

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0

О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова

### Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе

В статье проводится анализ семантического пространства педагогической инноватики, дается теоретическое осмысление открытости инновационной проблематики, описываются результаты эмпирического изучения особенностей восприятия инноваций в образовании представителями регионального педагогического сообщества. Авторы настаивают на необходимости уточнения основного ряда инновационной деятельности с позиций системно-деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** инновации в образовании, семантическое пространство, системно-деятельностный подход, образовательный дискурс.

O. A. Koryakovtseva, I. Ju. Tarkhanova

### Problem of Innovations in Modern Educational Discourse

In the article the analysis of semantic space of pedagogical innovation is carried out, the theoretical understanding of innovative perspective openness is given, results of empirical studying of features of innovations perception in education by representatives of regional pedagogical community are described. The authors insist on necessity to specify the main number of the innovative activity from the point of position of the system activity approach.

**Key words:** innovations in education, semantic space, a system activity approach, educational discourse.

Особенность современной социокультурной реалии обусловлена значительным ростом темпов появления новшеств и нововведений в образовании. Если раньше новшества внедрялись в отдельных школах и отдельными учителями-новаторами, то теперь внедрение и распространение нового стало неотъемлемой частью развития сферы образования в целом. Но при этом на сегодняшний день отсутствует устоявшийся понятийный аппарат инновационной деятельности, семантическое пространство размыто, терминологические корреляции противоречивы, смысловые основания не определены.

Под инновацией часто понимается любая новая в индивидуально-смысловом поле (ранее не знакомая конкретному педагогу) идея, стратегия, технология. Т. В. Светенко и Г. В. Галковской совершенно верно отмечают, что в педагогической практике инновации чаще всего противопоставляются традициям, хотя в принципе должны постепенно трансформироваться в социально признанные нормы и ценности, а со временем и сами становятся традицией [5].

Проведенный нами анализ педагогических работ, подаваемых на конкурсы инновационных разработок разного уровня, показал, что многие авторы не только не могут аргументированно и осмысленно представить основную идею своих нововведений, но не умеют даже объяснить значимость предлагаемой инновации для образовательного процесса.

На наш взгляд, логично проводить дефинитивный анализ педагогической инноватики в русле системно-деятельностного подхода [2], который посредством осмысления в конкретных социокультурных условиях раскрывает сущность изучаемого явления не только как специфики способа инновационной деятельности, но и как мировоззренческие ориентации ее субъектов. В этом случае инновации можно рассматривать как актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе креативно-теоретической и предметно-практической деятельности субъекта, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на расширение его пространства. Таким образом, инновация приоб-

ретает характер процесса обновления и одновременно деятельности по управлению внедрением новшеств в социальную и образовательную практику.

С позиций системно-деятельностного подхода следует отметить некую особенность и в понимании категории «инновационная деятельность». Она осуществляется не в пространстве идей и действий отдельного субъекта (автора идеи, новшества), а становится доступной другим. Ее особый смысл заключается в направленности на кардинальное качественное преобразование существующей практики, либо на порождение принципиальных новшеств. Важным при этом становится организационно-управленческий аспект и системное, нормативное закрепление нововведений.

Системно-деятельностный анализ процессов инноватики позволяет различать уровни значимости изменений образовательных процессов [4]:

Наиболее распространенным на сегодня является модернизационный уровень, представленный различного генезиса псевдоинновациями. В этом случае модель прототипа или базовая образовательная технология кардинально не изменяются. По сути своей псевдоинновации – это различные имитации, ориентированные не на развитие образовательных систем, а на изживание недостатков традиционной школы. В их основе часто лежит стремление любой ценой не отстать от модных педагогических веяний.

Следующий уровень значимости – новаторский или уровень улучшающих инноваций. На этом уровне нововведение по качеству своих элементов существенным образом отличается от прежнего. В данном случае мы имеем дело с применением традиционного на новом уровне или в новых образовательных условиях (например, гендерно дифференцированное обучение или организация «школ полного дня» в условиях внедрения ФГОС НОО).

И наивысший уровень значимости – пионерный, который предполагает действительно базисные инновации – ранее не существовавшие идеи и технологии, выполняющие прежние или новые функции (например организация образовательного процесса с разрушением классно-урочной системы).

Таким образом, в русле системно-деятельностного подхода появляется реальная возможность интегрировать креативно-творческий и прагматический аспекты образова-

тельных инноваций, раскрыть смысловую направленность понятийного содержания инновации во взаимосвязи с традицией, но с учетом изменившейся социокультурной ситуации.

Для анализа смыслового пространства современной педагогической инноватики нами был применен метод семантического дифференциала [7]. Данный метод был выбран в связи с доказанной в социологии и психологии возможностью изучения с его помощью психологического восприятия респондентами значений и смыслов изучаемых объектов, идентифицировать процесс интерпретации ими этих объектов. Кроме того, по мнению Ч. Осгуда, метод семантического дифференциала направлен не только на поиск семантического пространства и анализ лежащих в его основе факторов, но и на изучение различий в восприятии объектов, рассматриваемых респондентом.

Всего в исследовании приняло участие 156 человек, являющихся педагогическими работниками основных общеобразовательных школ региона.

На первом этапе была проведена фокус-группа с двенадцатью представителями школ города. Для спецификации предложенного Ч. Осгудом инструментария относительно проблемы понимания инноваций в образовании был проведен ассоциативный эксперимент, в ходе которого участникам фокус-группы предлагалось назвать прилагательные, описывающие их внутренние ощущения при восприятии термина «инновации в образовании» [1]. В результате было получено 28 прилагательных. Далее из полученного списка были удалены синонимичные и «неоднозначные» прилагательные, оставшиеся объединены в антонимичные пары, к прилагательным, не имеющим антонима в полученном списке было добавлено противоположное значение. Таким образом, получено 12 пар: медленное – быстрое; простое – сложное; дружеское – враждебное; активное – пассивное; неважное – важное; постоянное – временное; частое – редкое; бессмысленное – осмысленное; продуктивное – непродуктивное; принудительное – добровольное; управляемое – стихийное; необычное – обычное, – которые и образовали исходное объектное пространство.

На втором этапе исследования выборка была расширена до 156 человек. С помощью антонимичных прилагательных респондентов просили оценить явление «инновации в образовании», соотнося интенсивность эмоции, возникающей

при его восприятии с заданной шкалой (от -3 до +3). Использование шкалирования позволило выявить аффективный компонент отношения к внедрению инноваций в систему образования.

На основании сходства оценок по шкалам была построена матрица корреляции шкал, к которой был применен статистический метод факторного анализа (с вращением факторов по принципу varimax). По его результатам отбирались шкалы, повышающие качество факторной модели. Критериями оценки качества являлись высокие значения отобранных шкал. Таковыми оказались 9 шкал, факторизация которых позволила выделить 3 фактора, образующих семантическое пространство восприятия инноваций в образовании.

Первый из факторов (объясняет 31 % общей дисперсии) характеризует сопротивление инновациям. Максимальные средние по выборке значения получены по показателям: враждебное, бессмысленное, сложное. Это дает нам основание предположить семантическую связь с негативной эмоциональной оценкой изучаемого процесса. Вместе с тем выбор из пар неважное – важное и продуктивное – непродуктивное, респонденты сделали в пользу необходимости инноваций в образовании (среднее значение по показателю «важное» 2,13; по показателю «продуктивное» 1,87). Полученные данные могут свидетельствовать о принятии инноваций в образовании в целом, при нежелании лично участвовать в инновационных процессах.

Второй фактор (объясняет 18 % общей дисперсии) характеризуется прилагательными «стихийное», «принудительное» и связан с восприятием инноваций как неуправляемого процесса. На наш взгляд, подобное восприятие инноваций во многом объясняет преобладание семантического пространства сопротивления, ведь в данном случае инновация воспринимается как нарушение стабильности, привычного хода событий, ощущение хаоса. В подтверждение сказанному приведем мнение академика РАО В. Е. Усанова, который считает, что инновационную деятельность образовательных учреждений надо приветствовать и поддерживать, но в качестве основной проблемы выделяет отсутствие регламентации отношений, возникающих при реали-

зации инновационной деятельности [3]. Данный вывод подтверждается и третьим фактором, объясняющим 13 % общей дисперсии, который описывает временные характеристики изучаемого процесса («медленное», «временное»).

Таким образом, на эмоциональном уровне семантическое пространство понятия «инновации в образовании» формируется тремя факторами сопротивлением инновациям, низкой управляемостью процессом их внедрения, затянутостью данного процесса. Построение семантического пространства «инноваций в образовании» показало, что существует двойственное отношение к педагогической инноватике: оценка важности и неизбежности данного процесса соседствует с негативным восприятием необходимости личного участия в нем. Такое положение дел свидетельствует о необходимости регламентирования и систематизации процессов управления внедрением инноваций, повышения компетентности руководителей школ в вопросах теории и практики инновационного менеджмента.

#### Библиографический список:

1. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е. Ю. Артемьева ; ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука : Смысл, 1999. – 350 с.
2. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
3. Инновационная деятельность школы в рамках Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» : материалы регион. науч.-практ. конф., 23.04.2010 [Текст] / под ред. В. Е. Усанова, А. М. Романова. – М. : ИНИМ РАО, 2010; [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://inim-rao.ru>
4. Инновационный менеджмент [Текст] : учебно-метод. матер. / автор-сост. А. Н. Алексеев. – 2-е издание, переработанное и дополненное – М. : МИЭМП, 2008 – 48 с.
5. Светенко, Т. В., Галковская, Г. В. Инновационный менеджмент в управлении школой [Текст] : учеб. пособ. – М. : АПКИППРО, 2009. – С. 6.
6. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл [Текст] / В. И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников : науч.-метод. журн. – М., 2004. – № 2. – С. 6–18; № 3. – С. 5–15.
7. Charles, E. Osgood, Method and Theory in Experimental Psychology, Oxford, 1956.