

Раздел 2

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И ВОЗМОЖНОСТИ УЧИТЕЛЯ

И. Д. Егорычева

Московский психолого-социальный институт, г. Москва

Уже третье десятилетие идет активное обсуждение проблемы кризиса российской образовательной системы, его причин, особенностей проявления, путей преодоления, степени эффективности выбранных средств. Настоятельная необходимость модернизации российского образования, детерминированная изначально системным кризисом в государстве, потребовавшая кардинальных изменений в деятельности всех социальных институтов, нашла отражение в изменении парадигмы образования. Таким образом, изменение образовательной парадигмы – требование времени, а необходимость перехода «от адаптивно-дисциплинарной модели» (А. Г. Асмолов) образования, рассчитанного на среднего ребенка, к такой модели (личностно-ориентированной, компетентностной), в центре внимания которой личность каждого – многоплановая и неповторимая, – главная детерминанта реформы школы.

В этих условиях учителя вынуждены обращаться к инновационной деятельности, поскольку, с одной стороны, задачи, поставленные в ФГОС, не могут быть решены без кардинальных изменений всех компонентов образовательного процесса, с другой – практика их деятельности показывает низкую эффективность работы «по-старому». Однако следует еще раз подчеркнуть: не отдельные частные проблемы учителей или «заказ» на

творчество учителя являются основаниями для обращения к инновациям, а именно требования времени. Инновации вообще и в образовании в частности не могут быть редуцированы до «проявления творчества» или внедрения отдельных новшеств (способов передачи знаний, организации процесса, использования новых технических средств, введения новых образовательных курсов и пр.). «Инновация, нововведение (англ. *innovation*) – это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком <...> Инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьёзно повышает эффективность действующей системы» [1]. Итак, основой для внедрения инновационных технологий в образовательный процесс является не стремление к творчеству педагогов, а именно парадигмальная модернизация образования.

В соответствии с этим встаёт и требует серьёзного рассмотрения ряд вопросов и положений:

- очевидно, что инновационная деятельность должна носить системный характер, причем как на уровне деятельности отдельного учителя, школы, так и на уровне организации системы образования в целом;

- должны быть проработаны все компоненты системы, начиная с целей, задач, субъектов образовательного процесса, их позиций, что может и должно быть операционализировано как раз через разработку и внедрение инновационных технологий;

- большой вопрос: насколько корректно нагружать учителя решением всех обозначенных выше задач: разработку и внедрение инноваций какого характера и уровня под силу осуществить рядовому учителю; и в соответствии с этим – что можно выдвигать по отношению к учителю в качестве ожиданий и требований;

- каким образом должен быть подготовлен учитель к инновационной деятельности (с точки зрения личностной, методической, предметной готовности); каковы задачи учреждений образования (по подготовке, переподготовке, повышения квалификации) в плане помощи учителю для возможности его адекватного включения в инновационную деятельность;

- отдельный и крайне сложный вопрос о критериях оценки педагогических инноваций и мониторинге инновационной деятельности.

Это далеко не полный перечень вопросов, требующих осмысления, глубокого анализа и проработки.

Поскольку образование так или иначе имеет отношения к каждому, проблема его качества приобретает глубокий не только личностный смысл, но и общественный, культурный, цивилизационный, и поэтому она становится предметом активного обсуждения в социуме на совершенно разных уровнях. Вместе с тем реформа образования, осуществляемая в нашей стране, находит поддержку и понимание далеко не у всех членов нашего общества.

Критическое отношение к современному российскому образованию обнаруживается со стороны практически всех заинтересованных лиц: учителей, детей, родителей, широкой общественности. Этому есть ряд причин разного уровня и глубины. В целом же значительная часть социума испытывает непонимание, растерянность, недовольство реалиями современной школы. И, надо признать, что основания для недовольства и раздражения имеются у каждого.

Что касается учителя, то в значительной мере это связано с декларативностью задач (во многом противоречивых – ЕГЭ и ФГОС имеют разнонаправленные целевые установки), поставленных перед институтом образования в целом и конкретными образовательными учреждениями в частности, и отсутствием разработанных, апробированных действенных механизмов их осуществления. В итоге: учителя вынуждены «творить» самостоятельно, создавая «лоскутные одеяла» инноваций. В этом тезисе просим услышать, скорее, благодарность в адрес учителей и критику в адрес чиновников от образования самого высокого уровня.

Сегодня государство через программные документы зафиксировало новые (высочайшие!) требования к школе, учителю, связанные не только и не столько с уровнем знаний учащихся, сколько с формированием определенных (личностных, метапредметных, предметных) компетенций, которые могут быть обобщены в способности и готовности к саморазвитию, самореализации на протяжении не только школьной жизни ребенка, но и на протяжении всей последующей жизни человека. Самореализации, саморазвитию уделяется едва ли не первостепенное

вниманию в ФГОСах разного уровня, и реализация этих целевых установок требует, безусловно, новых – инновационных подходов к организации образовательного процесса.

Итак, центральным целевым моментом на разных этапах движения растущего человека в образовательном пространстве становится ориентация на саморазвитие, самореализацию на доступном для него уровне. И именно это должно стать отправной точкой для инноваций. В этой связи роль учителя как субъекта образовательной деятельности многократно возрастает и, что особенно важно, становится кардинально иной. С одной стороны, речь идет об умении создать условия для учеников для их самореализации, о владении технологиями саморазвития, с другой – о собственной позиции учителя, его самоотношении; о наличии у него самого стремления, готовности к самореализации; его включенности в собственную самореализационную деятельность. Собственная самореализация для учителя играет определяющую роль, поскольку совершенно очевидно, что самореализации учеников, созданию условия для нее может способствовать только тот учитель, для которого самореализация имеет глубокий личностный смысл и является реальностью его жизни.

Исследовав самореализацию как особый тип деятельности, нам удалось выделить важнейшие субъектные и личностные характеристики, являющиеся ее детерминантами:

- гуманистическую личностную направленность,
- зрелый тип рефлексии,
- интернальный локус контроля,
- спонтанность,
- позитивную временную транспективу,
- высокий уровень субъективного благополучия,
- приоритетное положение в ценностных ориентациях самореализации и просоциальных ценностей.

Исследование [2] представленности указанных характеристик у учителей (более 300 человек из Хабаровска, Нижнего Тагила, Москвы) позволило обнаружить довольно пессимистичную картину.

Только 25 % учителей обладают таким типом направленности, при котором можно вести речь о создании условий для самореализации учеников. Для большинства учителей (75 %) эта

сфера профессиональной деятельности является незначимой или (по разным причинам) невозможной. Из них относительно 61 % учителей можно говорить о возможности самореализации, но только не в педагогической сфере деятельности, поскольку педагогическая деятельность связана с оказанием помощи, поддержки другому человеку, готовности поставить его на первое, по сравнению с собой место, при этом не «скатываясь» в позицию «средства». Тогда как у этих учителей отношение к себе настолько велико, а окружающие (в первую очередь, ученики) настолько малозначимы, что говорить о создании для них особых условий, поддерживающих их в проявлении собственной личности, говорить крайне затруднительно. Для 14 % учителей самореализация на момент исследования являлась вообще невозможной в силу их отрицательного отношения к себе или к окружающим. Почти у 80 % учителей отношение к себе и к другим является неустойчивым, носит ситуативный характер, определяется меняющимися внешними условиями, что для позиции учителя является критичным.

Только 13 % учителей обладают зрелым типом рефлексии, при котором человек признает значимость обращения к миру собственных переживаний, желаний, интересов, чувств, их реалистичного анализа и одновременно признает значимость рефлексии как основы для действий, поступков. Кроме того, высокий уровень развития данного типа рефлексии проявляется в готовности к такому анализу, результаты которого могут быть не всегда приятны. У каждого четвертого учителя выявлен такой уровень развития рефлексии, который был назван нами: «рефлексия отвергается». При этом рефлексия (по мнению всех исследователей, занимающихся проблемой самореализации) является одной из ведущих характеристик самореализующейся личности, одним из важнейших механизмов самореализации.

Меньше половины учителей (42 %) обладают готовностью брать на себя ответственность за события собственной жизни, живут с ощущением подконтрольности событий жизни. А у 13 % учителей выявлено ощущение полной невозможности каким бы то ни было образом влиять на свою жизнь.

Важная характеристика самореализующейся личности – спонтанность, которая проявляется в готовности человека в сво-

их поступках ориентироваться не только и не столько на желание соответствовать, удовлетворять чьи-то ожидания, сколько на свои представления о правильности, ценности, значимости и пр., в основе спонтанности – доверие к себе, принятие себя. Высокий уровень развития ее свойственен 38 % учителей, тогда как для 25 % характерно недоверие к себе, ориентация исключительно на внешние требования и нормы.

Позитивная временная транспектива – способность человека соединять прошлое, настоящее и будущее и тем самым суммировать, интегрировать время своей жизни, относиться к нему как к ценности (какими бы событиями оно ни было наполнено) – большинству учителей не свойственна. Значительное количество учителей живут с ощущением тяжести настоящего, с представлением, что все хорошее уже было, а будущее намного сложнее и труднее, чем настоящее.

Субъективное благополучие (способность видеть свою жизнь наполненной значимыми, ценными событиями, способность радоваться жизни и получать от нее удовлетворение в разных областях и проявлениях, готовность даже в неудачах видеть нечто позитивное) представлено у 50 % учителей на уровне ниже среднего, а 17 % видят свою жизнь как беспросветную.

Что касается ценностных ориентаций, то первые три места занимают семья, близкие отношения, материальные ценности. Причем во второй ценности отразились в явном виде потребительская позиция («Больше всего я хочу, чтобы близкий человек любил меня и стремился сделать меня счастливой») – заняло 1-е место из всех 14 суждений). Вместе с тем альтруистическая позиция («Больше всего я хочу все делать для того, чтобы мой любимый человек был счастлив») оказалась лишь на 7-м месте. Суть педагогической деятельности предполагает априори высокую про социальную направленность личности, однако общественные ценности оказались лишь на 5-м месте после самореализации в деле, положение которой также нельзя рассматривать как значимое.

Общие выводы, которые можно сделать относительно самореализации большинства учителей, далеко не радужные. А сравнение представленности личностных и субъективных характеристик у педагогов и старших подростков дало возможность констатировать: каков учитель, таков и ученик. Достаточный

для самореализации уровень развития личностных и субъектных характеристик свойственен крайне малому количеству и педагогов, и подростков (4–12 %).

Можно сколько угодно говорить о смене парадигм как ответе на вызовы времени, мотивировать учителей на творчество, убеждать в огромной социальной значимости их деятельности, призывать к ответственности, уговаривать, угрожать, вдохновлять, стимулировать, но этого недостаточно. В чем может и должна заключиться помощь учителям? На государственном уровне должны быть решены ряд задач, к примеру: разработка инновационных технологий как системной деятельности (то, что далее учитель сможет «приложить» к практике собственной деятельности); модернизация профессионального педагогического образования (необходимо не только обучать педагогов личностно-ориентированным технологиям, но сам образовательный процесс должен быть построен в личностно-ориентированной парадигме); формирование уважения и высокого образа учителя в социуме. На уровне психологической помощи: обучение технологиям саморазвития, самореализации; обучение технологиям работы с самооотношением, самооценкой, повышением уважения к себе, собственной значимости; обучение технологиям постановки локальных целей, делающих собственную деятельность подконтрольной, измеряемой; обучение технологиям конструктивного совладания с трудными ситуациями общения (с учениками, коллегами, родителями и пр.). Безусловно, этот список задач далеко не исчерпывающий. Но если серьезно вести речь о модернизации российской образовательной системы, о самореализации растущих людей, об инновационной деятельности как средстве решения поставленных глобальных задач, то эти задачи необходимо решать, причем как первоочередные. В противном случае на вызовы времени учитель ответить не сможет. И это, по большому счету, не его вина и не его ответственность.

Литература

1. Агентство инноваций и развития экономических и социальных проектов [Электронный ресурс] : сайт. URL: <https://www.innoros.ru/publications/analytics/12/termin-innovatsiya>.
2. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012.