоскутов А. Ю., Михайлов А. С. Введение в синергетику: Учеб. руководство. – М.: Наука, 1990. – 118 с.
115. Мазур И. И., Шапиро В. Д. Управление качеством. – М.: Высшая школа, 2003.
116. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1999.
117. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования.) – М.: Интеллект-центр, 2001.
118. Макаренко А. С. Собр. соч. в 4-х т. Т.4. – М.: Правда, 1987.
119. Макаров В. П. Организация учебного процесса в сельской средней школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1979.
120. Макарова С. И. Работа классного руководителя в условиях сельской местности // Классный руководитель. – 2003. - №4.
121. Максимова В. Д. Развитие творческой активности учащихся сельской школы: Дис. ...канд. пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1993.
122. Малахов А. А. Индивидуальный подход при развитии творческой активности учащихся сельской школы (на примере предметов естественнонаучного цикла): Дис. ...канд. пед. наук / Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2003.
123. Манько С. А. Информационное обеспечение управления развитием школы: Дис... канд. пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т. – М., 2001.
124. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Школьные технологии. – 1999. - №3.

125. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1996. – №6. С. 55-63.
126. Мастер-класс: подготовка учителя к успешной педагогической деятельности: Методическое пособие / Под ред. Г. А. Русских. – Киров, 2000.
127. Менеджмент в управлении школой / Науч. ред. Т. И. Шамова. – М.: Просвещение, 1992.
128. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. (Общ. ред. и вступ. ст. Л. И. Евенко). – М.: Дело, 1994.
129. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
130. Методика изучения мнения о социально-профессиональном статусе педагогических и руководящих работников. – Выпуск 2. / Сост.: Г. Н. Сериков, В. А. Худяков, Г. В. Королёва, Д. Ф. Ильясов. – Челябинск, 1995.
131. Методы педагогических исследований / В. И. Журавлёв и др. – М.: Педагогика, 1979.
132. Методы психологической диагностики / Под ред. В. Н. Дружинина, Т. В. Галкиной. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993.
133. Михайлов А. А. Инновационная деятельность сельского учебно-воспитательного комплекса как социально-педагогическая проблема: Дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2000.
134. Мудрик А. В. Учитель: Мастерство и вдохновение. – М., 1986.
135. Мухин М. И. Гуманистические традиции и новаторство в педагогическом опыте В. А. Сухомлинского: Автореф. дис. в виде науч. доклада ... д-ра пед. наук / Ин-т развития личности РАО. – М., 1995.
136. Мокрушина Л. Опыт взаимодействия семьи и образовательного учреждения в интересах развития ребёнка // Воспитание школьников. – 2003. - №9.
137. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов: Кн. для учителя / Авферинок Л. С., Акулова О. В., Гладкая И. В., Илюшин Л. С., Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П.; Под общ. ред. В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. – СПб, 2002.
138. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткиной, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.
139. Назаров В. Л. Модернизация муниципальной системы образования: Дис. ... д-ра пед. наук / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – М., 2002.
140. Найн А. Я. Инновации в образовании. – Челябинск: ГУПТО Адм. Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995.
141. Найн А. А., Сериков С. Г. Проблема здоровья участников образовательного процесса. - Педагогика. - 1998. - №6. С.53-57.
142. Негойце К. Применение теории систем к проблемам управления / Пер. с англ. В. Б. Тарасова. – М.: Мир, 1981.
143. Непомнящий А. В., Захаревич В. Г. Самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция в учебном процессе: Учебн. пособие. – Таганрог: ТРГИ, 1989.
144. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1995.

145. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1995.

146. Неупокоева Н. М. Психологическая служба образования в сельской местности: Монография-пособие по спецкурсу. – Курган: Зауралье, 2000.

147. Новиков О., Грезнёва О. Учителя устремились к науке... Плюсы и минусы этого явления // Народное образование. – 2003. - №6.

148. Нормативно-правовое обеспечение эксперимента по реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности: Отчёт о НИР (заключит.) / Гос. ун-т – Высшая школа экономики; Руководитель Абанкина Т. В. – М., 2003.

149. Носков И. А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения профессиональной квалификации учителей: Дис... д-ра пед. наук / АПКИПРО. – М., 2002.

150. Об итогах работы системы образования Курганской области в 2001 году и основных направлениях деятельности Главного управления образованием в 2002 году (решение коллегии ГлавУО Курганской области от 1 марта 2002 г. №1) // Актуальные проблемы управления образованием в Зауралье. – 2002. – №1.

151. Об утверждении Сетевого плана по реализации приоритетных национальных проектов в сфере образования (приказ Минобрнауки России от 05.10.05 №250) // вестник образования. – 12.2005. - №23. С. 6-27

152. Образование на селе: Материалы Всероссийского совещания руководителей органов управления образования субъектов РФ / Под ред. Т. С. Алёшина, И. С. Соловецкого и др. – Белгород, 1994.

153. Обучение в малокомплектной сельской школе: 5-9 классы: Книга для учителя / Под ред. Г. Ф. Суворовой. – М.: Просвещение, 1990.

154. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушек. – М.: Изд-во МГУ, 1987.

155. Огарков А. А. Сельский центр образования как педагогическая система: Дис... канд. пед. наук / Вологодский гос. пед. ун-т. – Вологда, 2002.

156. О порядке предоставления и финансирования мер социальной поддержки лиц, проживающих и работающих в сельской местности и в рабочих посёлках (посёлках городского типа) на территории Курганской области (постановление Администрации (Правительства) Курганской области от 18.10.2005 № 379) // «Новый мир» официальный. – 10.11.2005. С. 1-4.

157. Орлов А. А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. – М.: Педагогика, 1991.

158. Орлов А. Б. К. Роджерс и современный гуманизм // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - №2.

159. Осипов Ю. М. Основы инновационного менеджмента: Учеб. пособие. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2003.

160. Основы педагогического мастерства: Учебн. пособие для пед. спец. высш. учебн. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.: Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.

161. Особенности педагогического процесса в малокомплектной школе: Книга для учителя: Из опыта работы / Под ред. П. П. Фролова. – М.: Просвещение, 1991.

162. Пакулев Е. А. Из опыта функционирования территориального школьного округа на базе муниципального образовательного учреждения «Краснозвездинская общеобразовательная средняя школа имени Г. М. Ефремова» // Актуальные проблемы управления образованием в Зауралье. – 2004. - №1.
163. Панина О. А. Учитель народной школы на рубеже XIX–XX вв. Актуальный взгляд на историю (на материалах Среднего Поволжья) // Новости школы. – 2006. - №1. С. 51-53.
164. Панасюк А. Ю. Управленческое общение: практические советы. – М.: Экономика, 1990.
165. Параметры оценки методической работы с педагогическими кадрами // Сельская школа. – 2004. - №4.
166. Педагогические мастерские: Теория и практика / Сост. Н. И. Белова, И. А. Мухина. – СПб.: Питер, 1998.
167. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
168. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. – М.: Высшая школа, 1989.
169. Плинер Я. Г., Бухвалов В. А. Педагогическая экспертиза школы. – М.: Педагогический поиск, 2001.
170. Плютов И. В. Сельская полиструктурная школа – инновационное образовательное учреждение на селе // Наука и образование Зауралья. – 2003. – №1.
171. Погребняк Л. Организация труда в образовательном учреждении // Народное образование. – 2003. - №8.
172. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М., 2001.
173. Подласый И. П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. – Киев, 1998.
174. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.
175. Подлесный С. А., Перфильев Ю. С. Российское образование: состояние и перспективы развития: Обзорное издание. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2003.
176. Подрейко А. Синергетический подход к управлению образовательной деятельностью // Народное образование. – 2003. - №2.
177. Подымова Л. С. Введение в инновационную педагогику. – Курск, 1994.
178. Показатели деятельности муниципальных систем образования и областных образовательных учреждений в 2003 году // Актуальные проблемы управления образованием в Зауралье. – 2004. - №1.
179. Положевец П. Андрей Фурсенко, министр образования и науки РФ: Министерство образования становится силовым ведомством. От него зависит будущее страны // Учительская газета. – 2005. - №43. 25.10.2005. С. 14-15.
180. Поляков С. Д. Воспитательные технологии. – М.: ВЛАДОС, 2003.
181. Попова А. И. Здоровьесохраняющая среда в школе // Образование. - 2002. - №4.

182. Портнов М. Л. Азбука школьного управления. – М.: Просвещение, 1991.
183. Поташник М. М., Лоренсов А. В., Хомерин О. Т. Управление инновационными процессами в образовании. – М., 1994.
184. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М., 1989.
185. Программно-целевое управление развитием образования / Под ред. А. М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
186. Проектирование синергетической среды в образовании как способ фундаментального постижения природы: Отчёт о НИР (промежуточ.) / Поволжский технологический ин-т сервиса Московского гос. ун-та сервиса; Руководитель Бочкарёв А. И.
187. Психология и этика делового общения: Учебн. для вузов / Под ред. В. Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
188. Пушкин В. Г. Кибернетические принципы самоорганизации. – М.: Наука, 1974.
189. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
190. Рачинский С. А. Сельская школа: Сб. статей / Сост. Л. Ю. Стрелкова. – М.: Педагогика, 1991.
191. Реализация системного подхода к проектированию программ развития образования: научно-методические рекомендации / Под ред. Г. Н. Серикова; сост.: С. А. Репин, В. В. Давыденко, В. Д. Гунченко. – Челябинск: ГлавУО, ЧИПКРО, 1996.
192. Региональный компонент дополнительного образования / Авт.-сост. Н. Н. Ушакова. – Курган: ИПКиПРО, 2002.
193. Рекомендации по использованию в сельских школах базисного учебного плана / Под ред. М. Р. Леонтьевой. – М.: Изд-во МО РФ, 1994.
194. Реморенко И. Образование на селе: так ли всё безнадежно? // Первое сентября, 10. 02. 2001 г.
195. Репин С. А. Особенности программно-целевого принципа в теории управления образованием // Актуальные проблемы управления образованием в регионе: Сб. материалов: Выпуск 2 (6). – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1998.
196. Репин С. А. Программно-целевой принцип в теории и практике управления областной образовательной системой: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1999.
197. Репин С. А. Теория и практика управления образовательной системой (региональный аспект): Монография. – Челябинск, 2004.
198. Ромадина Л. П. Справочник завуча: Организационно-методические и психолого-педагогические материалы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
199. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993.
200. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – 2004. - №3.
201. Сельская школа в современных условиях. Методическое письмо управления развития среднего образования МО РФ. – М., 1995.
202. Сельский учитель: Сб. очерков. – М.: Педагогика, 1980.
203. Сенновский И. Противоречия в организации учебной деятельности школьников // Народное образование. – 2003. №2.

204. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. - №5. С. 16-21.
205. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997.
206. Сериков Г. Н., Сериков С. Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.
207. Сидоров С. В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе: Учеб. пособие. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2004.
208. Сидоров С. В. Повышение профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы: Научно-методическое пособие. – Курган – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2005.
209. Сидоров С. В. Программы дополнительного образования сельских старшеклассников в информационно-творческом ученическом объединении «ШколИнформ». – Курган: ИПКиПРО, 2002.
210. Сидоров С. В. Формирование гуманистических отношений у старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов в сельском муниципальном общеобразовательном учреждении: Дис... канд. пед. наук / Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2003.
211. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.
212. Симонов В. П. Педагогическая практика в школе: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2000.
213. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986.
214. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
215. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997.
216. Смолин О. Тенденции и противоречия образовательной политики // Народное образование. – 2003. - №6.
217. Совершенствование качества подготовки специалистов: Материалы Всероссийской научно-методической конференции / Под ред. С. А. Подлесного. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2004.
218. Совершенствование обучения в малокомплектной школе / Под ред. А. М. Пышкало. – М.: Педагогика, 1984.
219. Содержание, организация и методы обучения в сельской школе: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. М. М. Рассудовской и др. – М.: Изд-во МОПИ им. Н. К. Крупской, 1990.
220. Соколова Н. Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике: Монография. – Екатеринбург, 1992.
221. Соломатин А. М. Сосновская Л. Г. Взаимодействие педагогической теории и практики в условиях развития муниципальной системы образования. – Управление образования администрации города Омска, e-mail: omkemp@omsknet.ru.
222. Социально-экономическое развитие общества: система образования и экономика знаний: Сборник статей II Международной научно-

практической конференции / Под ред. В. В. Маркина, В. В. Григорьева. – Пенза, Изд-во ПДЗ, 2005.

223. Статистическая информация МО РФ. – М.: Изд-во МО РФ, 1995.

224. Статистическая информация МО РФ. – М.: Изд-во МО РФ, 2003.

225. Степанова Т. Модернизация сельской школы: доступность и качество образования // Народное образование. – 2003. - №6.

226. Степашко Л. А. Философия и история образования. М.: Флинта, 1999.

227. Суворова Г. Как избежать негативных последствий реструктуризации сети сельских школ // Народное образование. – 2004. - №2.

228. Суворова Г. Ф. Организация учебных занятий в сельской малокомплектной школе. – М., 1995.

229. Суворова Г. Ф. Основные направления совершенствования учебно-воспитательного процесса в малокомплектной начальной сельской школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1984.

230. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979.

231. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982.

232. Сухомлинский В. А. / Сост. и авт. вступит. ст. Г. Д. Глейзер. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1997.

233. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – М.: Знание, 1986.

234. Татьянченко В. С. Информационный банк руководителя школы. – Челябинск, 1992.

235. Теоретические основы и методологическое обеспечение разработки универсальной модели целостного развития общеобразовательных учреждений: Отчёт о НИР (заключит.) / Ин-т управления образованием РАО; Руководитель Орлова Т. В. – М., 2003.

236. Теоретические основания и методическое обеспечение программно-целевого управления образовательными системами: Отчёт о НИР (заключит.) / Ин-т управления образованием РАО; Руководитель Пуденко Т. И. – М., 2002.

237. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. И. И. Пискунова, Г. В. Воробьёва. – М.: Педагогика, 1979.

238. Типовое положение об общеобразовательном учреждении // Вестник образования. – 2001. - №5.

239. Титова Е. Ю. Гуманистические тенденции в отечественной педагогике во второй половине 40-х – 60-х гг. XX в. (На примере воспитательной системы В. А. Сухомлинского): Автореф. дис... канд. пед. наук / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004.

240. Тихомирова А. А. Управление развитием инновационного потенциала педагогических кадров в школе: Дис... канд. пед. наук / Вологодский гос. пед. ун-т. – Вологда, 2002.

241. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Письма. Т.1. – М., 1974.

242. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан. – М.: Педагогика, 1989.

243. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений / Под ред. П. И. Третьякова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.

244. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Педагогика, 1997.

245. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978.

246. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В. А. Караковского и др. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

247. Управление, информация, интеллект. – М.: Мысль, 1976.

248. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

249. Управление организацией: Учебник / Под ред. А. Г. Поршнева. – 2-е изд., перераб. – М.: ИНФРА-М, 2000.

250. Управление персоналом: Учебник для студ. / Под ред. Т. Ю. Базарова. – М.: ЮНИТИ, 2001.

251. Управление персоналом организации: Практикум: Учеб. пособие / Под ред. А. Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2003.

252. Управление персоналом организации: Учебник для студ. / Под ред. А. Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2001.

253. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева – М.: Новая школа, 1995.

254. Управление развитием инновационных процессов в школе / Науч. ред. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков. – М., 1995.

255. Управление стабилизацией и развитием творческих процессов в современной школе: Отчёт о НИР (промежуточн.) / Ин-т управления образованием РАО; Руководитель Ямбург Е. А., 2002.

256. Управленческое консультирование нововведений / Под ред. А. И. Пригожина. – И.: ВНИИСИ, 1990.

257. Урок в малокомплектной школе: Сборник статей / Под ред. А. Е. Кондратенкова, Е. Г. Осовского. – Смоленск – Саранск.: Мордовское книжное изд-во, 1990.

258. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5 / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.

259. Ушакова Н. Н. Ценностные ориентиры повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя сельской школы // Педагогическое Зауралье. – 2002. – №3.

260. Фатхутдинов Р. А. Инновационный менеджмент. – СПб.: Питер, 2002.

261. Фатхутдинов Р. А. Стратегический менеджмент. – М.: Дело, 2002.

262. Федорцов В. А., Колегова Е. Д. Инновационные технологии управления качеством образования // Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: РГППУ, 2002.

263. Фёдорова О. Синергетическая модель образования // Мир образования. – 1997. - №5.

264. Фёдорова Т. К. Использование адаптивных возможностей сельской школы в работе с подростками группы риска: Дис... канд. пед. наук / Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2001.

265. Филонов Г. Н. Воспитание: традиции и современность // Педагогика. – 2003. - №7. С. 14-27.
266. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
267. Фриш Г. Л. В помощь учителю и директору школы. Типичные ошибки руководителей школ. – М.: Перспектива, 2001.
268. Фролов П. Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе. – М., 1984.
269. Хакен Г. Синергетика / Пер. с англ. – М.: Мир, 1980.
270. Хвостов Н. Управление качеством образования в школе // Сельская школа. – 2004. - №5.
271. Худякова Е. В. Профессиональная переподготовка учителей сельских школ: социолого-педагогический аспект // Наука и образование Зауралья. – 2003. – №1.
272. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - №2.
273. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - №5.
274. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1999.
275. Цирульников А. М. Вариативная организация и развитие сельской школы. – М.: Институт педагогических инноваций РАО МИРОС, 1994.
276. Цирульников А. М. Педагогика, рождённая жизнью: Кн. для учителя (Из опыта работы). – М.: Просвещение, 1988.
277. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990.
278. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога. – М., 1995.
279. Шалаев И. К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы. – М., 1987.
280. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
281. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
282. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
283. Швеммер В. Этнокультурная школа как открытая воспитательная система // Воспитание школьников. – 2003. - №4.
284. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. – М.: Мир, 1978.
285. Шмелькова Л. В. Проектирование развития школы как инновационного процесса // Педагогическое Зауралье. – 2003. - №3.
286. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966.
287. Штыкова Л. А. Организация инновационной деятельности в общеобразовательном учреждении: Дис... канд. пед. наук / Удмуртский гос. ун-т. – 2001.
288. Шубин Н. А. Внутришкольный контроль. – М.: Педагогика, 1977.

289. Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Савельев А. Я., Романкова Л. И. Инновационное образование (парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения) // Высшее образование в России. – 1994. - №2.
290. Щерба И. Мы учимся не на ошибках, а на успехах // Народное образование. – 2003. - №6.
291. Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. – М.: Наука, 1978.
292. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в школе. – М.: Педагогика, 1991.
293. Ямбург Е. А. «Школа для всех». Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация. – М.: Новая школа, 1996.
294. Янг С. Системное управление организацией. – М., 1972.
295. Янович Г. И. Фольклорный праздник в школе: Методическое пособие: В 2 ч. – Курган: ИПКиПРО, 2002.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Предпосылки и свойства инновационного процесса в образовании	7
1.2. Целесообразность и эффективность инноваций в школе	18
<i>Резюме</i>	24
Глава 2. СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ СРЕДА ПРОТЕКАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ	26
2.1. Инновации в развитии образования на селе (XVIII – начало XX вв.)	26
2.2. Сельская школа в XX – начале XXI в.	39
2.3. Проблемы повышения эффективности труда сельского педагога	54
<i>Резюме</i>	64
Глава 3. УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	66
3.1. Научные основы управления современной школой	66
3.1.1. Основные научные подходы к управлению современной школой	67
3.1.2. Системный подход в управлении школой	69
3.1.3. Синергизм образовательных систем	78
3.2. Концепция управления инновационным процессом в сельской школе	82
3.2.1. Разработка концепции развития школы на основе инноваций	83
3.2.2. Адаптивность управления как условие успешности инноваций в школе	86
3.2.3. Инновационный процесс как управляемая динамическая система	90
3.2.4. Структуры и механизмы школьного управления инновациями	95
3.2.5. Основные положения концепции управления инновационным процессом в сельской школе	101
3.3. Стратегия управления инновационным развитием сельской школы	106
3.3.1. Стратегия управления как условие целостного развития школы на основе инноваций	106
3.3.2. Учёт специфики сельской школы в разработке стратегии её развития	113
3.3.3. Формирование стратегии управления инновационным развитием сельской школы	116

3.4.	Модель управления инновационным процессом в сельской средней школе	121
3.5.	Содержание управления инновационным процессом в сельской средней школе	132
3.5.1.	Содержание основных управленческих функций при управлении инновационным процессом в сельской средней школе	132
3.5.2.	Управление повышением инновационной компетентности сельских педагогов	141
3.5.3.	Совершенствование системы управления инновациями в сельской средней школе	151
	<i>Резюме</i>	152
Глава 4. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ		155
4.1.	Основные аспекты организации инновационной деятельности в сельской средней школе	155
4.1.1.	Организация деятельности как функция управления инновационным процессом в сельской средней школе	155
4.1.2.	Работа субъектов управления инновационным процессом	159
4.1.3.	Организация взаимодействия управляющих и управляемых систем в управлении инновационным процессом	166
4.2.	Реализация организационно-управленческих условий эффективности инноваций в сельской средней школе	171
4.2.1.	Организационно-управленческие условия эффективности инноваций в сельской средней школе	172
4.2.2.	Основные направления и объекты инновационной деятельности	184
	<i>Резюме</i>	186
Глава 5. ПРАКТИКА ИННОВАЦИЙ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ		188
5.1.	Индивидуализация непрерывного образования и самообразования педагогических работников в условиях сельской школы	188
5.2.	Разработка технологии самокоррекции профессионально-педагогической деятельности, адаптированной к условиям сельской школы	192
5.3.	Развитие управленческой активности участников инновационного процесса	196
5.4.	Опыт учёта специфики школы в инновационной практике	202
5.5.	Реализация идеи интеграции в осуществляемом в сельской школе инновационном процессе	207
5.6.	Создание в сельской школе системы диагностики	209
5.7.	Введение нового как путь разрешения актуальной проблемы школы	213
5.8.	Взаимодействие субъектов постоянной и программно-целевой структур в управлении инновационно-педагогической деятельностью	221
5.9.	Опыт работы инновационных групп	224

5.10.	Инновации в сфере развития информационной культуры сельских школьников	226
5.11.	Формирование гуманистических отношений у сельских старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов	231
5.12.	Создание в школе благоприятной предметно-пространственной среды и здоровьесбережение учащихся в инновационном процессе	237
	<i>Резюме</i>	245
	Заключение	246
	Библиография	249

Сидоров Сергей Владимирович

**ИННОВАЦИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ**

Монография

Подписано в печать 11.05.2006. Формат 60x84¹/₁₆. Гарнитура «Таймс». Бумага ВХИ.
Усл. печ. л. 15,46. Уч.-изд. л. 18,62. Тираж 500 экз. Заказ № 668.

Издательство ПО «Исеть», 641870, г. Шадринск, ул. Спартака, 6.

Отпечатано с готового оригинал-макета в ОГУП «Шадринский Дом Печати» комитета по печати и средствам массовой информации Курганской обл., г. Шадринск, ул. Спартака, 6, тел. 6-33-51.