

ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Б.П. Мартиросян

Российская Академия Образования
Доктор педагогических наук, профессор

Конец XX - начало XXI столетия стало временем интенсификации изменений в российской системе школьного образования. Прочно связанная со своим окружением, система школы испытывает мощное влияние внешних факторов на свою жизнь. Ей предъявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования, постоянное повышение которых вызвано целым рядом тенденций мирового развития:

- ускорение темпов развития общества требует подготовки учащихся к жизни в быстро меняющихся условиях;
- при значительном расширении масштабов межкультурного взаимодействия особую важность приобретают коммуникативность и толерантность выпускников школы;
- возникновение и рост глобальных проблем требует от молодежи современного мышления для их решения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора ставят школу перед необходимостью формировать готовность граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики и глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, обуславливают необходимость формирования у выпускников желания и способности учиться на протяжении всей жизни.

Отвечая вызовам времени, школы России модернизируют способы своей работы. Спектр осуществляемых в них преобразований очень широк: от смены образовательной модели, изменения формы школы до локальных изменений в содержании учебных программ и способах преподавания отдельных предметов.

Наибольшие сложности возникают при радикальной смене образовательной модели. Новую практику образования нельзя напрямую перенести, ее нужно спроектировать применительно к конкретным условиям на основе прототипа, а затем тщательно спланировать и реализовать процесс перехода от существующей образовательной системы к желаемой. Это в свою очередь требует высокой культуры инновационной деятельности. Без этого вероятность неудачи будет очень высокой.

Значительным явлением в российской системе школьного образования в последние 10-12 лет стала ее диверсификация. Среди новых типов школ, наиболее активно распространяющихся в образовательном пространстве России, можно выделить: школу с углубленным изучением предметов (без профилизации), профильную школу, гимназию, лицей. Создание разных типов школ предполагает разные по масштабу и сложности изменения в педагогической системе школы. Относительно наименьшие трудности связаны с введением углубленного изучения отдельных предметов, а наибольшие - с созданием гимназий и лицеев. Общим для этих типов нововведений является то, что они требуют существенных качественных изменений в менталитете и подготовке учителей. При всех важных отличиях от прежней образовательной модели в новых типах школ способ обучения принципиально не изменяется. Это существенно облегчает задачу обновления педагогической системы школы по сравнению с ситуацией смены образовательной модели. Но и здесь успех дела зависит от способности школы проектировать, планировать и внедрять нововведения. Некачественное проектирование новой педагогической системы приводит к перегрузкам детей, что влечет за собой множество негативных последствий.

Изменения в технологиях и содержании преподавания отдельных предметов происходят практически во всех школах. Наряду с новыми технологиями в школах получают распространение новые образовательные программы.

Интенсификация инновационных процессов в школьном образовании достаточно остро поставила вопрос об обеспечении их эффективности.

Практика изменений в деятельности школ свидетельствует, что они это делают с разной широтой, глубиной и успешностью. В одних школах происходят интенсивные преобразования, а в других они только имитируются, в одних школах внедрение одного и того же новшества дает положительный эффект, а в других не дает, школы берутся за освоение таких новшеств, для эффективного использования которых у них нет соответствующих условий.

Хотя на сегодняшний день мало исследований, посвященных анализу практики осуществления преобразований в школах, более чем десятилетний опыт их инновационной деятельности позволяет выделить важные проблемы, существование которых снижает эффективность усилий, направляемых на улучшение деятельности школ.

Решение о том, нужны ли изменения в педагогической системе школы, если да, то в каких направлениях и какого объема, зависит от анализа ситуации, видения проблем школы. В свою очередь видение проблем зависит от того, на какие цели ориентирован образовательный процесс. Если целью школы является передача знаний, умений и навыков на уровне стандарта образования, то будут выделяться одни недостатки в результатах, а если целью является не только обеспечение освоения содержания образовательных программ, но и развитие способностей учащихся, то будут выделяться другие проблемы.

Качество анализа учебно-воспитательного процесса - одно из наиболее слабых мест в управлении школой. Опрос руководителей показал, что более 40% из них испытывают затруднения при осуществлении анализа работы руководимого учреждения (Афанасьева, Елисеева, 2000). Полагаем, что многие из тех, кто таких затруднений не испытывают, просто упрощают задачу анализа. В очень многих случаях анализ ограничивается лишь сравнением результатов освоения учебных программ (успеваемостью). Причины слабого освоения учебных программ практически не анализируются. Чаще всего различия в школьных достижениях объясняются различиями в способностях учащихся.

Анализ школьных программ развития показывает, что раздел анализа учебно-воспитательного процесса в них содержит значительные недостатки. К числу основных относят нечеткое определение целей школы; непрогностичность анализа; необоснованность ограничений по широте охвата; поверхностность анализа причин недостатков; слабую обоснованность оценок значимости проблем (Лазарев, 2002). При таких дефектах анализа из поля зрения руководителей школ и педагогического коллектива выпадает множество объективно существующих актуальных проблем.

Крупные недостатки в инновационной деятельности школ связаны с нерациональностью выбора новшеств для внедрения. На существенные затруднения с решением этой управленческой задачи указали более 50% опрошенных руководителей школ (Афанасьева, Елисеева, 2000). Существует множество примеров, когда школы начинали осваивать модное новшество, не имея для этого необходимых условий. По мере продвижения они сталкивались со все возрастающими трудностями и вынуждены были отказываться от новшества.

Обеспечение рационального выбора требует не только оценки возможной полезности новшества, но и оценки наличия внутренних условий для его внедрения, а также оценки того, как оно впишется в педагогическую систему школы. Так, например, реализация одним учителем новой технологии обучения может повлечь за собой изменения в отношении учеников к другим учителям, работающим по-старому, что в результате может привести к конфликту и даже уходу новатора из школы. Или, например, дети, прошедшие через групповую работу с тренингом общения, начинают по-новому воспринимать поведение учителей на уроке, это приводит к росту напряженности между педагогами и школьниками. Такие последствия должны предвидеться лицом (лицами), принимающими решения.

Другая крупная проблема инновационной деятельности школ - планирование их развития. Наибольшее число руководителей школ (58%) включают планирование развития школы в число задач, решение которых имеет наибольшее значение для успеха их деятельности (но 42% не включают и это проблема). При этом 51% опрошенных отмечают, что испытывают затруднения при реализации этой функции (Афанасьева, Елисеева, 2000). Анализ планов развития школ показывает существование в них значительных недостатков: абстрактность конечных целей, необоснованность состава действий, неопределенность промежуточных целей, нечеткость определения сроков выполнения действий и др. (Лазарев, 2002). В результате план оказывается формальным документом, существующим для демонстрации контролирующим органам, а не руководством к действию.

Наибольшее число руководителей школ отмечают затруднения с реализацией функций стимулирования инновационной активности подчиненных (55% опрошенных) и организации внедрения новшеств (54% опрошенных). (Афанасьева, Елисеева, 2000).

Возможности для материального стимулирования инновационной активности учителей и руководителей школ сегодня небольшие. Но помимо материальных стимулов существуют нематериальные, которые по своему воздействию могут быть даже более действенными, чем материальные. Однако нематериальные формы стимулирования во многих случаях не используются, либо используются слабо.

Для успеха в освоении каждого новшества существенное значение имеет то, как организуется его внедрение. Например, обследование использования 300 нововведений в организации учебного процесса средних школ в США, показало, что факторы, связанные с тем, как внедрялось новшество, объясняют основную долю различий в полученных результатах (Berman, 1978).

Сегодня создатели педагогических новшеств для их распространения в лучшем случае организуют обучение педагогов работе по новому. Сам процесс внедрения ими не исследуется, не выявляется, при каких условиях внедрение данного новшества будет эффективным, и не разрабатываются технологии внедрения. Проводя аналогию с проектированием и изготовлением какого-либо технического устройства, можно констатировать, что создатели педагогических новшеств ограничиваются разработкой его конструкции, но не занимаются разработкой технологии его изготовления применительно к различным условиям. Это приводит к большим различиям в результатах внедрения.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что инновационная деятельность школ так же, как и педагогическая, нуждается в совершенствовании. Эту точку зрения разделяют и многие руководители школ. Считают, что в системе управления инновационными процессами в их школах нужны значительные изменения 38% опрошенных руководителей, 43% считают, что нужны небольшие изменения, а 10% ответили, что такой системы управления в их школах нет. Только 3% руководителей полагают, что необходимости в каких-либо изменениях нет. Учитывая, что до 1990-х годов в школах не существовало систем инновационной деятельности, а значит и систем управления ими, и что 10-12 лет небольшой срок для того, чтобы стихийно (а в большинстве случаев это происходит именно так) сложились эффективные системы управления инновационными процессами, то само распределение ответов руководителей школ свидетельствует о существовании серьезных проблем.

Литература

1. Афанасьева Т.П., Елисеева И.А. Управленческая компетентность руководителей школ в регионе: оценка и совершенствование, М., 2000.
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы, М., 2002.
3. Мартиросян Б.П. Оценка инновационной деятельности школы, М., 2003.
4. Мартиросян Б.П. Теоретические модели и практика инновационной деятельности школ, М., 2003.
5. Berman P. The study of macro- and micro-implementation, Public Policy, 1978, Spring