Инновации в образовании: теория и практика

Усмонов Нодиржон Кодирович
школа № 33 Ангорского района,

Кодирова Зарнигор Абдуманно кизи
школа №13 Ангорского района,

Нормурадова Гузал Холтура кизи
школа № 33 Кумкурганского района,

Курбонова Хуршида
школа № 12 Узунского района,

Жабборова Шахноза
школа № 5 города Термез

Проблема готовности личности учителя к принятию и реализации ситуаций совместной творческой деятельности с учениками становится центральной проблемой инновационного движения в образовании. Ее ’оперативное решение предполагает создание сети разнообразных форм непрерывного постдипломного образования и администрации, и учителей, осваивающих психологические требования к конструированию ситуаций инновационного обучения в самом процессе их проектирования и организации.

Психологические принципы организации ситуаций инновационного обучения остаются равнозначимыми как на микро- так и на макросистемное уровне, — т.е. в масштабе проектирования уроков по отдельным дисциплинами, и в масштабе функционирования инновационной школы или всей образовательной системы региона. Опыт введения в нашей стране научно-практической психологической службы свидетельствует, что школьные психологи не смогут стать связующим звеном между психологической наукой и образовательной практикой до тех пор, пока не будет перестроена вся система подготовки в вузах педагогических кадров. Стратегия традиционной организации учебно-воспитательного процесса воспроизводится в вузах при подготовке будущих учителей.

Традиционно-нормативный подход господствует и в организации обучения самих школьных психологов. Этот же подход деформирует психологическую службу, вынужденную пока заниматься не смыслообразующей работой, но рутинным, операционально-исполнительным тестированием, диагностикой, не вмешиваясь в главную «производственную» сферу образования. Необходимо начинать уже на студенческой скамье готовить учителей, которые в сотрудничестве с психологами смогут становиться активными субъектами проектирования и организации собственного инновационного обучения.

Выработка новых направлений в развитии общей философии образования, в формировании концептуальных основ образования и воспитания невозможны без определения новой, современной парадигмы мировоззрения, которая и должна быть заложена в качестве осевой линии всей системы народного образования и просвещения с начального звена до высшей школы включительно.

По нашему глубокому убеждению, на сегодняшний день спор между, условно говоря, «вертикальной» и «горизонтальной» системами мировоззрения, т.е. между «историзмом» и «актуализмом» как стержневыми методами мировосприятия, между определяющими ценностями

первого и второго подходов, соответственно — «смыслом» и «пользой» — еще окончательно не решен, хотя на наших глазах мотивы «полезности», социально-бытового, личностного прагматизма вытесняют нравственно-смысловые ориентации человека в поступках и жизни.Характерным следствием ее ограниченности является то обстоятельство, что учебные дисциплины в нашей обычной школе носят «конкурирующий» характер — они по логике выстраивания не дополняют друг друга, а противостоят — каждая — всем остальным, как бы претендуя на большую значимость по сравнению с другими. К тому же каждая из школьных дисциплин сама по себе представляет в той или иной степени дискретный набор сведений из определенной области знаний и уже по этой причине не может претендовать на системное описание действительности. Понятно, что при таких обстоятельствах о формировании целостной картины мира у школьников не может быть и речи. Вместе с тем стремление к развитию системного восприятия мира учащихся свойственно каждому мыслящему педагогу. Эта тоска по целостности зачастую находит выход- в создании школьных интегративных курсов. Но, как показывает практика, часто разработчики программ не принимают во внимание того факта, что внутренней интеграции препятствуют концептуальные установки, лежащие в основе разрабатываемого курса. В итоге возникает программа, объединяющая различные области знания внешним образом, что, конечно, не может обеспечить ожидаемого эффекта. Тот же принцип внешнего дополнения устоялся в сознании работников народного просвещения, решающих проблему гуманитаризации образования путем увеличения часов на изучение дисциплин гуманитарного цикла, а также введения новых дисциплин этого направления. Проблема заключается в том, чтобы осмыслить сам феномен гуманитаризации. Термин в последнее время явно приобретает более широкое значение и уже не укладывается в рамки «широкое внедрение дисциплин гуманитарного цикла». Само прилагательное гуманитарный сегодня осмысляется как «свойственный человеку, человеческой природе». Однако в большинстве случаев здесь все же востребуется опора на «гуманность», «человечность» подхода к проблемам науки, социальных отношений, Эти «оптимистические» характеристики отношения человека к бытию и самому себе не выверены в сущностном плане, а в силу этого жажда реализации «внешних» условий бытия не дает услышать звучащего внутри вопроса: зачем? На него нельзя получить одного ответа при попытке выяснения проблем образования в обществе на современном этапе. Для разных социальных групп он задается с разной интонацией и вмещает в себя во многом различный, конкурирующий смысл. Очевидно, процессы гуманитаризации желанны в каждом из звеньев общества, но их результативность и планка достижений не могут не варьироваться как в качественных оценках, так и в масштабах желаемых изменений. Из сегодняшней школьной практики рождается устойчивое убеждение: существующая система образования с опорой на «монологичность» пока еще необходима. Она востребуется определенным числом родителей, дети которых не могут в силу семейных традиций учиться в условиях равноличностных отношений. Им нужен постоянный внешний прессинг. История учит — были и есть личности, народы, государства не могущие объективно существовать без принуждения со стороны, которое выступает в качестве условия их развития. Но как только процесс восхождения на этом этапе закончен, эффективная до той поры система становится помехой.

Состояние общества в Узбекистане давно подводит к внедрению параллельной образовательной парадигмы, основанной на диалоге, т.е. равенстве партнеров. Испытывая в своем становлении влияние западных образцов, партнерство учителя и ученика, раньше или позже, заявит о себе рядом вопросов, ответы на которые потребуют корректировки образовательной ситуации. Диалог должен быть осмыслен в традиционных формах, основа которых — соборность. Соборность — это не демократия как власть народа, а закон, данный свыше, с которым поэтому согласны все. Этот диалогичный тип образования сегодня не может претендовать на глобальность, потребность в нем часто завышается ощущением его значимости. Но в локальности и,

следовательно, определенной концентрации усилий его сторонников и адептов как раз и заключается возможность практической реализации принципа соборности при опоре на преображенный тип сознания личности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что реально в современном континууме будут развиваться различные типы сознания как в цивилизационных пределах «Востока — Запада», так и в духовном пространстве «Человек — Творец», причем, как нам представляется, процессы первого рода определены и обусловлены сущностными ориентирами духовного состояния человека.

Сказанное выводит нас на такое видение проблем в области образования, которое исходит из осознания и приятия как равных задач цели жизни и цели образования. Именно этот шаг смещает перспективу «научного» осмысления «образованности» в сторону «жизненной», «естественной», «сущностной», что неминуемо приводит к глобальной «смене вех» в области образования и воспитания. Здесь образование осмысляется как воспитание, «вскармливание» — передача опыта, знаний, навыков и т.п. бытия в мире. Чему же «учит», на чем «вскармливает» учитель своих учеников в обычной школе? Только своему, только тому, что постиг сам. Задача гуманитарного образования — научить не чужому опыту, а стремлению к осознанию и достижению своего, что рождается через задавание вопросов бытию, через диалогичность субъекта с бытием. Но характерной особенностью русского миросозерцания является «соборная» диалогичность — не «Я -бытие», а «МЫ — бытие» — эта формула осмысления мира и должна, по нашему представлению, лечь в основу гуманитарных образовательных моделей. Однако сегодня наблюдаются значительные отходы от «русскости» в плане восприятия мира нашими соотечественниками обусловленные как внутренними, так и внешними причинами, которые неуклонно ведут к распаду национального сознания. Вероятно, мы укажем на одну из существенных причин этого процесса — отсутствие у большинства целостного восприятия мира, восстановление которого и может быть определено как важнейшее условие гуманитарно ориентированного образования. Вероятность этого утверждения подтверждается тем фактом, что доминантой нашего мировосприятия является язык, которым мы вызваны к жизни, на котором воспитаны и сквозь призму которого взираем и на то, что вокруг нас, и на то, что за пределами видимого. Понятно, что главное осмысление его внутренней структуры как прообраза структуры мира происходит во время нашего взросления в школе. Там мы получаем возможность, изучая язык, получать систематические сведения о мире, ибо в нашем языке заложено видение мира, его осмысление и оценка, т.е. отношение к нему русского человека. Это отношение пронизывает все языковое пространство, оно сквозит в каждом его первоэлементе — слове. И поскольку элемент может быть правильно осмыслен лишь на фоне целого, то для понимания Слова необходим Текст, а для его интерпретации — Контекст. Очевидно, что в качестве непременного условия гуманитарного ориентированного образования как пути и формы постижения смысла жизни необходимо его развертывание на «трех китах вопрошания», трех предметных областях человеческого знания — языке, литературе и истории, сквозь призму которых должен быть выверен и «материал» остальных изучаемых дисциплин. Это неизбежно приведет, с одной стороны, к переоценке ценностей в рамках каждой из дисциплин, будь то физика, химия, биология, математика и т.п., а с другой стороны, создаст реальные условия для интегративных тенденций, реализация которых будет способствовать выстраиванию школьной практикой взаимосвязанных представлений ученика о себе и окружающем его мире.

Непременно при этом должен измениться и способ подачи, а также приобретения учениками новых знаний. Как нам представляется, основополагающим в широком выборе различных форм и методов здесь должен быть избран способ спирали. Его принципы позволяют учитывать психологические особенности возраста учащихся; предполагают выстраивание базовых, опорных смысловых «вех» во всех предметных областях в начальном и среднем звеньях с последующей

опорой на них и расширением содержательного пространства до рамок личности каждого из учеников; определяют многократное обращение к основным вопросам, рассматриваемым в школе, что позволяет «осмотреть» предмет изучения со «всех» сторон и открывает возможность для его понимания.

Литература

1. Лазарев В.С. понятие педагогической и инновационной системы школы/ .С. Лазарев // Сельская школа. — 2003. — № 1.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ С.И. Ожегов. — М.: 1978.
3. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия/Е.С. Рапацевич. — Минск: Современное слово. — 2005.
4. Сластёнин В.А. Педагогика / В.А. Сластёнин. — М.: Школа-Пресс, 2000 г.
5. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия/Е. С. Рапацевич.— Минск: Современное слово. — 2005.— с. 198.