

**В. С. Собкин,
Д. В. Адамчук,
И. Д. Жуков,
Д. В. Янбекова**
(Москва)

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья основана на данных социологического опроса педагогов, который был проведен ИСО РАО весной 2014 г. В ходе исследования было опрошено 3515 учителей из различных регионов Российской Федерации: Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Белгородской области, Республики Карелия, Красноярского края, Новосибирской области, Ярославской области и др.

В ходе исследования отношений учителей к инновациям анализировался ряд параметров, в число которых входят стаж педагога, уровень его квалификации, тип образовательного учреждения, уровень образования педагога и тип программы преподавания (обычной, экспериментальной, авторской).

Исследование продолжает цикл работ ИСО РАО, посвященных социологическим опросам учителей как социально-профессиональной группы [1, 4, 5, 6]. Предваряя изложение эмпирических результатов социологического опроса, отметим ряд моментов, которые касаются проблематизации самой темы внедрения инноваций в практику образования.

Принято считать, что образование как социальный институт довольно консервативно. В этой связи можно согласиться с мнением В. Турченко и Л. Колесникова [7] о том, что подобный консерватизм массового образования связан с тремя моментами:

– во-первых, самой сутью преподавания, всегда стремящегося придать знаниям завершенную форму, тогда как в действительности они находятся в процессе непрерывных изменений и развития;

– во-вторых, существованием значительной разницы во времени между появлением новых идей, открытий, научно-технических достижений и их воплощением в массовую практику образования, что обусловлено как необходимостью усвоения их педагогами с последующей дидактической адаптацией в формы, доступные для основной массы учащихся, так и длительностью самих процессов обучения;

– в-третьих, спецификой учебного процесса, требующего включать в содержание учебных дисциплин лишь устоявшееся, проверенное временем знание, а следовательно, это содержание всегда обращено в прошлое, а не в настоящее и будущее.

Именно по отношению к отмеченным выше характерным особенностям

консервативности образования, как правило, и направлена основная критика данной системы, поскольку эти особенности подразумевают «отставание» педагогической практики от социальных, экономических, производственных и культурных изменений, а также от научных открытий, меняющих восприятие традиционных знаний. Кроме того, происходящие изменения предполагают переосмысление культурных норм и ценностей, которые в свою очередь оказывают значительное влияние на переориентацию процесса социализации. Такая ситуация требует от педагогов изменения существующих методик преподавания, связанных с необходимостью ориентации образовательного процесса на формирование у ученика новых знаний, умений и навыков, продиктованных требованиями современной социокультурной среды.

В этой связи необходимо внесение новых смыслов в те традиционные педагогические концепции, которые еще реально действуют и не потеряли своей актуальности. Крайне важно и обновленное понимание (переинтерпретация) тех понятий, которые функционировали в прежних парадигмах (педагогических или идеологических), но не могут полноценно использоваться в новых условиях [3].

Также одним из важных моментов критики консервативности системы образования является авторитарный характер системы отношений «учитель-ученик», что ведет к деформации ценностно-целевых ориентиров образования, связанных с индивидуализацией обучения. Заметим, что именно против такой системы и выступили педагоги-новаторы 80-х годов прошлого столетия (И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, Н. П. Шетинин, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман и др.), обосновывая внедрение в образовательную практику новых методик, учитывающих индивидуальные особенности ученика. Ключевым, объединяющим их позиции моментом и выступала ориентация на развитие самого ученика, формирование ребенка как субъекта учебной и творческой деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов [2]) – «научить ребенка учиться» – и был принят инновационным движением педагогов-новаторов.

В связи с этим осознание необходимости изменения целей, содержания, методов и форм преподавания привело к перманентному «реформированию» системы образования. Причем постоянные, порой неоправданные, новшества, вводимые, как правило, административным способом, сформировали отнюдь не позитивное отношение к инновациям в преподавательской среде. Многие учителя видели в этом лишь «суету и имитацию», не затрагивающую реальной преподавательской практики; часто не понимались социальные цели и педагогический смысл реформирования.

Если несостоятельность авторитарного подхода актуализировала потребность реформирования системы школьного образования, то формальные административные требования к изменениям сделали очевидными те возможные риски, которые связаны с технологизацией внедрения инноваций в педагогическую практику. Это, в свою очередь, начало изменять сам вектор отношения к инновациям среди педагогов: консерватизм системы образования все больше оценивается как положительный момент, поскольку позволяет сохранить базовые фундаментальные моменты массового образования и предотвратить риски случайных, сиюминутных изменений.

Высказанные выше соображения и определяют актуальность проведения исследования об отношении к инновациям современных учителей.

С целью выявления особенностей отношения учителей к инновациям в сфере образования в ходе исследования респондентам задавались вопросы, направленные на: выявление позитивного/негативного отношения учителей к инновациям; определение того, что, по мнению учителей, можно отнести к проявлениям инновационной активности в педагогической практике; выяснение тех наиболее значимых принципов, относительно которых должны ориентироваться инновационные разработки в сфере образования.

Изложим результаты исследования.

I. Отношение учителей к внедрению инноваций в образовательную практику.

Полученные данные показывают, что ситуация здесь отнюдь не однозначна, поскольку наряду с явно выраженным позитивным отношением достаточно высока и доля негативных ответов. Приведем конкретные данные. Так, 40,8% учителей считают, что «внедрение инноваций повысит качество российского образования». Помимо этого, 11,0% указали, что «инновационная политика в образовании – единственно верный путь развития российской системы образования». Иными словами, в целом каждый второй сориентирован на поддержку образовательной политики, связанной с внедрением инноваций. В то же время каждый шестой (16,2%) считает, что внедрение инноваций является «идеей чиновников, которая не подкреплена требованиями современного образования, и это лишь имитация инновационного процесса». Практически столько же (18,7%) указывает на то, что «реально внедрение инноваций является отражением попыток органов регионального управления выполнить требования Министерства образования, внедряющего новые стандарты образования». И наконец, почти каждый десятый (7,2%), фиксируя свое отрицательное отношение к внедрению инноваций, указывает, что «сама инноватика возможна лишь в отдельных областях педагогической деятельности». Таким образом, чуть более 40% выразили свое негативное отношение. При этом важно подчеркнуть, что каждый третий рассматривает инновации не просто как попытку внедрения реформы «сверху» вне учета реальных особенностей современного образовательного процесса, а как проявление усиливающихся бюрократических тенденций в сфере образования. Уточним: отвечая на вопрос об инновациях, учи-

тель косвенно выражает свое негативное отношение к системе управления образованием. В этом и состоит смысл его ответа.

Следует отметить, что учителя с большим стажем педагогической деятельности (более 20 лет) позитивнее относятся к внедрению инноваций, чем их молодые коллеги (со стажем до 13 лет). Так, например, если среди педагогов со стажем более 24 лет 45,4% считает, что «внедрение инноваций повысит качество российского образования», то среди учителей со стажем до 13 лет таких 33,8% ($p=.01$). Добавим, что среди педагогов со стажем более 20 лет по сравнению с начинающими учителями в два раза выше доля тех, кто «безусловно поддерживает инновационную политику, рассматривая ее как единственно верный путь развития системы образования» (соответственно: 12,0% и 7,5%; $p=.05$).

Подобные различия, с нашей точки зрения, связаны не только с более высоким стажем педагогической деятельности, но и с тем, что начало этой деятельности у сегодняшних учителей с большим стажем работы как раз приходится на пик общественного обсуждения проблематики инновации в сфере образования; именно в середине 80-х годов прошлого столетия особенно активно заявили о себе педагоги-новаторы (И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, Н. П. Щетинин, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман и др.).

II. Наиболее важные зоны проявления инновационной активности в школьном образовании.

Ответы учителей на вопрос о том, что они в первую очередь относят к инновациям в сфере образования, показывают, что, по мнению каждого второго, наиболее важной зоной инноваций в образовании является «применение учителем современных информационных технологий в его преподавательской деятельности» (51,7%). Помимо этого, важными зонами проявления инновационной активности также выступают: «реализация принципов, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте» (41,2%); «внедрение нового оборудования в школы» (37,4%); «расширение учителем спектра используемых методик путем изучения профессиональной литературы, использования опыта коллег, посещения курсов и т.д.» (36,1%); «организация учебно-воспитательного процесса, ориентированного на ин-

дивидуальный подход к учащимся» (33,7%). Наряду с отмеченными моментами фиксировались также и такие, как «создание учителем информационного банка авторских творческих заданий» (21,0%) и «реализация требований к итоговой аттестации знаний, сформулированных в ЕГЭ» (16,8%).

Заметим, что указанные выше средние данные не учитывают те весьма существенные различия в оценке значимости тех или иных зон проявления инновационной активности, которые существуют между отдельными группами учителей. Между тем эти различия достаточно показательны. Приведем несколько примеров.

Во-первых, особый интерес представляет отношение разных групп учителей к организации учебно-воспитательного процесса, ориентированного на индивидуальный подход к учащимся, как к наиболее важной зоне, где необходимо проявление инновационной активности. В этой связи заметим, что здесь проявились различия между учителями с разной квалификационной категорией. Так, учителя с высшей категорией чаще склонны отмечать организацию учебно-воспитательного процесса как важную зону проявления инновационной активности по сравнению с педагогами базовой категории (соответственно: 39,7% и 27,8%; $p=.01$). Помимо этого, обнаружили и различия в ответах учителей, работающих в разных типах школ. Если среди учителей, работающих в школах с углубленным изучением предметов, индивидуализацию учебно-воспитательного процесса отмечают 42,1%, а среди учителей лицеев и гимназий таких 40,1%, то среди учителей общеобразовательных школ – 31,1% ($p=.01$). Подчеркнем, что индивидуализация учебно-воспитательного процесса, как мы отмечали выше, в конце 80-х годов выступала как один из ключевых принципов разработки и внедрения инноваций в практику образования.

Во-вторых, проявились статистически значимые различия между ответами молодых и опытных педагогов, связанными с отношением к нормативным документам, регулирующим реализацию учебно-воспитательного процесса. Так, если молодые учителя заметно чаще указывают на то, что зона разработки инноваций в образовании должна быть связана с особенностями «реализации требований к итоговой аттестации знаний, сформулированных в ЕГЭ», то педагоги с большим

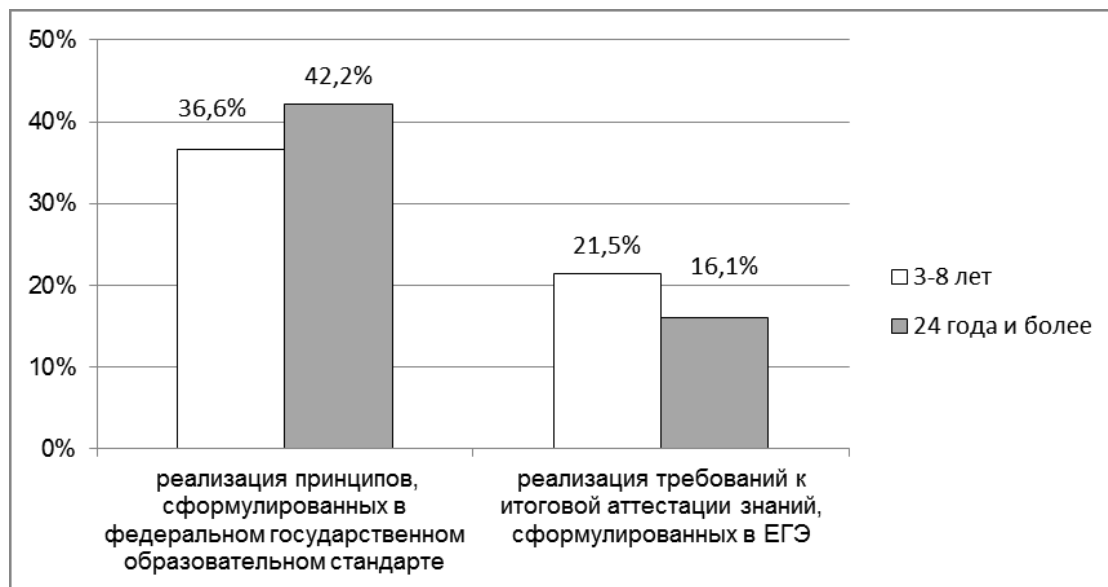


Рис. 1. Отношение молодых и опытных учителей к образовательному стандарту и ЕГЭ как к нормативным документам, определяющим зону развития инноваций в образовании (%).

стажем работы чаще связывают разработку инноваций с реализацией принципов, сформулированных в новом образовательном стандарте. Эти различия приведены на рисунке 1.

Можно сделать вывод о том, что для молодых педагогов более значимым оказывается совершенствование тех моментов учебно-воспитательного процесса, которые связаны с результатом (ЕГЭ); опытные же педагоги ориентированы на совершенствование самого учебно-воспитательного процесса (образовательный стандарт). Заметим, что этот вывод подтверждается также и тем, что начинающие профессиональную деятельность педагоги (со стажем до 3-х лет) гораздо чаще указывают на необходимость внедрения новых методик по контролю знаний – 41,0% (в более старших возрастных когортах эта доля не превышает 32,0%; $p=.02$).

В-третьих, следует отметить явно проявившееся различие между учителями, работающими по обычной программе и по собственной авторской (см. рис. 2, с. 30).

Поскольку учителя, работающие по собственным авторским программам, являются именно теми, кто реально проявляет инновационную активность в сфере образования, правомерно считать, что приведенные сравнительные данные фиксируют своеобразие видения актуальной проблематики инновационного процесса учителем-новатором. Для

него область инноваций касается не только основного предмета своей педагогической деятельности (организация учебно-воспитательного процесса, ориентированного на индивидуальный подход к учащимся), но и совершенствования способов своей профессиональной активности: расширение спектра используемых методик (путем изучения профессиональной литературы, использования опыта коллег, посещения курсов) и систематизация своего опыта (создание учителем информационного банка авторских творческих заданий). Это позволяет сделать вывод о том, что своеобразие позиции учителя-новатора состоит в особом отношении к проблеме индивидуализации учебно-воспитательного процесса, повышении его наукоемкости (разработка новых методик) и рефлексии собственной практики (систематизация опыта).

И наконец, *в-четвертых*, следует отметить явные отличия в оценке значимости опытными и молодыми педагогами такого аспекта, как применение учителем информационных технологий в своей преподавательской деятельности. Если среди молодых педагогов со стажем до 8 лет его отмечают 45,3%, то среди опытных со стажем более 24 лет – 56,1% ($p=.01$). В принципе, более высокая значимость этого аспекта как «инновационного» среди опытных педагогов вполне объяснима, поскольку формирование профессиональной деятельности у них происходило до этапа ак-

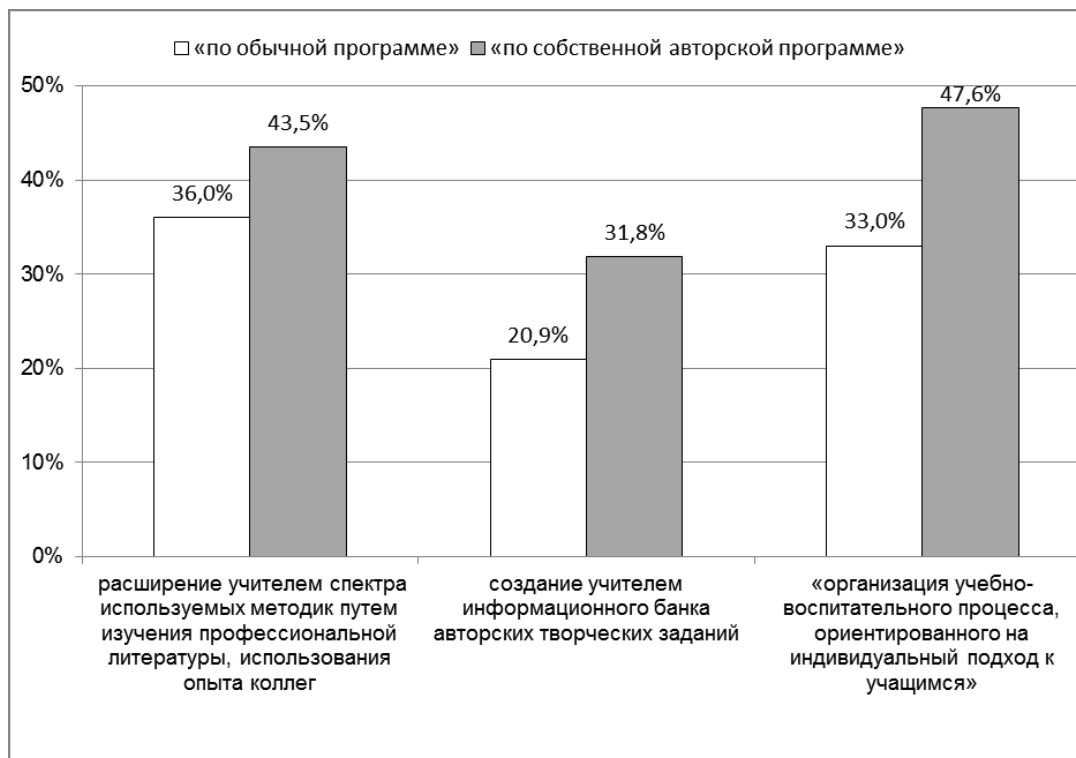


Рис. 2. Отношение учителей, преподающих по обычной и авторской программе, к значимости различных зон проявления инновационной активности в образовательном процессе (%).

тивного внедрения информационных технологий в практику образования; если для молодого педагога использование ИКТ в своей деятельности – «обыденная реальность», то для педагога с большим стажем это «инновация».

III. Принципы, относительно которых должны ориентироваться инновационные разработки в образовании.

Результаты ответов на этот вопрос показывают, что наиболее часто учителями отмечаются: внедрение в учебный процесс современных информационных технологий (54,1%); внедрение программ, основанных на принципах развивающего обучения (43,7%); дифференциация обучения (42%); внедрение здоровьесберегающих технологий (39,7%).

Другие же аспекты указываются существенно реже: разработка содержания программ профильного обучения – 21,4%; гуманизация содержания образования – 17,3%; создание новых интегративных курсов – 16,6%.

Полученные материалы показывают, что здесь проявились заметные различия между ответами учителей начальной школы и тех, кто преподает в основной и старшей школе.

Так, если учителя начальной школы уделяют повышенное внимание тем инновационным разработкам, которые касаются внедрения здоровьесберегающих технологий, то учителя основной и старшей школы чаще делают акцент на инновациях, связанных с «разработкой содержания программ профильного обучения», «индивидуализацией обучения», «внедрением программ, основанных на принципах развивающего обучения» (рис. 3).

Получен вывод о том, что при совершенствовании образовательного процесса на старших ступенях школьного образования все более острыми оказываются проблемы, связанные с индивидуализацией и гуманизацией образования, а также с организацией процесса профильного обучения.

Обращает на себя внимание и то, что на оценку значимости тех или иных принципов, связанных с развитием инноваций, заметное влияние оказывает базовый уровень образования и квалификация педагога. Так, учителя с высшим педагогическим образованием по сравнению с теми, кто имеет среднее педагогическое образование, заметно чаще отмечают такие аспекты, как «индивидуализация обучения» (соответственно: 35,1% и 26,1%;

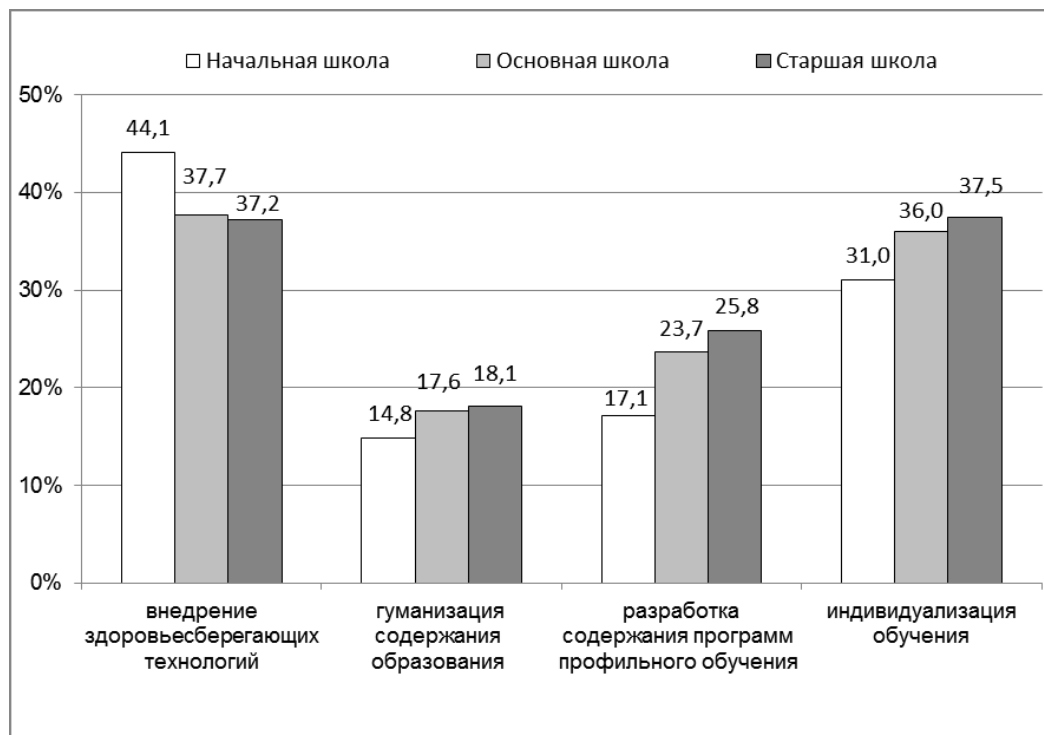


Рис. 3. Мнение учителей начальной, основной и старшей школы о значимости инновационных разработок по совершенствованию школьного образования (%).

$p=.01$) и «внедрение программ, основанных на принципах развивающего обучения» (соответственно: 44,2% и 36,6%; $p=.02$). Те же тенденции проявились и при сравнении учителей, имеющих лишь базовую квалификационную категорию и высшую. Учителя высшей квалификации чаще обращают внимание на значимость инноваций, связанных с индивидуализацией обучения (соответственно: 39,4% и 27,9%; $p=.01$) и внедрением программ, основанных на принципах развивающего обучения (соответственно: 47,7% и 35,4%; $p=.01$). С нашей точки зрения, этот результат представляется крайне важным, поскольку он показывает, что сама идеология развивающего обучения (которая, кстати, органично включает в себя и принцип индивидуализации) более ценностно значима именно среди педагогов с высоким профессиональным уровнем. Помимо этого, учителя с высоким уровнем профессиональной квалификации склонны также фиксировать необходимость инновационных разработок, связанных с социальными аспектами содержания школьного образования: разработка содержания программ профильного обучения (соответственно: 24,9% и 18,2%; $p=.02$), вне-

дрение здоровьесберегающих технологий (соответственно: 40,6% и 33,3%; $p=.03$).

Наряду с вопросом об оценке значимости тех или иных принципов, относительно которых должны развиваться инновационные тенденции в образовании, мы также задавали учителям вопрос о том, какие формы педагогической деятельности с их точки зрения в первую очередь требуют внедрения новых методик для улучшения образовательных результатов. Полученные материалы показывают, что практически каждый пятый из опрошенных учителей указал, что он «полностью удовлетворен традиционными методиками» (18,7%). Вместе с тем часто отмечались варианты ответов, которые указывают на необходимость внедрения новых методик по мониторингу знаний (42,1%); воспитательной работе (34,2%); контролю знаний (32,5%), а также совершенствования дидактических методик, связанных с объяснением нового материала (28,5%).

Более детальный анализ данных позволил выделить одну характерную тенденцию, которая касается оценки значимости внедрения методик по мониторингу знаний учащихся. Она состоит в том, что учителя с более высо-

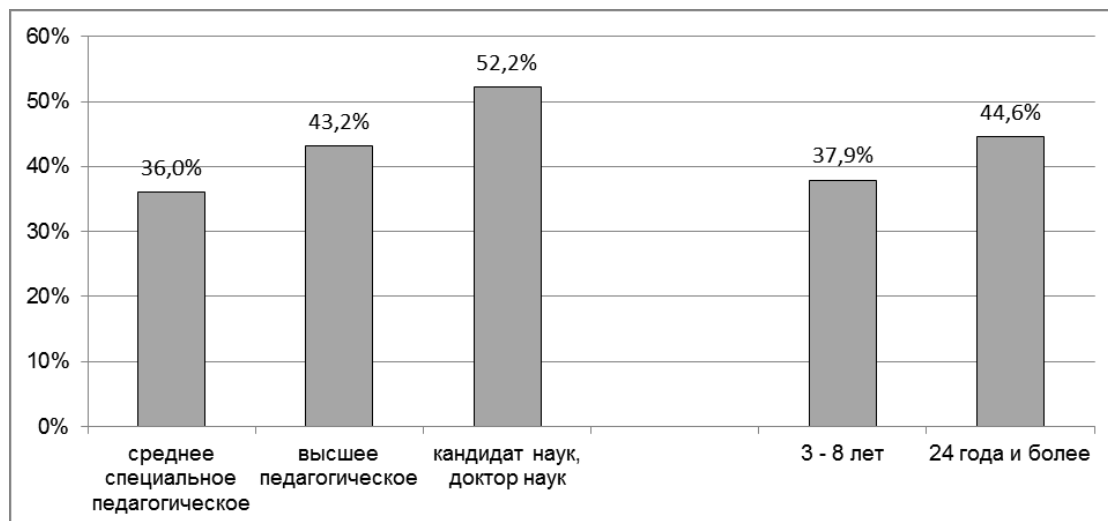


Рис. 4. Мнение разных групп учителей о необходимости внедрения новых методик по мониторингу знаний учащихся.

ким уровнем образования и стажем заметно чаще указывают на необходимость внедрения новых методик по мониторингу знаний учащихся (рис. 4).

Приведенные данные однозначно свидетельствуют о том, что потребность в мониторинге знаний учащихся гораздо более актуальна среди учителей с высоким уровнем квалификации и опытом работы.

Таким образом, результаты опроса учителей, касающиеся их отношения к инновациям, позволяют выделить ряд достаточно важных, с нашей точки зрения, моментов.

Несмотря на общее позитивное отношение к внедрению инноваций в сферу образования, обращает на себя внимание тот факт, что более трети учителей придерживаются негативной точки зрения. При этом смысл подобных высказываний связан со сложившейся практикой внедрения инноваций «сверху». Как правило, учителя рассматривают это как «имитацию» реального инновационного процесса, видя в этом лишь реализацию идей чиновников, которая оторвана от реальной практики образования.

Полученные результаты показывают, что само отношение к различным аспектам инновационной практики в сфере образования явно неоднозначно в учительской среде. Так, педагоги с разным уровнем образования, квалификацией, стажем педагогической деятельности, работающие в разных типах образовательных учреждений и преподающие по разным типам образовательных программ,

по-разному фиксируют значимость тех или иных видов инновационной активности, а также принципов, на которых должна строиться инновационная деятельность.

К наиболее важным эмпирическим результатам исследования, касающимся влияния различных факторов на отношение учителей к инновациям, можно отнести следующее:

- среди учителей начальной, основной и старшей школы явные различия в значимости педагогических принципов инновационной активности прослеживаются в переориентации от здоровьесберегающих технологий к индивидуализации и гуманизации образования, а также к разработке профильных программ обучения;

- для молодых педагогов более значимым оказывается совершенствование тех моментов учебно-воспитательного процесса, которые связаны с результатом (ЕГЭ); опытные же педагоги ориентированы на совершенствование самого учебно-воспитательного процесса;

- явной доминантой среди различного рода инноваций выступают разработки, касающиеся внедрения новых информационных технологий в практику образования. Наряду с этим среди различных форм педагогической деятельности, по мнению учителей, наиболее значимым оказывается внедрение методик по мониторингу знаний учащихся;

- отчетливо проявилось своеобразие позиции в отношении к инновациям учителей, работающих по собственным авторским про-

граммам, которое состоит в особом отношении к проблеме индивидуализации учебно-воспитательного процесса, повышении его

научности (разработка новых методик) и рефлексии собственной практики (систематизация опыта).

Л и т е р а т у р а

1. Глухова Т. В. Учителство Германии как социально-профессиональная группа // Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV / под ред. В. С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2004. – 444 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Крылова Н. Б. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Российский Фонд Фундаментальных исследований ; Институт педагогических инноваций РАО, 1995. – 110 с.
4. Собкин В. С. Отношение учителей к Единому Государственному Экзамену (по материалам социологического исследования) // Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. – 191 с.
5. Собкин В. С., Равлюк С. Г. Учитель об образовании: Опыт социологического исследования профессиональной позиции // Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV / под ред. В. С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2004. – 444 с.
6. Собкин В. С., Писарский П. С., Коломиец Ю. О. Учителство как социально-профессиональная группа. – М.: Российская академия образования, ЦСО РАО, 1996. – 53 с.
7. Турченко В., Колесников Л. Образование. Стратегия образования в России: кризис и перспективы // Обозреватель. № 10 (93). – М.: РАУ-Университет, 1997. – С. 47–50.

