

Английский язык

Библиотека в школе

Биология

География

Дошкольное образование

Здоровье детей

Информатика

**Воспитание
Образование
Педагогика**

№22

Искусство

История

Классное руководство

Литература

Математика

Начальная школа

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Управление школой

Физика

Французский язык

Химия

Школьный психолог

ДМИТРИЙ ИВАНОВ



Экспертиза педагогической экспериментальной и инновационной деятельности

Как ее организовать и провести

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»
Выпуск 22

Дмитрий Иванов

**ЭКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Как ее организовать и провести

Москва
Чистые пруды
2009

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| Напутствие читателям | 4 |
| Введение | 5 |
| ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ | 5 |
| Позиция эксперта | 5 |
| Экспертиза | 6 |
| Мониторинг и экспертиза | 8 |
| ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 10 |
| Экспертиза образовательных проектов и программ | 10 |
| Экспертиза педагогической деятельности | 12 |
| Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании..... | 15 |
| СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ И ПЛАНА ИЗМЕНЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВСЕХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 18 |
| План реализации изменений (эксперимента) | 19 |
| Оперативный анализ хода изменений | 20 |
| Экспертиза инновации в образовании | 21 |
| Вовлеченность в процесс | 23 |
| Инновационный проект | 25 |
| Концепция | 25 |
| Постановка целей и определение ближайших задач | 26 |
| Анализ ситуации | 28 |
| СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ. ПРОГРАММА И ПЛАН РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА | 29 |
| Экспертиза процесса и результатов инновационной деятельности | 30 |
| ЛИТЕРАТУРА | 32 |

НАПУТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЯМ

Всевозможные проверки и инспекции изрядно осложняют жизнь и работу современных педагогов. Увы, все эти формы контроля воспринимаются как что-то внешнее, лишь мешающее основной деятельности. В то же время школа задыхается от недостатка содержательного анализа, который помогал бы определить реальное положение вещей в образовательном учреждении – не для принятия репрессивных мер, а для того, чтобы сотрудники понимали, в чем их сильные стороны, куда они хотят двигаться дальше, каковы резервы для развития и что можно и нужно улучшить в своей работе.

В мировой практике механизмы такого анализа разработаны. Существуют критерии деятельности экспертов. Остается изучить этот опыт и сделать попытку использовать его в своей школе.

ВВЕДЕНИЕ

Часто для проведения экспертизы экспериментальных или инновационных программ назначают опытных учителей и директоров с большим стажем работы. Действительно, такие учителя и директора хорошо разбираются в учебном предмете, организации учебного процесса и руководстве образовательным учреждением. Однако для проведения экспертизы инновационных изменений в педагогической деятельности этого недостаточно. *Эксперт должен владеть экспертной методологией и обладать определенными способностями.* Он должен уметь осуществлять не только анализ реальной педагогической деятельности в конкретном образовательном учреждении, но и анализ деятельности по управлению всеми образовательными процессами в этом учреждении, в том числе технологий проектирования и планирования изменений. Кроме этого он должен разбираться в современных тенденциях развития образования в мире и в своей стране. Следовательно, он должен владеть основными понятиями, позволяющими ему понимать, описывать и объяснять механизмы существования «образования» как системы, то есть процессуально, структурно и функционально. Он должен уметь осуществлять рефлексию как своей экспертной деятельности, так и ее последствий для инновационного процесса в данном образовательном учреждении.

ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Позиция эксперта

В первую очередь она определяется *ценностными* основаниями деятельности эксперта. *Основная ценность* – достижение позитивных изменений в сознании и деятельности учителя и руководителя образовательного учреждения. Позитивных – с точки зрения членов педагогического коллектива!

Главные ценностные установки – не оценивать (хорошо–плохо), не контролировать, а уважать позицию другого человека, стараться видеть и оценивать ситуацию его глазами, с точки зрения его ценностей, идей, целей, но также и предубеждений.

Деятельность эксперта должна быть ориентирована на *понимание, прояснение ситуации, оказание помощи в осознании необходимости данных изменений, выявление скрытых возможностей и ресурсов, требуемых для осуществления намеченных изменений, определение проблем и способов их разрешения.*

«Эксперт – это, во-первых, специалист, компетентный и искушенный в экспертируемых вопросах, а во-вторых, исследователь, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями»

(С.Л. Братченко. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М.: Смысл, 1999, с.13).

Позиция также определяется пониманием сути экспертизы в образовании, ее роли, назначения, целей и задач, которые могут быть решены с ее помощью.

Кроме того, эксперт должен осознавать свои собственные представления – теоретические и методологические – об образовании, образовательном процессе, деятельности учителя и т.д., *являющиеся основанием его понимания происходящего в образовательном пространстве школы, урока*. Желательно, чтобы он мог публично, в дискуссии предьявить основания своего видения, понимания, исследования, в целом своей позиции.

Позиция эксперта заключается в том, чтобы на основе проделанного анализа деятельности учителя или педагогического коллектива помочь доработать и максимально реализовать замысел авторов (в некоторых случаях помочь впервые осознать его и сформулировать).

Итак, позиция эксперта определяется наличием в его сознании следующих ценностных установок:

- обеспечить позитивные изменения в деятельности педагогического коллектива в направлении замысла, целей и задач (или помочь определить направление, цели и способы изменения своей профессиональной деятельности);
- обеспечить сопровождение и поддержку реализации изменений в условиях, заданных экспертизой;
- не оценивать и не интерпретировать *наблюдаемую* деятельность при помощи существующих норм оценки и представлений, а воспринимать ситуацию как принципиально неопределенную («усомнение очевидности»). Другими словами, не спешить с выводами;
- сообщить членам педагогического коллектива основания своей экспертной деятельности (идей, подходов, целей, ценностей) и своих выводов;
- включать членов педагогического коллектива в деятельность по осуществлению экспертизы их собственной работы. Например, информируя их о ходе, промежуточных результатах и проблемах экспертизы и организуя обсуждения.

Экспертиза

Экспертиза необходима лишь там, где объект или ситуация не могут быть однозначно определены при отсутствии норм или существовании многих разных норм, знаний, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать их суть.

Экспертные оценки – это основанные на суждениях специалистов количественные или балльные оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению.

Поэтому предметом экспертизы образовательного процесса является не установление соответствия его результатов каким-либо нормам, а сам *процесс деятельности и его изменения* как в области педагогической, так и в области управления образовательными процессами.

В экспертизе прежде всего следует определить наличие самого процесса изменений содержания образования (новые образовательные результаты), увидеть новые способы организации учебного процесса и взаимодействия с учащимися, изменения в укладе школьной жизни и т.д. Основное назначение экспертизы в образовании заключается в оказании помощи и поддержки коллективам в осуществлении тех или иных изменений и управления ими на этапе формирования замысла (проектирования) и его реализации. В последнем случае роль экспертизы заключается в сопровождении процесса реализации замысла, чтобы ответить на вопрос: «Может ли таким образом организованный по форме и содержанию образовательный процесс привести к намеченным образовательным результатам у детей?» или «К каким образовательным результатам может привести так организованный образовательный процесс?»

На пути реализации замысла могут возникать различного рода *проблемы* – как предсказуемые, так и непредсказуемые. Задача эксперта – помочь определить возможные проблемы и способы их преодоления как на стадии формирования замысла (стратегических целей и программы), так и на этапе реализации программы. Кроме этого хорошо известно, что и сам процесс реализации проекта может породить те или иные проблемы, а уже в своем завершенном виде может также привести к труднопрогнозируемым последствиям. М.В. Кларин предлагает различать несколько видов проблем, которые необходимо учитывать. Например, при проектировании инновации: проблемы, которые могут быть решены с помощью реализации данного проекта, которые могут возникнуть в процессе его реализации, и те, что могут явиться следствием реализации проекта.

Однако возникает вопрос: «Должна ли экспертиза давать рекомендации относительно способов решения проблем или ее роль ограничивается лишь констатацией того, что надо изменять?» Здесь требуются пояснения. В литературе различаются два основных типа экспертизы. Это – *формирующая и итоговая* экспертизы (М.В. Кларин). Формирующая экспертиза направлена на совершенствование, выращивание объекта оценивания. Итоговая – на заключительные оценочные выводы.

Как отмечает Кларин, анализируя специфику экспертной деятельности: «Для заказчиков – “потребителей”» экспертизы кажется само собой разумеющимся, что после ее проведения выяснятся: (а) характеристика причин (этиология), (б) диагностика в обычном смысле слова – как перечень недочетов, изъянов и (в) рекомендации по их исправлению, улучшению. Однако все это *не входит в задачи экспертизы*; все перечисленное находится за рамками *определения качеств* объекта. Не случайно один из специалистов по теории экспертизы, М.Скрайвен, подчеркивает: “Вероятно, одно из наиболее удивительных ограничений (экспертизы. – М.К.) заключается в отрицании того, что оценка, особенно формирующая, должна давать рекомендации по улучшению”. И для экспертов, и для заказчиков экспертизы важно *не смешивать задачи оценки объекта с задачами его улучшения*. Но ради чего же в таком случае проводится экспертиза? Ответ, который может дать формирующая оценка (в том случае, если она проводится как аналитическая), – это указание на то, *в чем* необходимо изменение, но не на то, *как* его следует производить». (М.В. Кларин. Парадоксы образовательной экспертизы. Не опубликовано.)

С нашей точки зрения, образовательная экспертиза должна давать указания и на то, *в чем* необходимо изменение, и на то, *как* его следует проводить, выбирая наиболее эффективные способы управления изменениями.

Мониторинг и экспертиза

В чем заключается различие *мониторинга* реализации проекта и его *экспертизы*? Мониторинг отвечает на вопрос «*Правильно ли проект реализуется?*», в то время как экспертиза должна ответить на вопрос «*Правильный ли проект реализуется?*». В этом случае анализу подвергаются основные стратегические цели и их обоснованность, а также проблемные области и способы их разрешения. Если эксперт выявит, что фактические промежуточные результаты проекта очень близки к запланированным, то можно с уверенностью сделать вывод, что проект успешно развивается в направлении решения поставленных задач. Однако если эксперт определит, что фактические результаты проекта не достигают запланированных, то потребуются выявление причин этого. Вопрос звучит так: «Что нужно проанализировать для определения причин, по которым проект развивается не так, как ожидалось?» В этом случае эксперт отвечает на два вопроса:

1) Действительно ли осуществлялась та деятельность, которая была запланирована?

2) Верны ли исходные предположения по проекту, его замысел?

Не всегда может быть очевидной и ситуация достижения запланированных результатов. Эксперту приходится отвечать на вопрос: действительно ли он уверен в том, что данные результаты являются следствием реализации проекта, а не вызваны другими причинами? Ответить однозначно на этот вопрос не всегда просто, если отсутствовала контрольная группа, не принимавшая участия в проекте.

| МОНИТОРИНГ | ЭКСПЕРТИЗА |
|---|---|
| Проводится непрерывно. Постоянное сопровождение и отслеживание любого процесса, оценка его составляющих и результативности. | Проводится на ключевых этапах реализации проекта. |
| Проект принимается в существующем виде без изменений. | Проект подвергается анализу не только с целью улучшения, но и с целью изменения. |
| Результаты запланированной деятельности сравниваются с фактическими. | Выявляются проблемы и анализируются причины достижения или не достижения запланированных результатов. |
| Полученная информация используется для улучшения работы по проекту. | Полученная информация может использоваться как для улучшения работы по данному проекту, так и для изменения или корректировки сформулированных проектных целей и замысла. |

Таким образом, основное назначение мониторинга – предупредить сбой в *эффективном функционировании объекта*. В этом состоит принципиальное отличие процедуры мониторинга от экспертизы: *мониторинг поддерживает функционирование объекта, в то время как экспертиза поддерживает его развитие*.

«Основной задачей мониторинга является предупреждение о том или ином неблагополучии, опасности для эффективного функционирования объекта. Причем здесь имеется в виду не просто констатация факта изменений, представляющих опасность, а именно предупреждение до того, как ситуация может стать критической или необратимой». И еще: «Мониторинг строится на четких основаниях для сравнения и измерения. Таким основанием может выступать

соответствие какому-то эталону (требованию, стандарту, закону и пр.) (А.Н. Майоров. Мониторинг в образовании. – М.: Интеллект-Центр, 2005, с. 49).

ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Экспертиза образовательного процесса может включать в себя:

- экспертизу образовательных проектов и программ;
- экспертизу педагогической деятельности;
- экспертизу экспериментальной деятельности;
- экспертизу инновационной деятельности.

Экспертиза образовательных проектов и программ

Принципиальным моментом работы эксперта с программой является то, что *эксперт может быть включенным в то, что он экспертирует* (Н.Г. Алексеев. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии, № 1–2, 1994, с. 61).

Эксперту необходимо хорошо разбираться не только в *формальной структуре* проекта или программы, но и в *организации деятельности по их созданию*. Кроме этого следует различать *программу и программный документ*. Программа создается для себя, как средство управления, организации своей деятельности, в то время как программный документ создается для других, как правило, для вышестоящего начальства. Эксперту необходимо ответить для себя на вопрос: действительно ли то, что написано в документе, является программой не только по формальным признакам (структуре и содержанию), но и по ее функциональной направленности? Действительно ли этот документ объединяет и координирует деятельность коллектива для достижения поставленных целей?

Таким образом, эксперт должен оценить саму *проектную форму*: наличие всех необходимых *структурных элементов проекта или программы; логическую последовательность их построения и сами формулировки этих элементов*. Подобный анализ позволяет проверить проект или программу на ее содержательность или фиктивность, опираясь только на текст. Содержательность в том смысле, что программа делается либо для организации коллективной деятельности по реализации конкретных изменений в данной области практики, либо как просто документ, необходимый, например, для участия в конкурсе. Если в формулировке цели не содержится указания на конкретный, достижимый за определенный промежуток времени, измеримый при помощи определенных критериев и процедур образовательный результат, то у эксперта должно возникнуть вполне законное сомнение в эффективности подобной программы.

Может быть и другой вариант. Цель сформулирована достаточно конкретно, но достижение ее не обеспечено никакой системой мер. Не вносятся никаких изменений в организацию образовательного процесса, учителя не обучены новым технологиям достижения иных образовательных результатов, используется старая система оценивания и т.п. Кроме этого необходимо учитывать и то, что программы могут создаваться под разные цели. Если программа создается для реализации качественных изменений в содержании образования и в организации образовательного процесса, то есть инноваций, то в ней обязательно должно присутствовать описание *концепции* (ключевая идея, ее обоснование, анализ ситуации и определение основных противоречий, из которых следует необходимость проведения подобных изменений). Отсутствие концептуальной части может свидетельствовать о фиктивности программы именно как программы развития.

Однако программа может быть направлена и на улучшение уже существующего функционирования. Тогда в ней может и не быть глубокого концептуального обоснования производимых изменений.

Другими словами, в сознании эксперта для каждого структурного элемента программы должна существовать своя *система показателей*, позволяющая ему уже на уровне текста, формулировок отдельных компонентов не только оценить ее эффективность, но и отличить реальную программу развития от бюрократического документа.

Программа или проект могут также оцениваться на предмет их *реализуемости*.

Реализуемость программы определяется несколькими основными факторами:

1. Реальной заинтересованностью руководства образовательного учреждения в разработке и реализации программы. Действительно ли директор школы является лидером в процессе определения замысла и организации работ по его реализации?

2. Включенностью в разработку и реализацию программы большинства педагогического коллектива.

3. Компетентностью учителей, соответствующей достижению требуемых образовательных результатов.

Кроме названных факторов, осуществимость программы зависит также от умения *управлять реализацией программы или проекта*, что непременно связано с компетентностью директора и его заместителей в этом вопросе. Однако главная роль принадлежит учителю, поскольку результат зависит от его компетентности в достижении намеченных образовательных результатов. Оценить компетентность педагогического коллектива (в том

числе и управленческого аппарата), мотивацию, то есть внутренние причины, заставляющие людей планировать достижение новых образовательных результатов, – значит оценить реализуемость программы или проекта.

Экспертиза педагогической деятельности

Следует пояснить, что педагогика рассматривается именно как *деятельность*, которую реализуют учитель и педагогический коллектив в целом в конкретных общественных и социально-экономических условиях. Если мы говорим о деятельности, то обязательно предполагаем, что ее направленность задают какие-то конкретные идеи, ценности и принципы. Они и определяют, на достижение каких образовательных результатов будет ориентироваться тот или иной учитель и какие средства для их реализации в учебном процессе он будет использовать. Причем эти цели (результаты) разделяются большинством учителей, являясь для них *осознанной ценностью*, и в силу этого мотивируют учителя на создание условий для их достижения учащимися. Кроме того, говоря о деятельности, мы предполагаем, что она должна *постоянно совершенствоваться* в процессе личной рефлексии и самооценки учителя, а также оценки его коллег. То же самое относится и к деятельности всего педагогического коллектива, в котором лидирующее положение в совершенствовании должно занимать руководство образовательным учреждением.

К сожалению, далеко не все учителя и педагогические коллективы в целом реализуют именно деятельность. Чаще всего они работают по устоявшемуся образцу и поддерживают его функционирование. При этом не задавая себе вопросов, почему мы работаем так, а не иначе и почему считаем основным результатом усвоение предметной информации, а не что-то другое.

Любой учебный процесс может быть рассмотрен с двух основных позиций:

- как специально организованный процесс для достижения определенных педагогических целей, для реализации намеченного содержания образования в соответствии с замыслом. То есть *деятельность* со своими ценностями, идеями (философией), задачами, материалом, средствами (методами) и намеченными образовательными результатами вместе с критериями и процедурами их оценивания;
- как стихийный процесс, фрагмент жизни, который складывается из активности его участников, из случайного стечения обстоятельств.

Разведение этих двух планов педагогической деятельности позволяет избежать ошибки, когда реальность взаимоотношений с детьми видится и оценивается лишь сквозь призму замысла и самостоятельной ценности не имеет, а следовательно, не имеет права и на самостоя-

тельную жизнь внутри данных организационных форм в отношении к целям учителя. Все выходящее за рамки его понимания расценивается учителем как побочные феномены, часто просто мешающие учебному процессу. Если же придавать этим «побочным феноменам» ценность педагогической реальности, чтобы учитывать ее и работать с ней, то придется менять или корректировать замыслы и соответственно средства их реализации. Часть этих «побочных феноменов» может вызываться неосознанным поведением учителя и администрации учебного заведения. Исходя из этого можно выделить *три плана анализа педагогической деятельности*:

1. Анализируется то, что является *содержанием* образовательного процесса, то есть на достижение каких *образовательных результатов* он направлен:

- с позиции учителя – с точки зрения его осознанных целей и задач;
- с позиции эксперта – исходя из того, что можно наблюдать в его деятельности и поведении в классе, реконструируя его цели;
- с позиции ученика – что является содержанием учения (цели, результаты) для каждого ученика, понимает ли он, что происходит, чем и зачем он занят, осознает ли результаты своей работы и как он их сам оценивает; а также и с позиции эксперта – что можно наблюдать в деятельности и поведении ученика в классе.

2. Анализируется, с помощью *каких средств*, то есть предметного материала, организационных форм, методов, технологий, реализуется требуемое содержание образования.

3. Что происходит *«на самом деле»*.

Что происходит внутри замысла – то, что предполагалось, и то, что не предполагалось. Что происходит, то есть *может быть интерпретировано* как происходящее вне и помимо замысла учителя. Все это касается как деятельности и поведения учителя, так и деятельности и поведения детей.

Примечание. Учитель или коллектив учителей, осуществляющих эксперимент, могут предъявить экспертам те критерии (вопросы и проблемы), по которым они считают нужным проводить исследование их деятельности.

В целом в процессе экспертизы анализу подвергаются следующие основные области образовательного процесса:

1. Образовательные результаты учащихся, которые эксперт может наблюдать и оценивать, присутствуя на учебных занятиях и оценочных процедурах. Необходимо также выяснить представления самих учащихся о том, чему их учат и чему они должны научиться.

2. Формы организации деятельности учащихся и методические приемы, при помощи которых учитель реализует запланированные образовательные результаты.

3. Система оценивания образовательных результатов. Что является критериями уровней достижения требуемых результатов и насколько они понятны ученикам? Экспертизе подвергаются также и сами процедуры и способы оценивания достижений учащихся.

4. Соответствие компетентности педагогического коллектива компетентности, необходимой для достижения планируемых результатов.

5. Степень реализации учителями единой образовательной стратегии.

6. Индивидуальные стилевые особенности деятельности и поведения учителей.

7. Деятельность и поведение учащихся.

8. Профессиональная рефлексия. Что и как осознается директором и учителем относительно своей деятельности? Как директор и учитель оценивают результативность своей работы относительно замысла или свои возможности произвести требуемые изменения в целях и организации учебного процесса?

9. Управление образовательным процессом на уровне всего образовательного учреждения в целом и управление изменениями, в том числе и управление качеством. Понимает ли директор, в чем суть того образования, которое реализуется в его школе? С какой целью проводятся те или иные изменения и на какие результаты они направлены, насколько эффективно он использует свои средства и ресурсы для их достижения? Как организовано обучение учителей на рабочем месте (семинары, тренинги, взаимопосещение занятий и их обсуждение, конференции и т.п.)? Существуют ли концепция и программа изменений? Есть ли в педагогическом коллективе общее представление, разделяемое большинством учителей, что и зачем надо менять и каких новых образовательных результатов достигать? Какие реальные изменения осуществляются в школе (в том числе и в управлении) в связи с экспериментом?

10. Другие, не классно-урочные, формы деятельности учащихся и их роль в образовательном процессе (студии, мастерские, праздники, клубы, самоуправление).

11. Скрытое содержание образования (уклад школьной жизни: характер и содержание профессиональных взаимоотношений учителей друг с другом и учениками в классе и вне его, взаимоотношения учителей с администрацией и администрации с учителями, родителями и учащимися, наличие или отсутствие клубных форм в жизни учителей и учащихся).

12. Как осуществляется работа с родителями.

13. Как школа осуществляет взаимодействие с внешним социальным окружением.

Кроме этого эксперт обращает внимание на следующее:

- как организовано пространство класса (расстановка парт, что вывешено на стенах);
- как учитель взаимодействует с учащимися;
- как учащиеся взаимодействуют между собой;
- как учитель перемещается по классу;
- что выражает его мимика, интонации и язык тела;
- какие вопросы задает учитель и как он их формулирует;
- как реагирует на те или иные поступки учащихся;
- что учитель демонстрирует учащимся – явно, осознанно или неосознанно;
- как учитель формулирует, что является образовательным результатом деятельности ученика.

В заключение нужно указать первый необходимый шаг экспертного анализа педагогической деятельности. Уже в начале наблюдения за работой учителя эксперт должен ответить себе на вопрос: то, что он наблюдает, является ли вообще *деятельностью*? Другими словами, он должен уметь отличать деятельность от работы по устоявшемуся образцу.

Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании

В гуманитарном эксперименте исследование объекта обязательно предполагает его *направленное изменение, трансформацию* в соответствии с *целями эксперимента и используемыми средствами*.

Если мы понимаем «образование» как специально организованную деятельность, имеющую свои цели, способы достижения намеченных результатов, а также критерии и процедуры оценивания уровня их достижения, то *экспериментирование в образовании означает направленное изменение этой деятельности* при помощи изменения ее составляющих – целей/результатов, способов их достижения и системы оценивания результатов. Поскольку в деятельности все ее составляющие определяются прежде всего *замыслом или целью*, то очевидно, что первой задачей любого экспериментирования в образовании является *изменение целевых установок в сознании руководителей и педагогов*.

Составляющими деятельности по организации образовательного процесса являются:

- система управления (стратегическое и оперативное планирование, оценка человеческих и материальных ресурсов, организация внутренней, профессиональной коммуникации педагогов и их обучение, мониторинг процессов и образовательных результатов, самоанализ, экспертиза);
- ценности, цели/результаты, которые формулируются государством и/или образовательным учреждением (в пределах его компетенции) путем согласования запросов потребителей образовательной услуги;
- технологии, используемые для достижения намеченных результатов;
- скрытое содержание образования;
- деятельность ученика, соответствующая разработанному педагогом сценарию;
- «стихийное» поведение ученика;
- индикаторы изменений (те изменения, которые произошли реально);
- критерии достижения образовательных результатов и процедуры оценивания их уровня;
- рефлексия управленцами и учителями своей деятельности, направленной на фиксацию проблем и поиск способов их решения для достижения требуемых образовательных результатов.

Хотя эксперимент в образовании и направлен на достижение учащимися новых образовательных результатов, но все же его *основная цель, по-видимому, состоит в том, чтобы найти способы и условия для осуществления изменений в сознании членов педагогического коллектива, обеспечить условия освоения ими новых способов, форм и технологий организации образовательного процесса.* Что же касается «контролируемости» изменений, то это возможно лишь с помощью экспертизы деятельности педагогов и руководителей образовательных учреждений – как внутренней, так и внешней.

К условиям всякого экспериментирования в образовании можно отнести взаимодействие ученого и педагога, результатом которого должно быть развитие у педагога рефлексивного мышления по поводу деятельности учащегося и своей профессиональной деятельности. К ним можно добавить *самоопределение руководителя и педагогического коллектива относительно принятия решения о необходимости производить изменения.* Без этого шага либо изменений не будет, либо, что одно и то же, они будут фиктивными. Фактически самоопределение отвечает на вопросы: «Что для меня лично значат эти будущие изменения?», «В чем

моя личная в них заинтересованность?» (В.К. Зарецкий и др. Пути решения проблемы сиротства в России. М.: ООО Вопросы психологии, 2002, с. 93).

Однако, чтобы стали возможными самоопределение педагогического коллектива, а также встреча «ученого» и педагога (руководителя), уже должны быть созданы условия для позитивного восприятия друг друга в качестве партнеров. По-видимому, в ряду этих условий должна существовать и определенная государственная политика в сфере образования с четко обозначенными приоритетами в области достижения тех или иных образовательных результатов. В свою очередь это предполагает понимание тех действий, которые должны привести к созданию соответствующих условий и которые позволят получить намеченные образовательные результаты. Возможно, в число этих условий должны войти и предоставление самостоятельности образовательным учреждениям, и создание независимой от бюрократических структур ассоциации «аналитиков – экспертов» как основного внешнего интеллектуального ресурса «экспериментирования» в образовании. И соответствующий государственный целевой бюджет, выделяемый на реализацию преобразований, а также поддержка намеченных изменений различными общественными группами (родителями, педагогическим и академическим сообществом, работодателями, религиозными конфессиями). Только в таких условиях каждый руководитель образовательного учреждения со своим педагогическим коллективом сможет свободно самоопределяться в выборе средств реализации намеченных приоритетов и в выборе научных и экспертных структур. В противном случае образовательным учреждениям предлагается один орган, *контролирующий* их «экспериментальную» деятельность.

В таком понимании «экспериментирование» фактически сливается с совершенствованием качества образования, определяемого *системой управления качеством образования*. Другими словами, *экспериментальная деятельность в образовании понимается как изменение составляющих образовательного процесса с целью получить новые образовательные результаты детей, удовлетворяющие интересам потребителей (самих детей, их родителей, общества в целом), путем изменений в деятельности и мышлении руководителей образовательного учреждения и педагогов*. На мой взгляд, если «экспериментирование» не направлено на совершенствование качества образования, оно теряет смысл, поскольку начинает отражать либо узкие научные интересы небольшой группы лиц, либо ведомственные интересы определенной бюрократической структуры, либо то и другое одновременно.

СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ И ПЛАНА ИЗМЕНЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВСЕХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Определение цели, прямо указывающей на желаемый результат.

Желание получить новый результат всегда связано с некоторой скрытой проблемой, которая фиксирует какое-то противоречие. Выявление и формулирование этого противоречия фактически отвечает на вопрос: почему мы стоим перед собой именно такую, а не иную цель?

2. Определение своих ценностных предпочтений, то есть необходимо ответить на вопрос: зачем нам это надо? Ценности могут быть определены на основании *философско-антропологических представлений о сущности человека*, его предназначения в обществе и мире; *реконструкции социального заказа* как новых требований, предъявляемых к качествам и умениям человека современным обществом; какой-либо *социокультурной, исторически сложившейся модели человека*, проживающего в некотором сообществе на данной территории, а также *новых социальных установок*.

Можно начинать составление программы со второго пункта, тогда «что?» и «почему?» будут логически вытекать из «зачем?».

Можно вообще не заниматься составлением программы, а получить ее в готовом виде. Тем не менее и себе, и составителям программы необходимо задать вопрос, почему должны быть реализованы именно эти цели и образовательные результаты, а не любые другие.

Традиционно в российской школе программа понимается как изложение учебного, предметного материала в требуемой для его усвоения последовательности. Здесь вводится иное понимание программы, где различаются *ценности, цели-результаты и педагогические средства их достижения*. В этом случае усвоение учебных предметов перестает быть основной целью обучения, а становится лишь одним из видов материала, используемого в образовательном процессе для достижения поставленных целей. Однако следует заметить, что при использовании учебных предметов в подобной целевой функции их усвоение, как показывает опыт, происходит на более глубоком уровне, чем при использовании традиционных форм организации образовательного процесса.

3. Формулирование и описание результатов.

Определение *терминов, которые мы используем для определения результатов*. Здесь необходимо ответить себе на вопрос: *понимаем ли мы, в чем суть данного термина?* Например, мы решили развивать творческое мышление или научить старшеклассников осуществлять исследовательскую деятельность. *Для начала нужно определить, что мы понимаем, когда говорим*

«творческое мышление», или состав тех умений и процедур, которые позволяют осуществлять исследовательскую деятельность. Следует также задать вопрос, в каком плане владеют исследовательской деятельностью или творческим мышлением сами учителя – умеют ли ее осуществлять практически, знают ли методологию. Если речь идет об индивидуальном плане, то следует определить его смысл как одного из средств достижения заявленных нами образовательных целей. Все это относится и к любым другим компетентностям или интеллектуальным умениям. Другими словами, необходимо предельно конкретно определить ожидаемые результаты как приращения в каких-то умениях и в конкретных изменениях в образовательном процессе.

4. Необходимо определить, каким образом, при помощи каких педагогических средств, приемов и способов, организационных форм, учебного материала, иной организации предметно-пространственной среды мы сможем реализовать в деятельности ребенка желаемые результаты. Отвечаем на вопрос «как?»

План реализации изменений (эксперимента)

1. Определяются: этапы реализации программы эксперимента, его промежуточные и конечные результаты; действия по достижению промежуточных результатов (задачи); необходимые для осуществления эксперимента ресурсы (кадровые, материально-технические, информационные и т.д.); сроки подготовительного и других этапов эксперимента.

2. Формируется команда учителей, реализующая программу эксперимента (в первую очередь привлекаются те, кто хочет и способен изменить свою профессиональную деятельность). Определяются исполнители, распределяются обязанности.

3. Разрабатывается программа подготовки и переподготовки учителей.

4. Устанавливаются сроки и форма отчетности.

5. Назначается ответственный за всю программу и за каждый ее этап.

6. Проект плана и смета эксперимента рассматриваются на методическом совете школы и утверждаются.

7. Определяется *первый шаг* по реализации программы.

Примечание. Любые изменения, как правило, наталкиваются на сопротивление коллектива. Чтобы это преодолеть, необходимо работать с мотивацией людей. На общем собрании коллектива необходимо разъяснить ситуацию, посоветоваться, привлечь к сотрудничеству; следует обучать участников эксперимента с сохранением содержания на период обучения; нужно не контролировать, а поддерживать, материально и морально стимулировать участников эксперимента, проводить собеседования, использовать личный и профессиональный опыт учителя и т.д.

Оперативный анализ хода изменений

- Периодически проводить с учителями, участвующими в эксперименте, *интервью с целью определить уровень понимания основных целей, результатов и способов их достижения* в организации образовательного процесса.

- Периодически посещать их занятия и *определять степень соответствия между декларированными целями и реальными способами их достижения*. Анализировать вместе с учителем его работу по организации занятий. Определять реальные цели и возможные результаты.

- *Проанализировать деятельность детей с позиции внешнего эксперта и определить возможность достижения ими в данной организационной структуре желаемых образовательных результатов, а также соответствие этой структуры возможностям данного ребенка.*

- Оценить *эффективность используемых педагогических средств* для достижения поставленных целей.

- По ходу реализации этапов эксперимента *фиксировать все положительные и отрицательные последствия проводимых изменений* применительно к конкретной ситуации образовательного учреждения.

- Заключение о *положительных и отрицательных сторонах эксперимента* делают организаторы эксперимента на основе своих наблюдений.

- Периодически *проводить семинары учителей*, участвующих в эксперименте, с привлечением всех желающих. В первую очередь обсуждать затруднения, проблемы, возникающие по ходу проведения эксперимента.

- *Организовать посещения учителями занятий своих коллег, включив их в сетку расписания*. Обсуждать занятия друг друга на учительских семинарах.

Примечание. Последний пункт крайне важен, поскольку в российской школе отсутствует культура посещений и доброжелательного, конструктивного анализа деятельности своих коллег. Каждый присутствующий воспринимается как контролер, оценщик, которому надо показывать себя с хорошей стороны, испытывая при этом огромные моральные издержки. Постепенное формирование культуры обсуждения своей профессиональной деятельности в кругу коллег, в том числе и администрации образовательного учреждения, – залог эффективности проведения эксперимента.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что все указанные действия ни в коем случае *не должны иметь контролирующий, оценочный характер со стороны методической службы, администрации или руководителя*

эксперимента. Речь идет об организации совместного поиска, который должен приносить удовлетворение всем его участникам.

Руководитель образовательного учреждения должен иметь полномочия привлекать и определять вместе с экспертом его роль в производимых изменениях. В зависимости от ситуации эта роль может быть весьма значительной. Эксперт может участвовать и в разработке программы изменений, и оказывать помощь на этапе ее реализации, и сопровождать деятельность педагогического коллектива в течение длительного времени. Он может принимать участие в обучении членов педагогического коллектива педагогическим технологиям и проводить необходимые тренинги. Круг задач, которые может решать эксперт в процессе своего взаимодействия с педагогическим коллективом, должен быть определен и отражен в соответствующих *рекомендательных* документах, а его формальные отношения с образовательным учреждением должны быть отражены в соответствующих положениях об экспертной деятельности в сфере образования.

Экспертиза инновации в образовании

В понимании терминов «инновация» и «инновация в образовании» можно выявить несколько основных смыслов. Первый и самый основной, – когда инновации придается значение *качественных изменений*, обновление существенных элементов системы и становление новой системы, имеющей другие ценностные и целевые ориентиры. Относительно инновации в образовании имеется в виду изменение целей образования, его результатов (содержание образования) и вслед за этим изменение способов их достижения – другая система организации учебного процесса, другие позиции учителя и учащегося, другие формы и характер их взаимодействия, другая система образования и подготовки педагогических кадров. Иными словами, система приобретает *принципиально новые свойства или назначение*. В этом смысле изменения могут инициироваться и руководством всей сферы образования и отдельного образовательного учреждения, и самим учителем. Должен лишь сохраняться основной критерий «инновационности» – *изменение целей, то есть содержания образования (его результатов), как основных составляющих деятельности педагога и учащегося*.

Принципиальным является также и то, что изменения должны происходить именно в *деятельности и мышлении* участников образовательного процесса. Если это не происходит, то любые даже самые хорошие инновационные концепции и программы останутся лишь на бумаге и не будут реализованы, а реальный процесс инновации станет процессом ее имитации.

В то же время инновация понимается как *инновационная деятельность, как процесс, направленный на достижение определенных результатов*.

Что указывает на особую роль руководства, которое при помощи своих управленческих действий должно запустить процесс инновации. Другими словами, это всегда *осознанный, специально организованный процесс* осуществления каких-либо изменений ради достижения намеченных целей. Поэтому всякая инновация включает в себя как одну из основных частей *проект и план ее реализации* в данных условиях (мыслительное представление всех составляющих процесса изменений), а также оценку (рефлексию) результатов относительно осуществленной деятельности. Если «эксперимент в образовании» можно трактовать как контролируемое изменение одной или нескольких составляющих учебного процесса, то «инновация в образовании» всегда *осознанный, специально организованный процесс осуществления качественных изменений* всех основных подсистем образовательного процесса: целей образования и способов их достижения, форм организации учебного процесса, характера взаимодействия учителя и учащегося, системы подготовки педагогических кадров, а следовательно, *в первую очередь самой системы управления образовательным процессом*.

Еще один смысл термина – это изменения, направленные на *постоянное улучшение существующей системы*, например, образования, обучения, и доведение ее до *технологически* организованного процесса достижения требуемых результатов. В определенном смысле любая инновация включает в себя эти два значения. Инновация сначала всегда осуществляется как формулирование проблем, которые и должны быть разрешены с ее помощью. Инновация – это всегда поиск способов решения этих проблем и достижение желаемых результатов. И лишь на заключительных этапах инновация становится технологически организованным процессом и переходит в режим функционирования. Можно ли считать инновацией улучшение уже сложившейся традиционной системы организации учебного процесса, например, ориентированной на репродуктивное усвоение учебного знания, его более качественного усвоения? *С точки зрения рассмотренных выше признаков инновации, по-видимому, нельзя*. Подобное совершенствование существующей системы не предполагает ее качественного изменения, а потому не может быть инновацией. *Локальное, частное усовершенствование традиции может быть новшеством, но не инновацией*.

Кроме того, инновации придается смысл основного *механизма развития* сфер деятельности (экономики, образования и т.д.), причем действующего *постоянно*. Поэтому особое значение должно придаваться *воспроизводству необходимых условий* для возникновения инноваций. Возможно, таким постоянно действующим механизмом, обеспечивающим процесс постоянного обновления системы образования, может стать *система управления каче-*

ством образования. Она позволяет не только учитывать существующие образовательные запросы потребителей, но и порождать новые.

Вовлеченность в процесс

Крайне важным фактором инновационных изменений является вовлеченность членов организации в процесс изменений. Недочет этого фактора приводит к известному феномену – *сопротивлению изменениям*, которые обусловлены социально-психологическими чертами конкретного профессионального сообщества. Внешне это проявляется в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в сообществе относительно конкретных инноваций. Например: «Это у нас уже есть, мы так и работаем»; «Это у нас не получится»; «Это не решает наших главных проблем»; «Почему мы должны копировать Запад?»; «Наши выпускники и так копируются на Западе».

Следует отметить и другие причины, вызывающие чаще всего сопротивление учителей новшествам:

- цели перемен не объяснены педагогам. Боязнь неизвестности может настроить учителей враждебно по отношению к любому новшеству;
- учителя не принимали участия в разработке и планировании внедрения новшества;
- игнорирование традиций коллектива и привычного для него стиля работы;
- субъективное, предвзятое отношение к новшествам, чувство угрозы, потери статуса;
- увеличение объема работы. Подобная угроза возникает, когда руководитель эксперимента заранее не планирует изменения в деятельности учителей;
- инициатор введения новшества не пользуется уважением и доверием.

В число внутренних причин сопротивления переменам К.М. Ушаков включает следующие осознанные или не вполне осознанные членами организации мотивы («угрозы»):

- опасения, связанные с изменениями личного статуса, авторитета, должности;
- опасения, связанные с изменениями сложившихся отношений, установившейся расстановки сил;
- появление незнакомой дополнительной работы;
- боязнь осознать свою некомпетентность;
- появление дополнительных затрат времени и средств;
- нежелание переучиваться и приспосабливаться к новым обстоятельствам;

- нежелание брать на себя дополнительную ответственность или вообще личную ответственность;

- сомнения, что усилия будут оценены.

(К.М. Ушаков. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. Библиотека журнала «Директор школы», № 4, 2004, с. 43.)

Существует несколько основных способов преодоления сопротивления изменениям:

- предоставление информации. Руководитель подробно рассказывает о предстоящей инновации всем сотрудникам организации (зачем она нужна, ее основная идея, ожидаемые результаты);

- вовлечение сотрудников в проектирование и осуществление инновации. В этом случае руководитель определяет только основные позиции и направления инновации, оставляя детали сотрудникам. Люди, которые принимают участие в проектировании инновации, будут испытывать чувство ответственности за осуществление изменений;

- реальное участие первых лиц организации в проектировании и осуществлении инновации. Бывает, что руководители лишь декларируют необходимость инновации, но сами не принимают в ней участия. Это может явиться для сотрудников скрытым мотивом неучастия в инновации и сопротивления ей;

- обсуждение с сотрудниками (индивидуально или с группой) их трудностей (реальных или воображаемых), связанных с вхождением в процесс инновации, и оказание помощи в их преодолении.

Помощь и поддержка со стороны руководства могут оказаться весьма эффективным средством включения сотрудников в инновационную деятельность, если люди сопротивляются из-за проблем адаптации к новым условиям. Однако вполне возможно, что не все сотрудники в принципе готовы принять данную инновацию. Она может противоречить их жизненным и профессиональным установкам. Если они не смогут их изменить, то не смогут адаптироваться и им придется уйти.

С позиции управления инновационным процессом также необходимо учитывать следующие основные моменты:

- создание условий для появления у членов организации мотивированного согласия с инновацией, их *самоопределение как деятелей инновации* (иницирование установок на изменение, нацеленность на обретение необходимых знаний, принятие решений, соответствующих инновационному замыслу);

- использование в реализации инновации способов, соответствующих назначенному содержанию относительно конкретных условий;

- оптимизация ресурсов (интеллектуальных и материальных);

- реализация модели нововведения с постоянной обратной связью и коррекцией действий.

Инновационный проект

Всякая инновация включает в себя проект (концепцию), программу и план ее реализации в данных условиях (мыслительное представление всех составляющих процесса изменений), а также постоянную рефлексию всего хода инновационной деятельности и промежуточных результатов относительно реализации замысла инновации.

С точки зрения системы управления развитием инновационный проект является необходимой ее составляющей, без которой управление лишается всякого смысла, превращаясь в ситуативное руководство ради поддержания системы в неизменном состоянии. «Проект – временное предприятие, предназначенное для создания уникального продукта или услуги», «Проект есть мысленно осуществляемая деятельность, благодаря которой можно изменить наличную ситуацию и привести ее к желаемому виду», «Проект – это мысленное (идеальное) решение проблемы в авторской постановке» (Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. М.: ООО Вопросы психологии, 2002).

Не умаляя значимости руководства для поддержания целостности и воспроизводимости существующей системы образования, следует заметить, что достижение *качественных изменений* в образовании тем не менее невозможно без запуска динамичного процесса проектирования инновации и ее реализации на основе проекта. По существу, проектирование инновации является основным методом осуществления изменений и заключается в том, «чтобы *увидеть вещи в уме до того, как они случились бы в объективном мире*». Проект всегда есть предвосхищение в мышлении пути достижения будущего результата деятельности. Таким образом, всякий инновационный проект, основываясь на реальности настоящего, дает возможность предвидения будущего.

Как правило, любой проект состоит из следующих частей:

1. Концепция (идея, анализ ситуации, выбор стратегии, миссия, цели и задачи, проблемы).
2. Программа реализации (определение действий по достижению целей, планирование, анализ ресурсов, необходимых для решения проблем и достижения целей).
3. Бюджет.

Концепция

Идея или предназначение организации указывает основное направление развития. Она формируется, «с одной стороны, изнутри организации (представление о том, чего она хочет достичь и что может сделать), с другой стороны, извне (представление общества о том, зачем нужна организация)» (Филимонов А.А., Гам В.И. Стратегическое лидерство. Омск, 2003).

Например, к числу подобных идей-миссий можно отнести следующие: «школа должна создавать условия для самоопределения учащихся», или «школа должна учить мыслить», или «школа должна воспитывать свободных, самостоятельных людей». В современном менеджменте существует традиция называть идею или миссию организации «*видением*». При этом считается, что оно определяет более широкий контекст деятельности организации, чем цель. Например, Б. Карлоф и С. Седерберг выделяют несколько простых критериев, которые необходимы, чтобы сформулировать видение лучшим образом для понимания другими. Видение должно:

- вдохновлять и рисовать картину того, к чему действительно стоит стремиться;
- содержать вызов;
- быть простым, как изображение или воспоминание (о будущем);
- быть искренним. Люди легко чувствуют фальшь и отсутствие заинтересованности;
- быть хоть в небольшой степени реалистичным и заслуживающим доверия;
- быть доступным для того, чтобы люди без усилий находили в нем свое место;
- давать ориентиры, которые служат основой определения уровня притязаний в процессе стратегического управления.

(Карлофф Б., Седерберг С. Вызов лидера: Пер. со швед. – М.: Дело, 1996.)

Таким образом, видение рассматривается как нечто большее, чем выражение намерения или желания, как образ будущего, основа которого – представление человека о самом себе. В стратегическом управлении *видение* определяется при помощи PEST-анализа. PEST – это аббревиатура, составленная из первых букв английских слов, обозначающих четыре сферы: политику, экономику, общество и технологии. В ходе этого анализа исследуются ожидания и требования, предъявляемые к образованию со стороны этих четырех сфер.

Постановка целей и определение ближайших задач

Здесь следует обратить внимание на то, что цель всегда указывает на *реалистичный* с точки зрения имеющихся ресурсов и возможностей, *конкретный, достижимый в обозримый промежуток времени измеримый результат*. Кроме этого все цели должны находиться в логике сформированной миссии (видения) и выбранной стратегии.

Что касается задач, то они формулируются в логике достижения конкретной цели (результата) в реальных условиях. Больше их количество, как правило, возникает по ходу дела, но некоторые самые ближайшие можно определить заранее.

Все цели так или иначе указывают на желаемые изменения в существующей системе образования и относятся к разным ее элементам. Каждый

элемент имеет свою собственную структуру: управление образовательным процессом, педагогическая деятельность, образовательные результаты и способы их оценивания, организация школьной жизни учеников и учителей (уклад школы или ее корпоративная культура), повышение квалификации сотрудников и т.д. Инновация предполагает изменения во всех этих элементах или подсистемах образовательного процесса. Еще раз следует обратить внимание на то, что подразумевается под термином «образовательный результат» или «содержание образования».

Традиционный смысл: совокупность учебных предметов; учебные «знания», подаваемые как основы наук, которые излагаются в виде адаптированных текстов и задач в определенной последовательности. С моей точки зрения, в традиционном учебном процессе передаются не знания, а сведения о знаниях, или информация.

Нетрадиционный (деятельностный) смысл:

- Обучение способам или умениям, относящимся к конкретным предметным областям. Например, умениям, позволяющим осуществлять естественно-научное или гуманитарное исследование. Сюда можно отнести и более специальные умения, связанные с конкретным предметом. Например, осуществлять лабораторный эксперимент в области химии или физики, уметь решать практические задачи и проблемы в этих областях.

- Развитие общих интеллектуальных умений – анализ, обобщение, рефлексия, установление причинно-следственных связей, сравнение, обоснование (доказательство) и т.д. Причем развитие подобных умений относится к любым предметным областям, а не только к математике или физике.

- Обучение способам или умениям, позволяющим осуществлять проектирование и программирование (реализовать исследовательские и другого рода проекты и программы).

- Обучение «жизненным навыкам». Их спектр может быть достаточно широким. Сюда можно отнести разного рода «психологические» умения, например, как справляться со своими личными проблемами, со стрессами, быть толерантным по отношению к другим людям. Это могут быть практические, прикладные знания и умения: управлять своим временем, соблюдать правила, писать заявления на работу, составлять резюме; уметь сдавать экзамены; уметь переходить улицу; знать, как действуют наркотики и как можно сопротивляться предложениям их попробовать; уметь пользоваться компьютером; знать свои права и уметь ими пользоваться и другое.

- Обучение «ключевым умениям» (компетентностям), позволяющим каждому члену общества быть в нем успешным. К ним относятся комплексы уме-

ний, необходимые для обработки числовой информации, управления людьми, коммуникации (куда входит обсуждение, анализ и обобщение информации, выступление, написание и понимание текстов, умение участвовать в дискуссии), умение работать в сотрудничестве с другими людьми в малых группах. Безусловно, к ним относятся умения *читать, считать и писать* как самые основные, без которых все остальное лишено всякого смысла.

- Развитие индивидуальных способностей учащихся.

Анализ ситуации

Анализ ситуации основывается на постоянном соотношении того, что хочет достигнуть организация и в какой точке она находится в настоящем. Фиксация настоящего включает в себя анализ того состояния, тех проблем и их причин, которые организация хочет преодолеть при помощи инновационного проекта. Причем анализ наличного состояния всегда осуществляется с учетом мировых современных тенденций в развитии образования. Именно это понимание задает угол зрения на ситуацию в стране, регионе или городе. Это ракурс, который в конечном счете помогает понять, в чем может состоять ближайший шаг развития. Анализ ситуации фиксирует существующее состояние системы сквозь призму сформулированной идеи (видения) и мировых тенденций развития образования и делается с критической позиции, то есть выделяются сильные и слабые стороны по отношению к реализации миссии (видения), в то же время внимание уделяется больше тем сторонам системы, которые подлежат изменению. Особенно следует обратить внимание на то, что анализ ситуации в первую очередь является анализом *деятельности* всех участников образовательного процесса (учителя, учащегося, руководства образовательного учреждения на всех уровнях управления), их ценностей, целей, используемых педагогических технологий и способов управления образовательным процессом.

Определение проблем, которые необходимо решить на пути реализации миссии (видения), и целей осуществляется в ходе анализа ситуации «на рассогласовании» между тем, чего надо достичь, и тем, что необходимо для этого сделать в данных условиях. Основной индикатор проблемы: я знаю, чего я хочу достичь, но не знаю, как это сделать. Таким образом, в понятие «проблема» вкладывается смысл трудностей, которые на данном отрезке времени не могут быть разрешены. Нет способов или средств, при помощи которых это затруднение может быть преодолено. На первом шаге надо выявить и определить проблему, на втором – найти способы ее разрешения. Самое трудное состоит в том, что на первом шаге необходимо определить проблемы, с которыми мы можем столкнуться на пути реализации нашей идеи (видения). Все проблемы так или иначе связаны с нашей *будущей дея-*

тельностью, то есть с той, которую только еще надо выстроить. Поэтому они не лежат на поверхности. Чтобы их сформулировать, необходимо продумать возможные варианты движения к намеченным результатам применительно к данным условиям в режиме групповых обсуждений с теми, кто реально будет участвовать в реализации проекта. При этом, как считает А.И. Пригожин, необходимо различать два рода проблем: *неуправляемые (неограниченные) и управляемые (ограниченные)*. (А.И. Пригожин. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003, с. 302.) Первые ощущаются членами коллектива, но никто не может сформулировать, в чем, собственно, состоит проблема. Поэтому нет и гипотез, как ее преодолеть, и понимания, от кого зависит ее решение. Чаще всего проблемами такого рода называют отсутствие должного финансирования, низкие зарплаты, особенности административно-командного механизма управления образованием (безраздельная централизация, реформирование сверху и т.д.), устаревшая материально-техническая база и т.п. Одним словом, все то, что не определяется нашей собственной деятельностью, а выступает по отношению к ней лишь в качестве внешних условий. Следует еще раз подчеркнуть, что *все проблемы находятся в нас, в нашей деятельности, в том, как мы ее реализуем, какими способами и на основе каких представлений*. Поэтому «ограниченные проблемы» определяются *в процессе осмысления нашей будущей деятельности*. Некоторые из них будут легко сняты, если изменятся представления о будущей деятельности, ее целях и задачах. Исходя из целей деятельности и сообразуясь с ситуацией, определяются способы их решения, делается прогноз последствий их разрешения. Такая проблема может быть решена в обозримый период времени с помощью имеющихся в наличии средств.

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ. ПРОГРАММА И ПЛАН РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Управленческие действия должны быть конкретными, направленными на достижение поставленных целей и решение задач. К числу подобных действий можно отнести:

- информирование коллектива о решении руководства осуществлять инновацию и организация ряда общих обсуждений ее замысла, выработка общего видения;
- принятие решения об осуществлении каких-то изменений (которое может вырабатываться в процессе коллективного обсуждения ситуации и существующих проблем вместе с учителями, родителями детей и управленцами разных уровней);

- создание рабочей группы по разработке проекта инновации;
- определение действий по созданию условий, максимально мотивирующих педагогический коллектив к вхождению в инновационный процесс;
- организацию постоянной экспертизы (мониторинг) реализации инновации;
- определение способов уменьшения или преодоления сопротивления изменениям;
- оценку и использование ресурсов (кадровых, материальных, финансовых) в приоритетных направлениях;
- определение критериев и процедуры оценки изменений (результатов);
- определение способов и создание условий для повышения компетентности педагогического коллектива, необходимой для реализации намеченных результатов;
- постоянное информирование коллектива о ходе реализации изменений;
- установление связей с теми образовательными учреждениями, в которых планируются или уже запущены сходные инновационные процессы;
- составление учебного расписания, позволяющего посещать преподавателям занятия друг друга и обсуждать их;
- привлечение внешних экспертов и консультантов по вопросам осуществления инновации в образовании;
- проведение внутреннего аудита (самообследования) хода реализации инновации.

Программу реализации удобно представлять в форме таблицы с колонками: 1. Направления деятельности. 2. Цели и задачи. 3. Действия. 4. Результаты. 5. Ресурсы. 6. Ответственные. 7. Сроки.

Эффективное управление инновацией является основным фактором, определяющим ее качество.

Экспертиза процесса и результатов инновационной деятельности

Она включает в себя:

1. Анализ проекта инновации:

- фиксируется наличие или отсутствие идеи и целей инновации;
- фиксируется наличие или отсутствие анализа новых потребностей общества в образовании (новых результатов – ценностей, качеств и умений выпускника);
- исследуется, каким образом идея и цели инновации соотносятся с новыми общественными потребностями;

- оценивается форма описания целей и результатов инновации; цель должна указывать на конкретный результат, измеримый с помощью определенных критериев и достижимый в ограниченный промежуток времени; результаты должны быть описаны в форме умений (компетентностей), качеств, ценностей;

- фиксируется наличие анализа ресурсов, необходимых для осуществления инновации (интеллектуальных – уровень подготовленности учителей и руководителей, материальных);

- фиксируется наличие или отсутствие в проекте способов преодоления сопротивления изменениям, в целом – способов создания в образовательном учреждении благоприятного, мотивирующего для осуществления инновации социально-психологического климата;

- фиксируется наличие или отсутствие определения критериев и процедур оценки результатов инновации как в деятельности учеников, так и в деятельности учителей и руководителей;

- фиксируется наличие или отсутствие описания организационной структуры, необходимой для достижения требуемых результатов;

- фиксируется наличие или отсутствие назначения ответственных за реализацию проекта (его этапов), а также периодичность и форма их отчетности.

2. Анализ хода реализации инновации

Он осуществляется при помощи всего арсенала экспертных методов, описанных выше. Основное внимание уделяется соответствию реализуемой деятельности той, которая была заявлена в проекте. Это не означает, что в реальности деятельность должна полностью совпадать с намеченной (что просто невозможно). Но по своим основным ориентирам, целям и приоритетам она должна соответствовать намеченным действиям. Особо следует обратить внимание на то, насколько осознаны учителями новые цели обучения, что обязательно проявится в использовании новых способов достижения образовательных результатов, их оценивании и способах взаимодействия с учениками в учебном процессе и вне его. Также следует обратить внимание на действия руководства образовательного учреждения по созданию благоприятного инновационного климата. (Имеет ли место подобная деятельность или нет?)

3. Анализ результатов инновации

Он осуществляется в ходе наблюдения за реализацией процедур оценивания образовательных результатов. Не менее важным является инициирование процедур самооценивания учителями и руководителями своей

деятельности по реализации инновации и полученных результатов. Наиболее значимый момент в этой процедуре – *фиксация затруднений и проблем в своей деятельности*. Если подобная фиксация осуществляется, то можно с достаточной долей уверенности констатировать наличие инновационного процесса в данном образовательном учреждении.

Резюмируя сказанное, можно выделить четыре основных критерия осуществления инновации в образовании:

- обоснованность выбранных образовательных приоритетов социальным заказом или концепцией, по-новому раскрывающей сущность развития человека;
- изменение содержания образования, то есть достижение новых образовательных результатов;
- определение критериев, способов и процедур оценивания новых образовательных результатов учащихся;
- определение системных изменений в организации образовательного процесса, системе управления, педагогической компетентности учительского коллектива, в атмосфере и укладе жизни в школе.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии, № 1–2, 1994.

Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М.: Смысл, 1999.

Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. М.: ООО Вопросы психологии, 2002.

Карлофф Б., Седерберг С. Вызов лидера: Пер. со швед. М.: Дело, 1996.

Кларин М.В. Парадоксы образовательной экспертизы. Не опубликовано.

Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Интеллект-Центр, 2005.

Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003.

Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. Библиотека журнала «Директор школы», № 4, 2004.

Филимонов А.А., Гам В.И. Стратегическое лидерство. Омск, 2003.

УДК 371
ББК 74.200
И20

Общая редакция серии «Воспитание. Образование. Педагогика»: *М.Н. Сарган*

Иванов Д.

И20 Экспертиза педагогической экспериментальной и инновационной деятельности : Как ее организовать и провести / Дмитрий Иванов. – М. : Чистые пруды, 2009. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 22).

ISBN 978-5-9667-0598-5

Кандидат психологических наук, работающий в сфере аналитики образования, Дмитрий Иванов рассматривает в этом выпуске проблемы экспертизы педагогической деятельности. Автор анализирует как особенности экспертной деятельности вообще, так и реальный механизм экспертизы в образовательном учреждении.

**УДК 371
ББК 74.200**

Учебное издание

ИВАНОВ Дмитрий Андреевич

**ЭКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Как ее организовать и провести

Редактор *Е.Г. Куценко*

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*

Компьютерная верстка *Е.В. Князева*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 26.05.2009.

Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165

Тел. (495) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в филиале ГУП МО «КТ» «Раменская типография»

Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100

Тел. (495) 377-07-83. E-mail: ramentip@mail.ru

ISBN 978-5-9667-0598-5

© ООО «Чистые пруды», 2009