

ПРОБЛЕМА ИННОВАТИКИ АГЕНТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются особенности инновационных процессов в современной общеобразовательной школе. На основе результатов проведенных социологических исследований автор предлагает типологию стратегий социально-профессиональной инноватики агентов системы общего образования, описывает факторы, оказывающие влияние на приверженность педагогов той или иной стратегии.

Ключевые слова: инновации, агенты общего образования, стратегии и факторы социально-профессиональной инноватики.

Современное российское общество характеризуется состоянием транзитивности. Среди всех происходящих изменений можно выделить следующие аспекты: социально-институциональные, изменения социокультурного плана. Изменения в системе общего образования также являются многомерными и разнонаправленными. Социально-институциональные изменения связаны с правовыми, организационными, финансовыми вопросами функционирования образовательного учреждения, с вопросами управления деятельностью школы, статусом педагогов как профессиональной группы и др. Ранее (в советский период) деятельность школы полностью регулировалась государством, образовательные учреждения практически не отличались друг от друга. В настоящее время наблюдается дифференциация между образовательными учреждениями, а также дифференциация внутри образовательного учреждения, которая обусловлена большей самостоятельностью школ, условиями конкуренции, разнообразием запросов потенциальных потребителей в лице обучающихся и их родителей.

Изменения социокультурного плана поставили перед школой вопросы по следующим основным направлениям. Во-первых, связанные с ролью самого института общего образования. Основной вопрос в данном случае связан с конкурентоспособностью школы как института социализации. Школа в настоящее время играет роль транслятора знаний, а любую информацию, предлагаемую на уроках в школе, можно найти в других источниках, например Internet. Поэтому возникает вопрос: какова основная функция общеобразовательной школы как социального института? Во-вторых, связанные с содержанием воспитания и образования: обсуждаемыми вопросами являются наполнение стандартов образования (объем, количество, предметное содержание, характер знаний и т.д.), необходимость и направление воспитания (нужна ли единая идеология и какая, какие направления могут быть приоритетными и т.д.).

Успешность любого изменения зависит от многих факторов. Любое, даже хорошо спланированное, подготовленное изменение, как правило, встречается с препятствиями, в том числе исходящими от исполнителей. Под исполнителями понимаются не отдельные индивиды с их личностными характеристиками, такими как мотивы, стремления, а скорее некие социальные типы исполнителей, сформированные под влиянием социального окружения, профессиональной среды, социально-демографических, профессиональных характеристик. В условиях постоянно меняющегося общества и модернизации системы общего образования возникает вопрос: каковы интерсубъективные диспозиции агентов системы общего образования в отношении инноватики?

В основу данной работы положены результаты эмпирических исследований автора, проведенных в 2006–2008 гг. Во-первых, сплошное социологическое исследование среди агентов системы общего образования (слушателей курсов повышения квалификации Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО) в период обучения с 09.02.06 по 30.04.06) методом анкетного опроса. Всего за данный период времени было опрошено 279 агентов системы общего образования, работающих в средних общеобразовательных учреждениях г. Томска и Томской области. Среди них представлены разные группы в зависимости от социально-демографических параметров респондентов, статуса образовательного учреждения, в котором работает респондент, занимаемой должности (директора, завучи, учителя), содержания работы (учителя начальных классов, педагоги-предметники среднего и старшего звена). Во-вторых, экспертный опрос методом полустандартизованного интервью с представителями органов управления образованием Томской области, а также с представителями общеобразовательных учреждений (2006–2008 гг., № = 13).

На основе феноменологического подхода был произведен анализ представлений агентов общего образования о происходящих и проективных изменениях. Данные проведенного исследования показали, что существует выраженный диссонанс между представлениями специалистов управления образованием и представлениями педагогов о реальных и желаемых изменениях в общеобразовательной школе. Значимые изменения, выделенные специалистами управления образованием, направлены на развитие общеобразовательной школы (потребность в новых подходах к содержанию образования, потребность образовательного учреждения в определении стратегических целей развития, расширение полномочий руководителя школы). Для педагогов субъективную значимость имеют изменения, направленные на решение проблем функционирования школы (материально-техническое обеспечение школы и образовательного процесса, привлечение молодых специалистов, изменение системы оплаты труда, низкий статус педагогов как профессиональной группы, обеспечение возможности повышения квалификации).

Анализ представлений об инновационных процессах показал, что под инновациями агентами системы общего образования чаще всего понимается любое новшество, которого не было в практике школы или отдельно взятого учителя, независимо от того, внедрялось ли данное новшество где-либо ранее или нет. В качестве источников инноваций чаще определяются участники образовательного процесса: инициатива

коллектива образовательного учреждения в целом, руководителя школы или отдельно взятых учителей. Отдельно как источник нововведений рассматриваются инициативы государства и органов управления образованием. Но реформы, предлагаемые правительством, рассматриваются как неизбежность и предопределенность, чаще всего воспринимаются как некие необсуждаемые задания.

Многомерность происходящих изменений, отсутствие однозначного определения инноваций в профессиональном дискурсе агентов образования, разница в представлениях о реальных и проективных изменениях специалистов управления образованием и педагогами усиливает разнонаправленность социально-профессиональных стратегий инноватики, что в свою очередь порождает внутри-профессиональную дифференциацию.

Предположение о том, что формальный статус образовательного учреждения (гимназия, лицей или общеобразовательная школа) определяет инновационную активность коллектива образовательного учреждения, не подтвердилось. Формально данные типы школ отличаются от общеобразовательных только возможностью углубленно изучать предметы определенного направления, что предполагает включенность коллектива в инновации, неотъемлемость использования нововведений. Фактически за формальными статусами кроются различия в отношениях внутри педагогического коллектива, в отношениях между обучающимися, во взаимоотношениях между родителями и школой, стилях поведения каждого из участников образовательного процесса. Существенными факторами, оказывающим влияние на особенности образовательного процесса, являются контингент обучающихся и расположение образовательного учреждения. Сельские школы и школы отдаленных микрорайонов работают в жестко предопределенных условиях, в них сложнее, чем в остальных школах, найти ресурсы для инноваций (например, осуществить подбор педагогов).

Формальный статус школы не определяет включенность коллектива в инновационные процессы, поэтому анализу подверглись стратегии агентов системы общего образования относительно инноватики. Выявленные стратегии социально-профессиональной инноватики можно условно разделить на следующие типы: безрефлексивная (отсутствие рефлексии по поводу используемых программ и методов обучения), консервативная (использование только традиционных программ и методов обучения), фрагментарно-адаптивная (адаптация к условиям образовательного учреждения или программ или методов обучения), комплексно-адаптивная (адаптация к условиям образовательного учреждения и программ и методов обучения), инновационная (создание, разработка собственных программ или методов обучения). В настоящее время преобладающей является комплексно-адаптивная форма (30%), чуть менее многочисленной – консервативная (25%). Также можно выделить имитационную стратегию относительно инноваций. Такая стратегия означает, что агент образования под воздействием внешних факторов лишь имитирует введение новшеств, формально показывая их наличие, но не получая каких-либо результатов. Самооценка работы агентов образования взаимосвязана с

тем, каких стратегий социально-профессиональной инноватики они придерживаются. Среди педагогов с инновационной стратегией социально-профессиональной инноватики большее количество оценивающих собственную работу как успешную, значительно меньшее количество оценивающих собственную работу успешно – среди приверженцев консервативной стратегии. Наличие разнонаправленных стратегий социально-профессиональной инноватики свидетельствует о внутрипрофессиональной дифференциации на основе признака включенности в инновационные процессы.

Стимулировать к инновационной стратегии могут различные мотивы. Профессиональный рост и самореализация являются преобладающим мотивом среди педагогов-«инноваторов», данный мотив ведет к реальным творческим процессам и результативным изменениям в деятельности педагога. Такие мотивы, как мода на определенные технологии, аттестация, участие в конкурсах профессионального мастерства могут стимулировать как к творческой деятельности, приводящей к значимым результатам, так и к ее формальной имитации. Значимость такого мотива, как развитие образовательного учреждения, нацеленность на развитие школы не удалось обнаружить ни в процессе анкетного опроса педагогов, ни в процессе экспертного интервью. Абсолютное большинство педагогов связывают применение инноваций с существующими или предполагаемыми негативными явлениями в собственной работе, такими как высокие временные затраты, неоплачиваемая нагрузка, увеличение формальной отчетности, повышение ответственности. Оценивая результаты собственной работы, большинство агентов образования стремятся презентировать собственный опыт. Но при этом они сталкиваются с проблемами: неумение изложить логику собственной деятельности, проанализировать и систематизировать собственный опыт в сравнении с опытом коллег, оценить его уникальность, отсутствие непосредственных навыков самопрезентации, а также отсутствие методической и психологической поддержки со стороны коллег.

В ходе исследования была обнаружена зависимость между приверженностью педагога той или иной стратегии социально-профессиональной инноватики и такими социально-демографическими, профессиональными характеристиками, как образование, место проживания, занимаемая должность, содержание работы педагога. Между факторами возраст, стаж работы, категория обучающихся, с которыми работает педагог, и приверженностью той или иной стратегии социально-профессиональной инноватики зависимости не обнаружено.

Среди барьеров внедрения инноваций (статус населенного пункта, социально-демографические, профессиональные характеристики педагога, профессионально-коммуникативная среда) основным можно назвать факторы внутришкольной профессионально-коммуникативной среды: невысокое качество или отсутствие методической работы в школе, негативная или нейтральная позиция педагогического коллектива и администрации школы по отношению к инновациям, отсутствие инновационной активности школы.

Одними из аспектов профессионально-коммуникативной среды являются особенности взаимодей-

вия руководства образовательного учреждения и коллектива педагогов, не занимающих руководящие должности. Исследование показало, что существуют противоречия в оценках данного взаимодействия. По самооценкам руководителей и заместителей руководителей, администрация школы оказывает поддержку коллективу в инновационной деятельности чаще, чем таковую ощущают педагоги. Способствовать инновационным процессам в образовательном учреждении будут такие характеристики руководства школы, как позитивная оценка инноваций руководителем школы при наличии ориентации на результаты и развитие образовательного учреждения, а не на их имитацию; кадровая работа, ориентированная на формирование команды; создание системы мотивации к введению новшеств. Необходимыми условиями также являются согласование интересов коллектива и потребностей образовательного учреждения, привлечение коллектива к принятию решений.

В большинстве коллективов лишь отдельные педагоги готовы к участию в инновациях. Чем выше готовность коллектива к участию в инновациях, тем чаще в нем встречаются инновационная и комплексная адаптивная стратегии относительно инноватики. И наоборот, чем меньше педагогов в коллективе готовы к участию в инновациях, тем чаще в нем встречаются консерваторы и приверженцы фрагментарной адаптивной стратегии. Включенности в инновационные процессы способствуют такие профессионально-личностные качества, как активная жизненная позиция, ориентация на решение конкретных проблем, возникающих в собственной практике (данная позиция более характерна для молодых педагогов), гиб-

кость, готовность оценивать собственную деятельность с новых позиций, стремление к профессиональному развитию. Препятствуют включению в инновационные процессы следующие профессионально-личностные качества: амбиции, чувство ложной самодостаточности, которые не позволяют воспринимать нечто новое, пересматривать собственную деятельность, в результате чего ограничивается участие педагога в инновациях.

Высокое качество методической работы в школе (в условиях отсутствия единого информационного пространства о профессиональных новшествах на уровне государства) оказывает стимулирующее воздействие на включенность педагогов в инновационные процессы. Инновационная активность школы может неоднозначно влиять на приверженность педагогов той или иной стратегии относительно инноваций. С одной стороны, инновационная активность образовательного учреждения способствует вовлечению педагогов в инновационные процессы. С другой стороны, чрезмерная интенсивность изменений может затруднять их восприятие, в результате чего возникает сопротивление, которое проявляется в такой форме как имитация нововведений.

Наличие катализирующей среды и барьеров внедрения инноваций, существующий диссонанс между представлениями педагогов и специалистов управления образованием о реальных и проективных изменениях, отсутствие однозначно трактуемого определения инноваций, а также внутрипрофессиональная дифференциация, сложившаяся на основе приверженности педагогов к различным стратегиям социально-профессиональной инноватики, могут являться риском дезинтеграции образовательного пространства.

Статья представлена научной редакцией «Философия, социология, политология» 13 декабря 2008 г.