

2. Кожуховская С. М. Структура и содержание подготовки дизайнеров-педагогов для начальных и средних профессиональных образовательных учреждений: Дис.... канд. пед. наук. М.: Ин-т развития проф. образования, 1998. – 166 с.

3. Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Некоторые проблемы организации дизайн-образования // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997, вып. 1 (19). С. 48–53.

4. Ткаченко Е. В., Климов В. П. Дизайн-образование: концептуальные версии // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра Рос. акад. образования. Журн. теорет. и прикл. исслед. 2000, № 1 (3). С. 94–101.

5. Тхагапсоев Х. Г. Дизайн как феномен культуры и образования. Нальчик: Эльфа, 1997.

6. Кожуховская С. М., Ткаченко Е. В. Реализация государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 03.05.00 // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1997, вып. 3 (21). С. 76 – 78.

7. Климов В. П. Организационно-педагогическое обеспечение итоговой аттестации дизайнеров-педагогов: Дис.... канд. пед. наук. Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 156 с.

УДК 37.01

ББК 74.00

РИСК В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Т. А. Строкова

Из существующих педагогических стереотипов, бытующих в отечественной системе образования, пожалуй, самой долговечной и распространенной является установка – «нельзя экспериментировать над детьми», реализующая известную заповедь – «Не навреди!». Отсюда негативное восприятие и оценка инноваций, боязнь их, особенно комплексных, радикальных, несущих в себе повышенную долю риска.

Любое педагогическое нововведение, действительно, содержит в своей сути риск, связанный с непредвиденными трудностями, с непредсказуемостью всех возможных последствий, ибо неизвестно, даст ли вводимое новшество

ожидаемый результат, приживется ли оно в традиционных условиях, воспримут ли его педагоги и смогут ли участвовать в его внедрении, примут ли нововведение учащиеся и их родители.

Педагогическое новшество редко вводится без его адаптации к конкретным условиям образовательного процесса и особенностям обучающихся, без примерки к сильным и слабым сторонам педагогов и педагогических коллективов, без учета различных иных обстоятельств. И в этом тоже риск: уяснят ли для себя педагоги суть нововведения, в какой степени овладеют им, его технологией; ведь нередко именно неумелое внедрение нового становилось причиной его неэффективности и даже дискредитировало само педагогическое новшество. Поэтому инноваторы всегда рискуют, и степень их риска тем выше, чем сложнее и масштабнее нововведение и чем больше самостоятельности они проявляют при этом.

Нововведением, связанным с повышенной долей риска, стала для педагогического коллектива Онохинской средней школы организация дифференцированного образования детей с разными учебными способностями и разной учебной мотивацией, введение которого было вызвано неожиданными обстоятельствами локального значения.

В связи с расширением местной птицефабрики, образованием малых предприятий, работающих на областной центр, возвращением в село недавних горожан число жителей села сильно увеличилось и обновилось. Но вместе с квалифицированными специалистами приехали и те, кто не привык добросовестно трудиться, чтобы изменить свою жизнь к лучшему. Поэтому контингент родителей ощутимо изменился в худшую сторону и по уровню культуры, и по отношению к труду, и по отношению к школе и воспитанию. Многие пьянствовали, устранились от воспитания своих детей.

В селе резко выросло число педагогически запущенных и трудных школьников с различными девиациями в поведении; увеличился отсев из школы учащихся средних и старших классов; на территории села заметно выросло количество правонарушений и преступлений, приходящихся на несовершеннолетних преимущественно из числа бросивших школу. В то же время было и немало детей, успешно справлявшихся с образовательными программами, чьи родители законно требовали от школы повышения уровня их образования, от чего зависело поступление детей после школы в вуз.

Так, перед школой встали задачи возвращения в школу детей, значительно или полностью утративших интерес к учению, и удовлетворения потребности в более глубоком, основательном образовании наиболее способных детей, которые не должны были пострадать из-за того, что школа является единственным образовательным учреждением на селе. В ситуации экономической и политической нестабильности школа должна была кроме того суметь развить природный потенциал учащихся, способность быстро изменяться в изменяющемся мире, помочь им найти свое место в жизни и реализовать себя в соответствии со своими возможностями.

Изложенными обстоятельствами и объяснялось появление педагогического замысла: организовать разноуровневое обучение на основе дифференциации и содержания учебной информации, и самих учащихся в зависимости от их учебных успехов, интереса к знаниям и учебной мотивации. Вскоре педагогический замысел нашел свое конкретное воплощение в исследовательском проекте и концепции преобразования школы, а чуть позже – и в опытно-экспериментальной работе (ОЭР), в процессе которой проверялось гипотетическое предположение о том, что уменьшение в первые год-два объема содержания школьного образования, сочетание обязательного сокращенного минимума с углубленным трудовым обучением учащихся, не справляющихся с обязательной учебной программой, и сочетание базисного минимума образования с углубленным преподаванием ряда предметов для наиболее способных и одаренных детей будут стимулировать учебно-познавательные силы этих категорий учащихся и содействовать развитию у них способности к социальной адаптации и самореализации.

В соответствии с гипотезой были определены три уровня образования, условно названные базовым (традиционным, организуемым на основе государственного стандарта), практическим (реальным, с углубленной трудовой подготовкой) и теоретическим (с углубленной теоретической подготовкой по ряду предметов).

Организация обучения на базовом уровне, охватывающем в качестве основного большую часть учащихся 1–11 классов, не предполагала особого риска, так как никаких кардинальных нововведений не предусматривалось. Оно строилось традиционно, в соответствии с типовым учебным планом, с соблюдением всех его требований и норм.

Вводя теоретический уровень образования для наиболее успешной части старшеклассников, школа, несомненно, рисковала, хотя его организация сильно не нарушала сложившихся традиций, педагогических канонов и действующих инструкций и в основном была рассчитана на интенсификацию учительского и ученического труда. К тому же, не требовалось отстаивать право на этот риск, ибо подобного рода нововведения поощрялись.

Риск, связанный с введением практического (реального) образования, был на несколько порядков больше. Школа очень рисковала, и отбирая специфический контингент для реального обучения, и идя на занижение минимального государственного стандарта содержания образования, который тогда, в 1993 году, лишь начали обсуждать, а на практике исходили из типовых образовательных программ, подлежащих неукоснительному «прохождению». Вместе с директором школы – Отличником просвещения РФ, учителем и управленцем высшей квалификационной категории Ниной Николаевной Янчук – рисковали и работники комитета по образованию районной администрации, и члены действовавшего при нем экспертного совета, давшие «добро» на эксперимент.

Реальное образование было ориентировано на девиантных учащихся, потерявших интерес к учебе и школе вообще, не справлявшихся со школьными программами по двум и более предметам и потому часто пропускавших занятия без уважительных причин либо приходивших в школу только во время обеда, чтобы поесть в столовой со своим классом. Таких в школе было 46 человек, и все они состояли на внутришкольном контроле, на контроле комиссии при сельской администрации или на учете в детской инспекции по делам несовершеннолетних. Родители этих учащихся с пониманием встретили инициативу школьных педагогов и дали согласие на реальный уровень образования их детей; многие даже обрадовались, ожидая усиления школьного контроля за детьми и, следовательно, собственного избавления от неприятных хлопот.

Посадить за парты нежелающих и в большинстве своем неумеющих успешно учиться, с достаточно выраженной школьной дезадаптацией детей и предъявить к ним требования в соответствии с типовыми образовательными программами было откровенной педагогической иллюзией, что хорошо осознавали школьные инноваторы. Они учили этих детей и знали, что многие из них имели низкую обучаемость, у многих отсутствовали важнейшие обще-

учебные умения, у всех были значительные пробелы в знаниях; под любым предлогом они уклонялись от учебы, некоторые бродяжничали, и милиция не раз доставляла их родителям. Поэтому для этих детей создали гомогенные 6а, 7а, 8а классы, по одному на каждой параллели, с небольшим числом учащихся – 15–17 человек.

Гомогенный принцип комплектования реальных классов в силу педагогической и социальной запущенности детей был, пожалуй, самым оптимальным в сложившихся условиях: учащихся объединяли общая цель, приблизительно одинаковый уровень знаний, умений, навыков (ЗУН) и характер отношения к учебной деятельности; у них не возникали негативные эмоции относительно своей несостоятельности в силу однородности состава. И хотя работать в таких классах было не просто даже педагогу-мастеру, так как требовались дополнительные энергетические затраты, особый душевный склад, постоянная педагогическая рефлексия, эмоциональная устойчивость и многое другое, вместе с тем в них легче было организовать внутреннюю дифференциацию и индивидуальную работу.

Под реальные классы были оборудованы специальные учебные кабинеты и мастерские, привлекавшие подростков не только своим эстетически выразительным и необычным дизайном и одновременно уютом, но и представленными в них дидактическими и техническими материалами, соответствующими их функциональному назначению. Было опробовано несколько вариантов расписания, пока не нашли лучший, обеспечивающий физиологически и психологически оправданное чередование практических и теоретических занятий.

Стратегическая линия реального образования выстраивалась на основе реализации принципов доступности, политехнизма, профессиональной направленности, индивидуального и дифференцированного подхода, учета психологических особенностей и учебных возможностей подростков, деформаций индивидуально-личностного развития каждого из них и др. с целью создания режима щадящей их учебно-познавательной и практически-трудовой нагрузки.

Специально под этих учащихся был разработан учебный план, в школьный компонент которого были включены предметы предпрофессиональной, начальной профессиональной (для среднего звена) и профессиональной подготовки (для старшего звена). В зависимости от пола и интереса учащиеся могли за годы обучения в школе попробовать себя в престижных и востребованных в их селе видах деятельности: художественной резьбе по дере-

ву, автоделе, слесарном, сантехническом, электротехническом, парикмахерском, швейном, кулинарном, кондитерском деле и др. и не только профессионально самоопределиться, но и приобрести желаемую профессию, получив по окончании школы аттестат о неполном среднем или полном среднем общем образовании и документ, подтверждающий приобретение той или иной профессии.

Отбирая предметы для реального образования, педагоги исходили из их объективной и субъективной необходимости. Учитывалась острая потребность в работниках обслуживающего труда и специалистах среднего звена: рядом с селом, находящимся в непосредственной близости от областного центра (25 км), располагаются курорты «Сибирь», «Тараскуль», множество туристических баз и оздоровительных комплексов для детей и взрослых, птицефабрика «Пышминская», ПМК, крестьянско-фермерское хозяйство «Престиж» и др. Все это и нашло отражение в содержании образования девиантных детей.

Номенклатура предметов профессиональной направленности, входящих в учебный план, намного превышала допустимый объем типового школьного компонента как по числу введенных учебных предметов, так и по суммарному количеству отведенного на их изучение времени. По мнению разработчиков, это должно обеспечить учащимся благоприятные условия для плотного ознакомления с рядом профессий и реального выбора одной из них в соответствии со своими склонностями. Кроме того, с целью компенсации и коррекции индивидуально-личностного развития учащимся предоставлялись бесплатные дополнительные образовательные услуги общеразвивающего характера: спецкурс Светочи России, иностранный язык, хореография, основы медицинских (педагогических) знаний, занимательная химия (биология), речевой этикет.

Но увеличение школьного компонента и введение занятий по выбору потребовали коррекции базисного компонента учебного плана в сторону перераспределения и незначительного сокращения количества часов, отводимых на изучение некоторых предметов, прежде всего, иностранного языка, географии, физики, биологии и др., чтобы не допустить нарушения предельно допустимой недельной нагрузки учащихся и вселить в них уверенность в возможность успешного обучения. Были переработаны почти все программы по базисным дисциплинам и особенно глубоко те из них, количество часов на изучение которых сокращалось. Новые варианты программ были призваны реализовать идеи о завершении психолого-педагогического реабилитационного пе-

риода обучения девиантных подростков в течение одного-полутора лет, о выводе их обучения на обязательные требования госстандарта к концу второго года, т. е. к концу 7-го, 8-го и 9-го классов, о направленном наращивании учащимися опыта самоорганизации и саморегуляции своей учебной деятельности. В этой связи усиливалась практическая направленность базисных предметов, обеспечивались сквозной характер программ и целостность учебной информации внутри каждого предмета. Программы базисных дисциплин согласовывались с программами дисциплин профессиональной направленности; расширялись воспитательные возможности содержания каждого предмета; задачи овладения предметными ЗУН соотносились и увязывались с задачами общего развития и воспитания подростков в каждом реальном классе.

Почти всеми программами предусматривалось включение специальных упражнений, корректирующих деформированные высшие психические функции и развивающих познавательные процессы у подростков. В соответствии с этим в уроки вводились паузы для упражнений памяти, внимания, невербального интеллекта и коррекции речи; учащимся предлагались игровые задания, выполнение которых требовало, с одной стороны, проявления настойчивости, упорства, трудолюбия, самостоятельности, ответственности, умения планировать и организовывать свою деятельность, доводить начатое до его завершения, с другой стороны – владения элементарными операциями мыслительной деятельности и общеучебными умениями. Специально проводилась работа по ликвидации пробелов в овладении школьными программами, по обобщению и систематизации изученного, отработке предметных и общеучебных умений, умений самостоятельной работы; изучение нового тесно увязывалось с актуализацией опорных знаний.

В процессе инновационной работы онохинцы столкнулись с откровенным и стойким «сопротивлением материала», с которым они имели дело, что не стало для них неожиданностью. Но несмотря на то, что с подростками и их родителями была проведена тщательно продуманная подготовительная работа, сформировать положительное отношение к школе долгое время не удавалось. Подростки отвыкли от школьного режима и дисциплины, не хотели сидеть за партами. Многие уходили с середины урока и не возвращались; не приходили на первый и второй уроки. Классные руководители ходили утром по квартирам, будили детей и чуть ли не за руку приводили в школу. Домашние задания долгое время не выполнялись, и приходилось сразу же после уроков, в школе,

организовывать их коллективное выполнение. Некоторые подростки отличались неуживчивостью, в связи с чем часто возникали ссоры, переходящие в потасовки и драки.

Поэтому в работе педагогов первоочередной была признана задача формирования учебной мотивации. С этой целью педагоги опирались на жизненный опыт учащихся, постоянно акцентировали внимание на достижениях подростков, позитивных сдвигах в их учебной деятельности и поведении, авансировали успехи, проявляя неистощимую педагогическую находчивость. Так, по инициативе одного из классных руководителей – Т. К. Федоровой, учащиеся стали вести счет полученным «четверкам» и «пятеркам», которых у них раньше не было. За первый год обучения в копилке реального 6А оказались 61, 7А – 126, 8А – 137 «четверок» и «пятерок». Успехи вдохновляли учащихся, вселяли уверенность в своих силах, укрепляли веру в достижение цели – окончание школы и приобретение желаемой профессии.

Работавшие в реальных классах учителя, подобранные по признакам открытости, доброжелательности, способности понять подростков и помочь им справиться с учебными и личными проблемами, умело организовывали коллективные переживания индивидуальных успехов, вызывали чувство удовлетворения от трудового напряжения, успешно выполненного задания, от преодоления трудности или негативного в себе – лени, апатичности, необязательности, несамостоятельности и т. п. Благодаря им во всех реальных классах сложился благоприятный психологический климат: бесконфликтно разрешались остропроблемные ситуации; постепенно устранялись дефекты в межперсональном общении и групповом взаимодействии; взаимоотношения учащихся с педагогами все яснее приобретали доверительный и неформальный характер.

Освобожденные классные руководители координировали действия всех работающих в их классах учителей. На психолого-педагогических консилиумах они вырабатывали единую стратегию и тактику обучения, воспитания и развития каждого ученика, создания оптимальных условий для самоопределения, самореализации и самоорганизации, искали эффективные способы коррекции деформированных интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности школьников и их отношений. Они посещали уроки и на основе выявленных учебных затруднений учащихся организовывали оказание им индивидуальной и групповой помощи по различным предметам,

искали и находили возможности для их личностного развития на уроках и внеклассных предметных мероприятиях, в кружках и творческих мастерских.

Организуя интересную, творческую совместную деятельность, наполненную самоуправлением, познавательными играми, поездками в культурно-исторические центры, отдыхом на природе и душевными разговорами на волнующие темы и т. д., классные руководители создавали образ настоящей жизни, учили своих воспитанников человеческим способам взаимных отношений, приобщали к культурным и нравственным ценностям, тренировали их волю и закаляли характер. Учащиеся включались в значимые для них виды деятельности и имели возможность сменить роль и позиции в своем коллективе, повысить свой авторитет в глазах друзей и одноклассников. Их не принуждали участвовать во внеклассных делах, а когда они психологически созрели до проявления инициативы, то встретили не только одобрение, но и ненавязчивую, незаметную педагогическую помощь и были необычайно горды своей «самостоятельностью». Проведенные ими для своих параллелей классов, а затем и для всей школы КВН, вечера и особенно творческие мастерские получили позитивные оценки, что способствовало росту их самосознания и коррекции жизненных целей.

Выполнение классными руководителями многочисленных и многосложных функций требовало от них не только любви к детям, особой доброты и душевности, терпимости, оптимистического настроения, но и высокого профессионализма, широкого общего кругозора, внешней и внутренней культуры. Поэтому им приходилось постоянно самосовершенствоваться, рефлексировать свою педагогическую деятельность, направленно развивать в себе рефлексивно-аналитические, организационные, коммуникативные и иные способности, что помогло им стать настоящими друзьями, защитниками, советчиками, духовными наставниками подростков, проводниками общечеловеческих идеалов и ценностей. В полной мере такой для своих 6-классников была Т. К. Федорова – Отличник просвещения РФ, учитель высшей категории, прошедшая с ними до выпускного бала, не потеряв ни одного ученика и вырастив из них хороших людей.

Практика инновационной деятельности свидетельствует, что педагоги, идя на риск, не всегда четко определяют для себя соотношение связанных с ним выигрыша и потерь, удачи и провала. Зато они ясно осознают шанс, появляющийся благодаря осуществлению планируемых рискованных шагов и

действий, и смело делают свой выбор в его пользу. Внутренне они, конечно, опасаются краха, понимая, что за ним последует и для учащихся, и лично для них самих – их профессионального авторитета, их педагогической карьеры. Но увлеченность инновационной идеей и вера в ее эффект нередко оказываются сильнее чувства опасности и побеждают в конце концов во внутренней борьбе мотивов и отношений к инновации.

Вера в положительный результат нововведения, увлеченность им, вообще-то, являются мощным побудителем активности и творчества. Если в их основе доминируют эмоции, а не взвешенный расчет, то вероятность педагогических заблуждений, ошибок и, следовательно, риска многократно возрастает. Если же в основе веры и увлеченности нововведением – знания, окрашенные субъективными эмоциональными переживаниями, то они становятся условиями внутреннего раскрепощения педагогов, раскрытия их творческого потенциала и инициативности, проявления самостоятельности в выборе направления приложения усилий и принятии решений. В этом случае вера и увлеченность способствуют минимизации степени инновационного риска, так как создают дополнительный источник сил, необходимых для преодоления неожиданных трудностей.

Осознавая этот факт, вдумчивые инноваторы заранее планируют и предпринимают действия по профилактике возможных негативных последствий нововведений. Так, предвидя ошибки в распределении учащихся по уровням образования, онохинские учителя более тщательно проводили диагностику учебных достижений и возможностей школьников по стандартным методикам, перепроверя полученные результаты с помощью дополнительных наблюдений, бесед, обобщения независимых характеристик и окончательно решая вопрос внешней дифференциации на педагогическом консилиуме. Кроме того, за учащимися было зарезервировано право перехода на базовый уровень обучения с реального и теоретического и наоборот в течение учебного года и по его итогам. Впоследствии несколько человек воспользовались этим правом.

Опасаясь расслоения учащихся на «способных» и «неспособных», педагоги предусмотрели, кроме подвижности границ всех трех уровней обучения, совместное проведение отдельных учебных занятий, их открытость, совместную культурно-досуговую деятельность в разнообразных объединениях по интересам, проведение общешкольных праздников, ритуалов, акций и т. д.

Констатируя снижение культурного потенциала села вследствие появления в нем значительного числа мигрантов, представлявших собой не лучшую часть городских жителей, педагоги высказывали серьезные опасения насчет его негативного влияния на школьников. В связи с этим было решено усилить культурологическую направленность содержания образования, привлечь в школу на работу и для общения с учащимися носителей культуры, организовать поездки в культурные учреждения Тюмени и других близлежащих городов, сделать акцент на культуру взаимных отношений, эстетизацию внутришкольной среды, повышение культурного уровня педагогического коллектива.

Неутешительный прогноз возможного развертывания инновационных процессов в школе сделала для себя директор Н. Н. Янчук, инициировавшая педагогический поиск путей и способов преобразования школы. Она недавно приступила к исполнению директорских обязанностей и чувствовала скрытое сопротивление своим инновационным начинаниям, особенно со стороны тех, кто до нее занимал директорское кресло. Таких в школе было шесть человек; кроме того, здесь работали еще десять бывших завучей. Многие из них тщательно скрывали или откровенно демонстрировали свои антиинновационные настроения.

Подчинить поведение педагогов инновационным целям Нина Николаевна могла как прямым использованием властных директорских полномочий, так и с помощью различных манипулятивных приемов. Однако подобные управленческие действия вряд ли обеспечили продолжительный эффект. Более того, они могли спровоцировать еще большее сопротивление нововведениям, ухудшить психологическую атмосферу в коллективе, растворить инновации в противоборстве различных мнений, позиций и амбиций.

Намереваясь вывести школу на путь развития, директор разработала на основе использования феномена интериоритации систему мер, реализация которых позволила у одних полностью устранить, а у других значительно ослабить действие внутренних антиинновационных барьеров и тем самым нейтрализовать оппозицию.

Психологический механизм интериоризации инноваций, их беспрепятственного перехода во внутренний план личности педагога, руководимый его поведением на уровне сознания и бессознания, достаточно сложен. Его действие можно представить в виде своеобразной цепочки последовательных психологических новообразований: положительное восприятие педагогом вводи-

мых в школе новшеств → осознание их сути и педагогического эффекта → добровольный положительный эмоциональный отзыв на новое, проявление к нему устойчивого интереса → принятие нововведений, проявление личного предпочтения одних новшеств другим и явной приверженности к ним, концептуализация инновационных ценностных ориентаций, осмысление своего к ним отношения → формирование собственной системы инновационных ценностей на основе лично значимых и предпочитаемых → полная интернализация (усвоение) инновационных ценностей, когда они устойчиво определяют поведение педагога, входят в привычные для него образ и стиль педагогической деятельности.

Представленная логическая схема интериоризации нововведений, конечно, отражает лишь идеальную ситуацию безоговорочного принятия новшества. В реальной школьной практике сопротивление новому может появиться (и действительно возникает!) на любом этапе этого процесса. Однако в этой схеме заключена и важнейшая закономерность управления усвоением и овладением новшеством: инновационное воздействие на педагогов должно представлять из себя тоже определенную цепочку, каждое из предшествующих звеньев которой готовит почву для последующих. Учет этой закономерности и обусловил основания выбора и логику управленческих действий директора по формированию у учителей инновационной мотивации.

Сначала весь педагогический коллектив в течение трех каникулярных дней был глубоко погружен в педагогическую инноватику: приглашенные в школу вузовские ученые познакомили учителей с зарубежными и отечественными педагогическими системами, авторскими школами, новыми идеями и подходами в обучении и воспитании, опытом инновационной деятельности российских школ.

Чуть позднее была проведена деловая игра по разработке модели преобразованной школы. В ней, кроме трех игровых групп учителей, участвовала и группа учащихся 9–11 классов, которые представили вполне реальный проект развития родной школы, отражавший их надежды и ожидания. Примечательно, что идея дифференцированного разноуровневого образования, хотя и в самом общем виде, впервые прозвучала на этой игре.

В процессе деловой игры были разработаны четыре модели школы, содержащие в чем-то схожие, а в чем-то и альтернативные характеристики. Поэтому из числа наиболее активных членов педагогического коллектива была

создана творческая группа, которая тщательно проанализировала предложенные модели и на основе общих подходов, приемлемости альтернативных точек зрения и идей, их реализуемости создала единую модель школы. Утвержденная затем на педсовете, она стала основой для разработки концепции школы и программы ОЭР.

Последующие шаги в направлении инновационного преобразования школы осуществлялись на принципах сотрудничества. Это наиболее гуманный и демократический способ изменения мотивации педагогов в желаемом для администрации направлении, так как человек, вступающий в сотрудничество, добровольно принимает на себя обязательство соответственно перестроить и свое поведение; идя на сотрудничество, он сам решает, как перестроить свое поведение, и делает это с большим энтузиазмом, нежели под влиянием явных (властных) или скрытых (манипулятивных) воздействий извне. Сотрудничество в инновационной деятельности – совместный педагогический поиск, совместное принятие решений и совместная деятельность по их выполнению, интеграция индивидуальных усилий в единое коллективное действие и т. п. – способствует не только достижению планируемых результатов, но и личностному развитию педагогов.

Четкая постановка перед коллективом ясных целей, четкий план поэтапного внедрения нового, отлаженные коммуникации, официальное признание достижений педагогов, моральное и материальное стимулирование их инновационной деятельности, создание условий для достижения ими личных успехов, профессионального самоутверждения и профессиональной самореализации – вот далеко не полный перечень способов повышения инновационной мотивации, использованный Н. Н. Янчук в своей работе. Из числа бывших администраторов школы она создала Координационный совет. Передав в его ведение определение приоритетов каждого года ОЭР, разработку тактики достижения педагогических целей, вскрытие узких мест хода ОЭР и поиск оптимальных средств их устранения, она проверяла на нем восприятие своих управленческих действий и решений и одновременно делегировала членам совета ответственность за исход нововведений.

Мощной мотивирующей силой обладала и сама личность директора – одержимого энтузиаста, склонного к риску педагогического романтика, расчетливого практика с сильнейшей собственной инновационной установкой, способного решительно отказаться от традиций, мешающих продвижению впе-

ред, верившего в творческий потенциал педагогов и сумевшего увлечь за собой целый педагогический коллектив.

В процессе мысленного конструирования нововведения картина предстоящей инновационной деятельности выстраивается, как правило, достаточно целостно и гармонично. Здесь многое заранее предусматривается, разрабатываются профилактические, коррекционные и компенсационные меры, заготавливаются запасные варианты действий. Но живая инновационная практика, наполненная будничными делами и каждодневными заботами, всегда порождает различные неожиданности и даже противоречия, усиливающие инновационный риск и проверяющие самих инноваторов на прочность инновационных привязанностей, глубину теоретической компетентности и развитость творческих способностей.

Так, занятые повседневными текущими и стратегическими делами инноваторы незаметно для себя несколько «затянули» решение вопроса о переводных экзаменах в реальных классах.

По существующим нормативам экзамены, как известно, проводятся в соответствии с базисным учебным планом на основе государственных образовательных программ и единых требований к предметным знаниям, умениям и навыкам. В ситуации сниженного минимума госстандарта содержания образования учащиеся реальных классов оказались в явно не равном положении по сравнению с остальными школьниками.

Решение вопроса о снижении требований к экзаменационным заданиям для учащихся реальных классов оказалось непростым. К нему не были готовы и работники районного управления образованием: они не располагали необходимыми инструкциями и распоряжениями вышестоящих органов, да и с подобным прецедентом они еще не встречались в своей практике.

Сложившаяся ситуация осложнилась еще и тем, что до экзаменов оставалось чуть более трех месяцев. Этот факт спровоцировал резкое выступление тех, кто скрыто сопротивлялся введению реального образования. Оппозиция торжествовала: теперь реальные классы закроют, ребят разведут по другим классам, эксперимент провалится, а затем последуют так желаемые ими оргвыводы... «Сомневающееся крыло» педагогического коллектива, по существу, было готово перейти на сторону оппозиции и тем самым усилить их ряды.

В этой драматической ситуации открытого противостояния инноваторов и их оппонентов, пытавшихся к тому же заручиться поддержкой не только ко-

леблющихся в своем отношении к нововведению коллег, но и руководства районного управления образованием, инноваторам потребовалось, кроме профессиональных качеств, и большое личное мужество, чтобы выстоять и продолжить начатый эксперимент.

После изучения многочисленных положений, инструкций и законодательных актов, консультаций в районном и областном управлениях образованием был, наконец, найден всех устраивающий выход: в районном управлении образованием специально для 6а, 7а и 8а реальных классов были разработаны пакеты экзаменационных заданий, несколько ниже общеобразовательного уровня и выше уровня, предназначенного для учащихся коррекционных классов.

По мнению учителей русского языка и математики, экзаменационные задания для реальных классов были достаточно сложными. Поэтому успешную сдачу экзаменов учениками они расценили как общий крупный успех.

На втором году инновационной работы возникло еще одно неожиданное препятствие: школе не разрешили выдавать учащимся документы на вожделение автомобиля и трактора ввиду недостаточного укомплектования требуемым оборудованием учебных кабинетов и отсутствия автодрома. Но выход и в этом случае был найден.

С Успенским профессиональным училищем, расположенным в близлежащем селе, был заключен договор, на основе которого школьный кабинет автодела становился его филиалом. Это давало возможность проводить учебные занятия в своей школе, а экзамены сдавать на автодроме училища. Училище выдавало и свидетельства об окончании курсов автоводителя категорий В и С, а по достижению учащимися 18 лет – и водительские права. Свидетельства трактористов выпускники получали вместе с аттестатом зрелости. Их выдавал гостехнадзор, с которым тоже было заключено соответствующее соглашение.

И хотя возникшие трудности были достаточно серьезными, они заметно не увеличили степень инновационного риска: в сложившихся к этому времени условиях уже никто не сомневался в необходимости и возможности реального образования. К этому стали склоняться и оппоненты, постепенно смирившись с нововведением.

Грамотное в целом управление инновационной деятельностью во многом определило ее успех. Впервые за все годы существования школы были «выращены» две серебряные медалистки; резко возросла общая и качественная

успеваемость; более чем в три раза сократились пропуски учебных занятий. Из числа учащихся реальных классов за все годы их обучения в школе ни один не был оставлен на повторный год обучения. Коренным образом изменилось их отношение к школе и к учебе. Все учащиеся реальных классов своевременно окончили девять классов, а за исключением единиц – и полную среднюю школу. Среди них есть студенты вузов, лицеисты профтехобразования, учащиеся педагогических колледжей, рабочие и служащие. Ни один из этих учащихся до сих пор не был замечен в противоправном или асоциальном поведении.

По результатам ОЭР в 1996 году школа стала победительницей конкурсов «Школа области» и «Школа России».

Таким образом, риск – закономерное явление инновационной деятельности. Он всегда сопровождает инновационную деятельность, ибо отражает противоречие между новым и старым, новым и традиционным. Чем больше этот разрыв, тем больше рискуют педагоги. Вместе с тем, чем больше нововведение связано с риском, тем больше педагогической инициативы, творчества и изобретательности оно требует от инноваторов.

Риск не только необходим, но и полезен педагогам. Он страхует их от подражания, имитации чужого опыта, от репродуктивного воспроизведения чужих способов деятельности. Предвидя возможные негативные последствия нововведений, т. е. осознавая степень связанного с ними риска, инноваторы психологически готовят себя к предстоящим трудностям и заранее выстраивают свое инновационное поведение.

Инновационный риск динамичен. В зависимости от условий инновационной деятельности он может увеличиваться и минимизироваться. Усиливают риск не только масштабные и радикальные инновации, но и сопротивление их противников, неспрогнозированные и неожиданные обстоятельства. Увеличивают степень риска неграмотные действия инноваторов, их неумение избежать грубых ошибок, просчитать и соотнести инновационный эффект и ту цену, которая должна быть за него заплачена.

Прочность инновационного поведения педагогов и, следовательно, его успех – в выверенности их инновационных позиций, определенности инновационных пристрастий, в дивергентности педагогического мышления, неподверженности педагогическим стереотипам.