

Мельник О. Ф.

ИННОВАЦИОННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ ФЕНОМЕНА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/44.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. I. С. 114-117. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

ренный мир и приобретают совершенно разные обличия. Отнесенные к более изменчивому объективному миру - они кажутся столь же изменчивыми и относительными; отнесенные к более постоянному внутреннему - начинают казаться гораздо более устойчивыми и стабильными, отнесенные к неведомому трансцендентному - становятся абсолютными и вечными. Для того чтобы разобраться в их действительной сущности, нужно провести анализ взаимодействия между Человеком и Миром, между объектом и субъектом. Ни одно из понятий, традиционно рассматриваемых в качестве антитезы ценностному - реальное, рациональное, истинное - не является ею. Реальное для человека - всегда ценностно, а ценностное - реально; рациональное неизбежно основывается на ценностном, а истинное само является ценностью. Понятие ценности имеет несколько словарных смыслов: значение, стоимость, собственно ценность, - что уже создает возможность разной трактовки обозначаемого им феномена в науке и возможность построения противоречащих друг другу теорий и концепций, объясняющих его суть. В истории философии основная линия противостояния по проблеме ценности как раз заключается в понимании ее как трансцендентной сущности, с одной стороны, и как объекта, имеющего значение для субъекта (или значения объекта для него), - с другой. Третья позиция, состоящая в понимании ее как феномена психической жизни, не получила широкого распространения. В точных науках и в зависимости от специфики их предмета, стало более популярным либо первое понимание (этика, культурология), либо - второе (социология), причем в рамках социологии постепенно произошло смещение акцента в сторону субъективизации смысла понятия ценности. Психологическое понятие ценности трактуется по-разному. Наиболее часто психологи придерживаются ее социологического понимания как объекта, имеющего значение, но тогда им приходится либо отказываться от изучения ценностей, либо отказываться от термина «ценность» и использовать другие понятия, либо помещать между субъектом и ценностью-объектом промежуточное понятие «ценностная ориентация». При культурологической трактовке ценностей они превращаются во вневременные, идеальные абсолюты, происхождение которых неизвестно, а связи с реальностью не объяснимы. В таком понимании они фактически не поддаются научному психологическому исследованию. Есть основания считать, что все, противоречащие друг другу подходы к пониманию ценностей верны. По всей видимости, ценности не могут быть сведены к объектам или даже к их значениям, но они не являются и идеальными абсолютными, расположенными вне объекта и субъекта. Ценности «находятся» в связях между субъектом и объектом, в их взаимодействии.

Список литературы

- Додонов Б. Л.** Эмоция как ценность. - М.: Наука, 1987. - С. 254-277.
Завалишина Д. Н. Принцип иерархии в психологии // Принцип системности в психологических исследованиях. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - С. 25-33.
Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С. 372-377.
Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону, 1996. - С. 345
Розов М. А. Проблема ценностей и развитие науки // Наука и ценности. - Новосибирск, 1997. - С. 5-6.

ИННОВАЦИОННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ ФЕНОМЕНА

Мельник О. Ф.

Карельский государственный педагогический университет

Интерес к инновационным процессам в образовании возник достаточно давно. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе с конца 50-х гг. и в последние десятилетия в нашей стране. Новые требования, предъявляемые к системе образования, связаны с современными или будущими изменениями рабочей силы. В условиях сложного, меняющегося мира любой стране нужны образованные граждане, которые непрерывно учатся и которые могут работать по-разному, как в своей стране, так и за рубежом [Fullan 2001: 9]. Инновационные процессы в образовании возникают в ответ на эти социальные требования. При том, что «изменения являются константой в мире образования» [McIntyre 1979: 45], можно сказать, что это сложный процесс, так как любое изменение неоднозначно, а эффект является отсроченным. «Инновации в педагогике, с одной стороны, стали необходимостью, с другой, - крайне рискованной зоной из-за отсутствия простых и ясных критериев оценки» [Сумнительный 2007: 90].

Анализ работ в этой области позволил выделить несколько проблем. Во-первых, предпринимаются попытки определить, что же означает инновационность образовательного учреждения, чем собственно инновационные школы отличаются от всех остальных. Во-вторых, ряд авторов поднимает вопрос о том, каждая ли школа нуждается в инновациях. В-третьих, обсуждается вопрос поддержания инновационного потенциала, и выявляются причины, по которым школа перестает быть инновационной. В-четвертых, исследуются и анализируются организационные условия, которые способствуют или препятствуют принятию и внедрению образовательных инноваций. Формат статьи не позволяет осветить все эти вопросы, поэтому мы остановимся на рассмотрении основных подходов к описанию феномена инновационности образовательного учрежде-

ния.

Данный вопрос вызывает интерес исследователей по всему миру, что нашло отражение в целом ряде работ: В. С. Лазарев (2002), М. М. Поташник (1996), А. Н. Тубельский (2007), R. L. Daft (1978), M. G. Fullan (2001), J. M. Hite et al. (2006), C. Giles & A. Hargreaves (2006), V. McGeown (1979), B. Sandstrom (1986), H. C. Silins et al. (2002), R. Sharma (2005), J. Sutherland (1999) и др.

Зарубежные исследователи в целях идентификации инновационных образовательных учреждений в ряде случаев применяли одномерные характеристики. Так, в исследованиях R. L. Daft (1978) и B. Sandstrom (1986) инновационность образовательного учреждения определялась как число принятых инноваций за период исследования. Различия между школьными организациями, по мнению R. L. Daft, могут быть объяснены с помощью трёх переменных: потребность в инновации и мотивации её принятия; существование механизмов включения инновационной альтернативы в процесс принятия решений; отсутствие организационных барьеров для внедрения инноваций [Daft 1978: 16].

Исследователь из Великобритании V. McGeown, опираясь на системный подход, рассматривает инновационность школы как комплексную характеристику, которую, по его мнению, можно описать и измерить через взаимосвязанные параметры: процессный и результирующий. Инновационность как процесс – означает способность школы к постоянному росту и самообновлению; в качестве предпосылок этой способности выступают: климат школы, чувствительный к изменениям, и особенности принятия решений директором в процессе управления инновацией. Инновационность как результат измеряется через уровень принятия инновации, её внедрение и интернализацию [McGeown 1979].

По мнению исследователя из Индии R. Sharma, между высоко и низко инновационными школами существуют значительные различия по целому ряду организационных и социально-психологических характеристик. Помимо этого, инновационные школы также могут сильно различаться между собой по направлению деятельности, по широте и количеству внедрённых инноваций. Объединяет их, по мнению автора, то, что эти школы «... пытаются делать что-то по-другому по сравнению с большинством образовательных институтов» [Sharma 2005: 70].

Понятие школы как обучающейся организации появилось в 90-е г.г. в ответ на сложности, возникшие в процессе школьной реформы. За короткий период времени эту идею стали поддерживать многие исследователи.

Так, C. Giles & A. Hargreaves считают, что инновационные школы имплицитно обладают некоторыми характеристиками обучающейся организации и профессионального обучающегося сообщества. Как обучающаяся организация школа должна развивать институциональные структуры и процессы, которые позволяют школе совершенствовать профессиональную способность обучаться, быстро и гибко реагировать на непредсказуемые и изменчивые условия внешней среды. Помимо этого, чтобы стать эффективной, школа должна действовать как профессиональное обучающееся сообщество. Функционирование в качестве такого сообщества предполагает наличие трёх компонентов: коллективной работы и сотрудничества в обсуждении профессиональных вопросов; постоянного фокуса на процессах учения и обучения; использования оценочных процедур с целью фиксации прогресса [Giles & Hargreaves 2006: 124].

H. C. Silins с коллегами считают, что школы различаются в зависимости от доступности ресурсов: власти, знаний, умений, информации, существующих механизмов сопровождения обучения и т.д. По их мнению, активно изменяющиеся школы имеют больше условий, которые поддерживают организационное обучение, что способствует принятию большего числа инноваций в учительской практике [Silins et al. 2002: 616].

Исследование C. Schechter позволило выделить и описать факторы, с помощью которых можно идентифицировать наличие в школе специальных механизмов организационного обучения. C. Schechter полагает, что, для того чтобы стать обучающейся организацией, любая школа нуждается в институционализированных механизмах обучения. Механизмы организационного обучения представляют собой структурные и процедурные формы для поиска, получения, распространения, анализа, хранения, извлечения и использования информации, которая необходима для эффективного функционирования организации в неопределённом и динамичном внешнем окружении. Готовность школы к инновациям и изменениям зависит от способности её членов к совместной обработке, пониманию и применению знаний об учении и обучении [Schechter 2008: 159].

Ряд авторов в качестве признака инновационности указывают на способность организации осуществлять активный поиск информации во внешней среде. Не так давно была предложена новая характеристика – способность к абсорбции, понимаемая как способность организации распознавать ценность новой информации, ассимилировать её и применять для достижения собственных целей. В ответе за эту способность – культура обучения, культура – «дружелюбная к знаниям» [Harrington 2005: 40].

J. Sutherland (1999) высказала предположение, что инновационные процессы в школе могут быть связаны с резкими (шокирующими) изменениями во внешнем окружении. Эти резкие сдвиги ослабляют институциональные силы, удерживающие школу в стабильном положении, и дают возможность произвести серьёзные изменения. Автор описывает ситуацию в образовании, сложившуюся в нашей стране в 1984-1995 годах, когда на фоне радикальных изменений в общественной и политической жизни «вместе с развитием социальных реформ проявилась тенденция осуждать всё, что связано с прошлым, и призывать к использованию в будущем абсолютно новых методов и процессов» [Sutherland 1999: 60]. Период с 1988 года по частично

1991 год автор называет периодом эксперимента и инноваций в системе советского образования. Именно в этот период появляются такие новые направления как Коммунарское движение, авторские школы, клубы «Эврика», формируется Творческий Союз учителей.

Сравнительно новый подход к описанию инновационности образовательного учреждения предлагают J. M. Hite с соавторами. При объяснении феномена инновационности исследователи опирались на основные идеи теории социальных сетей. Способность образовательного учреждения к инновациям, по мнению учёных, может в существенной степени зависеть от структуры неформальных социальных сетей. Инновационность образовательного учреждения включает в себя способность и желание делиться знаниями, создавать новые комбинации идей и значений, генерировать новые идеи, которые в большей степени будут способствовать совершенствованию деятельности, как учащихся, так и самой школы. Лёгкость в передаче знаний влияет на эффективность инновационного процесса и зависит как раз от наличия в школе неформальной сети, в основе которой – система межличностного восприятия. Если в организации люди воспринимают других как способных к инновациям и воспринимаются сами как инноваторы, то развивается культура, в которой инновация и изменения являются ценностью, а в организации формируется инновационная обстановка. То есть инновационная обстановка – есть ни что иное, как сеть неформальных социальных связей и отношений, которые поддерживают способность к инновации за счёт синергетического эффекта и процесса коллективного обучения [Hite et al. 2006: 163].

В отечественной науке исследования инновационных образовательных учреждений велись в основном в рамках педагогической инноватики. Остановимся на некоторых идеях. С точки зрения М. М. Поташника, «инновационная школа – это образовательное учреждение, созданное на основе системных нововведений (в целях, содержании образования, технологиях, организации учебно-воспитательного процесса и, естественно, на основе новой системы управления)» [Поташник 1996: 28]. Автор предпринял качественное (квалиметрическое) исследование ряда инновационных образовательных учреждений России различного типа (школы, лицеи, колледжи, социокультурный комплекс и пр.). М.М. Поташник считает, что научной основой для создания инновационных образовательных учреждений должен выступать программно-целевой подход в управлении. Программно-целевое управление развитием школы – это, по мнению автора, наиболее рациональный и оптимальный путь создания инновационного образовательного учреждения.

Идеи М. М. Поташника активно поддержал В.С. Лазарев, который считает, что инновационные процессы как объект управления качественно отличаются от учебно-воспитательного процесса и требуют других способов реализации управленческих функций [Лазарев 2002]. В.С. Лазарев также полагает, что существующие в школах организационные структуры управления мало приспособлены к работе в режиме развития, так как для эффективной реализации системных преобразований необходимо создавать гибкие, децентрализованные системы управления.

По мнению А. Н. Тубельского, к инновационным школам можно отнести только такие, которые «... создают принципиально новые системы с глубинными изменениями содержания образования, ведут поиск новых форм организации учебного процесса и уклада школьной жизни, новых средств в педагогической деятельности» [Тубельский 2007: 36].

К. Зиньковский определяет инновационные школы, как школы из зоны развития, которые, в отличие от обычных школ, имея в распоряжении те же механизмы развития, «...при этом демонстрируют лучшие результаты, большую активность, в том числе на единицу финансовых вложений. Переход образовательных учреждений в зоны развития – дело сугубо добровольное, которое можно и нужно поддерживать, но которое нельзя интенсифицировать административным давлением» [Зиньковский 2008: 35].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- существуют разные подходы к определению инновационности образовательного учреждения: от простой констатации количества внедрённых инноваций и поиска отличий в системе управления школой или в содержании образовательных программ, до обнаружения в образовательном учреждении черт обучающейся организации и привязки инновационности к функционированию в школьной организации различных неформальных социальных сетей;

- инновационные школы отличаются от обычных школ, прежде всего, качеством и интенсивностью использования механизмов развития;

- при существующих различиях в понимании и интерпретации инновационности большинство исследователей считают, что следует рассматривать этот феномен как существующий принципиально на организационном уровне, т.е. инновационность – это некоторый атрибут организации, который обеспечивает поиск, быстрое принятие и внедрение новых идей;

- в условиях навязанной инновационной активности и формализации подхода к определению инновационности школы, следует говорить, скорее, о готовности образовательного учреждения к инновациям;

- готовность к инновациям предполагает не только положительную установку на начало инновационной деятельности и поддержку нововведений, но и наличие возможностей и способности школьной организации к успешному завершению работы по изменению.

Список литературы

Зиньковский, К. Реформирование школьного образования: поиски оптимальных подходов / К. Зиньковский // Человек и труд. - 2008. - № 6. - С. 33-36.

- Лазарев, В. С.** Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
- Поташник, М. М.** Инновационные школы России: становление и развитие: опыт программно-целевого управления: Пособие для рук. образовательных учреждений / М. М. Поташник. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.
- Сумнительный, К.** Инновации в образовании: мифы и реальность / К. Сумнительный // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 89-99.
- Тубельский, А. Н.** Об изменении содержания образования / А. Н. Тубельский // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 35-41.
- Daft, R. L.** The Innovative Organization: Innovation Adoption in School Organizations / R. L. Daft, S. W. Becker. – N.-Y.: Elsevier, 1978. – 245 p.
- Fullan, M. G.** The New Meaning of Educational Change / M.G. Fullan. -N.-Y. & London: Teacher College Press & Routledge Falmer, 2001. – 3rd ed. – 297 p.
- Giles, C.** The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform / C. Giles, A. Hargreaves // Educational Administration Quarterly. – 2006. – Vol. 42. – № 1. – P. 124-156.
- Harrington, S. J.** Corporate Culture, Absorptive Capacity and IT Success / S. J. Harrington // Information & Organization. – 2005. – Vol. 15. – № 1. – P. 39-63.
- Hite, J. M.** The Role of Administrator Characteristics on Perceptions of Innovativeness among Public School Administrators / J. M. Hite et al. // Education and Urban Society. – 2006. – Vol. 38. – № 2. – P. 160-187.
- McGeown, V.** School Innovativeness as Process and Product / V. McGeown // British Educational Research Journal. – 1979. – Vol. 5. – № 2. – P. 221-235.
- McIntyre, D. J.** Attitude Change Models – Meaning for Principals / D. J. McIntyre // NASSP Bulletin. – 1979. – Vol. 63. – P. 45-48.
- Sandstrom, B.** Studies of the Process of Innovation in the Comprehensive School / B. Sandstrom // Academic Research Paper. – Gothenburg University, 1986. – 61 p.
- Schechter, C.** Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement / C. Schechter // Educational Administration Quarterly. – 2008. – Vol. 44. – № 2. – P. 155-186.
- Sharma, R.** Identifying a Framework for Initiating, Sustaining and Managing Innovations in Schools / R. Sharma // Psychology & Developing Societies. – 2005. – Vol. 17. – № 1. – P. 51-80.
- Silins, H. C.** Organizational Learning and School Change / H. C. Silins, W. R. Mulford, S. Zarins // Educational Administration Quarterly. – 2002. – Vol. 38. – № 5. – P. 613-642.
- Sutherland, J.** Schooling in the New Russia: Innovation and Change, 1984-95 / J. Sutherland. – N.-Y.: St. Martin's Press, Inc., 1999. – 212 p.

МНОГОУРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ КАК СПОСОБ ИСКЛЮЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТА УГАДЫВАНИЯ ОТВЕТОВ

*Молнина Е. В.
Юргинский технологический институт (филиал)
Томского политехнического университета*

Опыт многих коллег подтверждает мысль о том, что методику и способы организации автоматизированного контроля знаний необходимо проработать и доводить до желаемого уровня объективности в оценке знаний. Требовательного и ответственно относящегося к своей миссии преподавателя, очевидно, удовлетворили бы как помощники в этой области экспертные системы или хорошо продуманные автоматизированные системы с развитым глоссарием, базой данных, интерактивной помощью, обратной связью и т.д. и т.п.

Завышенность оценок явно не успевающих студентов в результате простого угадывания ответов – вот главная причина недоверия преподавателей к автоматизированному контролю знаний.

Что же касается организации тестирования по гуманитарным дисциплинам, то здесь проблема автоматизации процесса контроля знаний более разноплановая. Ответы на гуманитарные вопросы носят характер нечеткости, неоднозначности и поэтому содержат в среднем большее количество ошибок, чем вопросы по точным наукам. Для них сложно построить математическую модель, используя классическую математику, а также нельзя заранее знать все возможные ответы.

Для решения поставленных задач нужны математические модели, позволяющие оценивать нечеткие и не однозначные ответы.

Ответы на задания по гуманитарным предметам могут оцениваться не четко, не как правильные или неправильные, а как частично правильные или в разной степени правильные относительно неких критериев оценки. Например, ответ на вопрос, связанный с датой, может считаться правильным, если: а) дата указана верно; б) наполовину правильным, если разница правильного ответа и данного по модулю не превышает десяти лет; в) почти неправильным, если разница составляет более десяти лет, но менее ста; г) совсем неправильным.

В статье И. Д. Рудинского «Модель нечеткого оценивания знаний как методологический базис автоматизации педагогического тестирования» [Информационные технологии. – 2003. – № 9. – С. 46-51] предлагается технология тестирования, основанная на теории нечеткой логики. Сущность предлагаемого метода состоит в следующем.

Дано: n — число тестовых вопросов; m — число ответов в каждом вопросе; I_i , $i = 1, 2, 3, 4, 5$ — лингви-