

ОСНОВНІ ЕТАПИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА ОЦІНКИ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ТА РОСІЙСЬКОМОВНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

С.В. Курбатов

Інститут вищої освіти НАПН України, м. Київ

Стаття С.В.Курбатова «Основні етапи запровадження та оцінки освітніх інновацій в сучасному англomовному та російськомовному освітньому дискурсі» присвячена аналізу феномену розуміння історичних трансформацій освітніх інновацій та оцінки відповідної інноваційної діяльності в сучасній англomовній та російськомовній академічній літературі. Ключові слова: освітня інновація, інноваційне та традиційне навчання, стратегії змін, екзаменаційно-орієнтовані методи викладання, «шкільне вдосконалення».

Статья С.В.Курбатова «Основные этапы внедрения и оценки образовательных инноваций в современном англоязычном и русскоязычном академическом дискурсе» посвящена анализу феномена понимания исторических трансформаций образовательных инноваций и оценки соответствующей инновационной деятельности в современной англоязычной и русскоязычной академической литературе. Ключевые слова: образовательная инновация, инновационное и традиционное обучение, стратегии перемен, экзаменационно-ориентированные методы преподавания, «школьное усовершенствование».

The article by Sergiy Kurbatov “The Main Stages of Implementation and Evaluation of Educational Innovations in Contemporary English-language and Russian-language Academic Discourse” is devoted to the analyses of phenomenon of understanding of historical transformation of educational innovations and evaluation of the relative innovative activities in contemporary literature. Key words: educational innovation, innovative and traditional education, change strategies, examination oriented methods, school improvement.

Значення освітніх інновацій як головних механізмів глобальних трансформацій, що відбувається у сфері освіти, зараз не викликає сумнівів. В умовах безпрецедентних темпів розвитку та стрімких техніко-технологічних змін запровадження інновацій стало однією з головних рис соціального конструкту, який в сучасній літературі отримав назву «інформаційного суспільства» та «суспільства знань». Отже, дослідження основних етапів освоєння освітніх інновацій та

оцінки їх ефективності є необхідною умовою їх ґрунтовного осмислення та подальшої імплементації в українську практику. Особливого значення інноваційна складова освітнього процесу набуває у практиках роботи з обдарованими дітьми та студентами.

В англomовному академічному дискурсі дана проблема активно досліджується вже близько 10 років. Зокрема, слід відзначити класифікацію становлення сучасної інноваційної системи в галузі освіти, запропоновану ще в 1999 році Гарольдом Сілвером [1]. Власну класифікацію етапів запровадження інновацій в освітню практику в 2005 році запропонував Рон Глаттер з колегами [3]. Класифікацію етапів оцінювання ефективності освітніх інновацій розробила в 2000 році Сесілія Якобс [6]. Протягом останніх років значний резонанс в англomовному академічному середовищі мали роботи професора Бостонського університету Філіпа Альтбаха та його колег (зокрема, остання книга [11]). Серед російських дослідників проблеми логічністю викладення відрізняються праці Андрія Хуторського [1]. В українському академічному дискурсі останніх років дана проблема підіймається в працях В.Г.Кременя та його колег [10], [12].

На думку Гарольда Сілвера [1], становлення сучасної інноваційної системи в галузі освіти включає три основні етапи. *Перший* починається після Другою світової війни. Зокрема, в 50-ті роки 20 століття освітні інновації були прерогативою окремих осіб або малих груп однодумців. Об'єктом таких інновацій була, наприклад, теорія оперантного навчання Берреса Фредеріка Скіннера («підхід Скіннера значною мірою зорієнтовано на ті ефекти, які виникають у навколишньому середовищі. Скіннер стверджував, що поведінка людини майже цілком безпосередньо зумовлюється можливостями підкріплення з навколишнього середовища» [2, 78]). Або ж застосування аудіо-візуальних засобів, пов'язаних з розвитком техніки. В 60-ті роки до обговорення інновацій залучаються вже освітні інституції та професійні

спілки, зокрема Рада з національних академічних нагород (Council for National Academic Awards). Тоді ж з'являються принципово нові освітні установи, такі як відкриті університети (Open Universities). Рон Глаттер з колегами[3, 382] зазначає, що в 60-х роках запровадження освітніх інновацій було пов'язане з реформою загальної середньої школи. Більшість з них були фрагментарними та узгодженими одна з одною. Була відсутня система оцінювання інновацій та система їх поширення серед навчальних закладів.

Другий період охоплює часи 70-х – 80-х років минулого століття. Освітні інновації в цей час не втрачають значення індивідуального виміру, але все більше і більше інституціалізуються, становлячись необхідним складовим елементом політики в галузі освіти, створюються спеціальні структури для інноваційного розвитку викладачів та освітніх установ. Це – плідний період для їх наукового дослідження, центром яких стають США. Зокрема, було подолано стереотип про те, що поразки освітніх інновацій викликані спротивом підлеглих, і тому головне завдання менеджерів освітніх інституцій – долати цей спротив. «Використання в вищій освіті терміну «інновації» («innovations») для опису результатів, «інновація» («innovation») - для опису процесу та «інноватор» («innovator») для позначення людини, завдяки якій підтримується процес та отримується результат є характерною ознакою 70-х років ХХ століття» [1, 146].

Наукове вивчення проблематики освітніх інновацій закладає теоретичне підґрунтя для їх подальшого вивчення та поширення. «В цей час детально та на великій емпіричній базі досліджується процес імплементації інновацій. Хавелок(1973) розробляє свої моделі використання знань, які акцентують увагу на соціальних вимірах інноваційних процесів. Чин та Бенне(1976) публікують власну дуже впливову типологію стратегій змін («change strategies»), позначених як емпірико-раціональна, нормативно-освітня («normative-re-educative») та

владно-примусова. В Британії Болам (1975) розробив двовимірну концептуальну схему, що об'єднала три головні системи (агент змін, інновацію та користувача) та три стадії (передбачення, інтерактивну та наслідкову) в процесі запровадження інновацій»(Рон Глаттер[3, 382]).

Продовжують проводитися регулярні семінари та конференції з питань освітніх інновацій, що свідчить про актуальність та інтерес до цієї теми. Вкрай важливим стає введення в процес навчання нових технічних засобів, перш за все комп'ютерів, які дуже скоро займають провідне становище в системі технічної підтримки освіти. Важливою для визначення подальшої конфігурації освітньої системи стала імплементація принципів підприємницької діяльності в освітнє середовище. Збільшується обсяг державних інвестицій в систему освітніх інновацій, адже освіта розуміється переважно як суспільне благо («public good»), за успішність функціонування якого всю повноту відповідальності несе держава.

В 1979 році в шостому докладі Римському клубу «Для навчання не має меж» Дж. Боткін (США), М. Ельманджра (Марокко) та М. Малица (Румунія), констатуючи кризу існуючої («підтримуючої» - тобто такої, що спирається на фіксовані методи та правила, і здатна вирішувати типові, традиційні проблеми), пропанують в якості альтернативи інноваційне навчання, яке формує почуття відповідальності за майбутнє та віру в себе і свої можливості це майбутнє створювати. «Група вчених на чолі з Дж. Боткіним в доповіді Римському клубу охарактеризувала інноваційне навчання як особливий тип оволодіння знаннями, альтернативний по відношенню до «нормативного», традиційного навчання. Нормативне навчання спрямоване на засвоєння правил діяльності у ситуаціях, що повторюються, тоді як інноваційне навчання орієнтоване на розвиток здібностей до спільних дій в нових, іноді безпрецедентних ситуаціях»(А. В. Хуторської[4, 8]).

В той же час у терміні «освітня інновація» в 80-ті роки ХХ століття з'являється конкурент. Як зазначає Рон Глаттер, «В 80-ті роки термін «шкільне вдосконалення» («school improvement») став більш поширеним. У порівнянні з терміном «інновація» він охоплює більш широке коло питань та можливих шкільних заходів, та, в той же час, є менш радикальним за змістом» [3, 382]. Тобто, «вдосконалення» з термінологічної точки зору є більш націленим на результат, тоді як «інновація» акцентує увагу переважно на аспект новизни. Подібний телеологічний аспект дозволяє включити в сенсові поле поняття його якісні параметри. Але, не дивлячись на ці переваги, термін не прижився.

Перехід від індивідуальних ініціатив в галузі освітніх інновацій до централізованого визначення основних напрямків інноваційної діяльності складає основний зміст *третього етапу* запровадження освітніх інновацій, якій починається в 90-х роках 20 сторіччя. Ініціатива проведення освітніх інновацій походить тепер переважно від урядових інстанцій або ж спеціалізованих фондів, які визначають пріоритетні напрямки інноваційної діяльності. На цьому етапі відбувається подолання опору студентів та викладачів, націлених на традиційні форми навчання, ревізія лекційно-семінарської системи та заміна її кредитно-модульною, зміна політики в галузі наукових досліджень та інші нововведення (докладніше – Гарольд Силвер[5]). Головним завданням освітньої політики в цей час стає заохочення активного запровадження інновацій та створення спеціальних структур для їх оцінювання та поширення (Рон Глаттер[3, 382]).

В цей час формується нова система заохочення для викладачів орієнтована на підтримку оригінальних наукових досліджень, з особливим акцентом на публікацію їх результатів та залучення зовнішніх (донорських) коштів. Внаслідок фінансового тиску отримують особливе поширення так звані екзаменаційно-орієнтовані методи викладання та навчання («examination-oriented methods»). Приходить

розуміння, що традиційна лекційно-семінарська форма навчання не відповідає вимогам часу. Студентська аудиторія стає значно більш різноманітною, зростає варіативність очікувань від результатів навчання, з'являються нові або ж суттєво змінюються існуючі форми модульно-семестрових курсів, стилі викладання та навчання, системи оцінювання здобутих знань, вимоги роботодавців до майбутніх спеціалістів (Гарольд Сілвер[1, 153]).

Головні інформаційно-комунікативні інновації в цей період пов'язані з поширенням мережі Інтернет та ступеня її доступності. Як зазначають Філіп Альтбах, Ліз Рейсберг та Лаура Румблі в щойно виданій монографії «Тренди глобальної вищої освіти: шляхи академічної революції»(Philip G. Altbach, Liz Reisberg and Laura E. Rumbley “Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution”, 2009): «Інтернет насправді змінив механізм комунікації в сфері отримання знання. Електронна пошта стала найпоширенішим засобом академічного спілкування. Зростає авторитет електронних журналів, і в деяких галузях вони вже серед найпрестижніших. Традиційні видавці книг та журналів все частіше звертаються до Інтернету для поширення власної продукції» [11, 20]. В той же час, відверті диспропорції в поширенні Інтернету наочно ілюструють зростання нерівності в сучасному світі. За даними ЮНЕСКО, на початку XXI сторіччя лише 11% населення світу мало доступ до глобальної мережі. 90% з'єднань приходилося на найбільш розвинуті країни Північної Америки (30%), Європи(30%) та Азійсько-Тихоокеанського регіону(30%). На 82% населення світу приходилося лише 10% з'єднань в цій глобальній мережі[13, 277].

Однією з найбільш цікавих проблем в контексті трансформації освіти в інформаційному суспільстві стає проблема оцінювання якості знань. Як вже зазначалося, з одного боку маємо тенденцію до деперсоналізації процесу оцінювання (класичним прикладом якої є незалежне тестування). Сучасна техніка і технології, дійсно, надають необмежені

можливості для цього. З іншого – зростає значення особистісного підходу, пошуку оригінальних відповідей на поставлені завдання, вміння творчо та критично мислити, генерувати нестандартні рішення. На цьому перехресті, мабуть, і слід розбудовувати адекватні системи оцінки освітніх інновацій. В будь-якому випадку, оцінювання освітніх інновацій – це складний, багаторівневий процес, що включає різноманітні фактори, прийоми та технології.

Так, Сесілія Якобс пропонує розглядати 10 основних етапів оцінки освітніх інновацій:

1. Визначення місця інновації в контексті організації та її освітньої політики.
2. Формулювання цілей оцінювання.
3. Ідентифікація кола осіб, причетних до даної інновації.
4. Ідентифікація аспектів інновації, які підлягають оцінці.
5. Визначення критеріїв для оцінки аспектів інновацій.
6. Визначення найкращих джерел інформації.
7. Визначення оптимальних методів, з допомогою яких буде проводитися оцінювання.
8. Збір необхідних даних.
9. Аналіз та інтерпретація даних.
10. Поширення результатів оцінювання[6, 264].

Аналізуючи запропонований алгоритм, можна зазначити, що доктор Якобс, скоріше за все, відштовхується від традиційної для англосовітної соціальної науки схеми етапів наукового дослідження, яка складається з наступних компонентів:

1. Постановка проблеми.
2. Вивчення літератури.
3. Формулювання гіпотези.
4. Визначення дизайну дослідження.
5. Сбір та аналіз даних.

6. Формулювання висновків (Річард Шафер[7, 28]).

Особливу увагу Сесілія Якобс приділяє першому етапу, тобто визначенню місця інновації в контексті певної організації та її освітньої політики. «Академічний контекст, в якому запроваджується певна освітня інновація в будь-якому освітньому інституті, так саме як і освітня політика даного інституту мають визначальний вплив на інноваційні практики. Тому першій етап, який акцентує увагу саме на ці моменти, є критично важливим для процесу оцінювання в цілому» [6, 263]. Крім того, відповідний аналіз надає можливості для чіткого визначення комплексу факторів, які впливають на конкретні інноваційні практики.

Важливою проблемою, яка жваво обговорюється у англійській літературі, присвяченій освітнім інноваціям, є проблема залучення викладачів до процесу оцінювання. Так Гері Макнамара та Джо О'Хара у статті з промовистою назвою «Довіра до вчителя: оцінювання освітніх інновацій» наголошують: «Головною тенденцією в практиці оцінювання в сучасних США та Великій Британії є усунення від цього процесу викладачів внаслідок обмеження їх автономії та низького рівня довіри до їхнього бачення процесів». Відповідно, оцінювання освітніх інновацій має, так би мовити, «об'єктивний», інструментальний характер, головна мета якого – бажання «довести», а не «покращити» («to prove rather than improve»)» [8, 467]. Подібна відверто позитивістська тенденція в сфері оцінювання є, безумовно, атрибутом набуття освітою взагалі, та університетською освітою, зокрема, масового характеру.

Тезу про оцінювання як джерело знань («evaluation for knowledge») відстоює і міжнародна дослідницька бригада в складі Мюррей Сандерс (Велика Британія), Бернадет Чарлі (Франція) та Джоел Бонамі (Швейцарія). Крім того, вони пропонують розглядати процедуру оцінювання як «наведення мостів» («bridging tool») як на між особистому, так і інституційному рівні. «Ті, хто навчається в вищих

навчальних закладах, переходять своєрідний кордон між традиційним середовищем вищої освіти та пост традиційним, між освітнім та робочим середовищем. Звідси виникає потреба «наведення мостів» для тих, хто навчається, задля того, щоб успішно подолати відповідні трансформації. Термін «міст» втілює концепцію шляху та метафоричну єдність між двома просторовими точками у двох сенсах: він не лише дозволяє людині або ж групі людей перейти з одного місця до іншого, а й з'єднує ці місця. Ми повинні чітко бачити світ, у якому будуть жити наші студенти та освітнє середовище в період радикальних змін. В цьому сенсі «міст» означає: 1) заохочення студентів до вивчення майбутніх практик під час навчання; 2) заохочення студентів до опанування різних форм та типів навчання; 3) заохочення викладачів до вивчення інновацій та технологій змін» [9, 41].

Тож процес запровадження освітніх інновацій вже має власну історію з відповідними етапами. Стрімкий розвиток сучасного світу вимагає відповідної реакції освіти – як на інституційному рівні, так і на рівні окремих освітян. Найлегше «прив'язати» історичні етапи розвитку освітніх інновацій до відповідних технічних та технологічних здобутків: поява персонального комп'ютера, чи доступність мережі Інтернет – яскраві символи цих етапів. Однак ці та інші вражаючі досягнення – це лише «верхівки» айсбергу грандіозних соціально-психологічних, культурних та педагогічних трансформацій, які відбуваються у сучасному світі. Майбутнє, що настає надто швидко (чи могли уявити сучасні технічні та технологічні досягнення представники покоління наших батьків в 60-х роках ХХ століття?), потребує нових форм і методів дослідження.

Ставити під сумнів необхідність запровадження освітніх інновацій в наш час, мабуть, є безглуздом. А ось чи завжди зміна, прикрита яскравим килимом «освітня інновація» є такою по суті – це вже дуже актуальне питання, яке акцентує питання якісної оцінки цих самих

інновацій. На жаль, ми постійно стискаємося з проблемою імплементації нових форм, змістів, підходів, технічних та технологічних засобів в контекст досить консервативного та орієнтованого на передачу традиції механізму освіти. Це є закономірним з психологічної точки зору, адже згідно з класичними дослідженнями Еверетта Роджерса, новаторами є лише 2,5% населення.

В той же час, відсутність інноваційної стратегії в сучасних умовах робить освітні інституції анахронічними та маргінальними, такими, що замість свідомого формування майбутнього займаються його гальмуванням. Звичайно, це – абсурдна практика, яка вимагає негайного подолання. Саме освітні інновації та їх активна імплементація дозволять інституту освіти давати адекватні відповіді на виклики сучасності та стати одним з провідних факторів подальшого розвитку інформаційного суспільства. Як пише В.Г.Кремень стосовно основних положень національної доктрини розвитку української освіти в XXI столітті: «Освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути готовими до нового типу життя. Нам слід усвідомити, що динамізм об'єктивно зумовлює мінливість як надзвичайно важливу рису способу життя людини в XXI ст. Звідси – необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття зміни як природної норми, а застою, незмінності, застиглості – як прикрого винятку. У наш час стабільно успішними й ефективними і суспільство, і окремі люди можуть бути, лише перебуваючи в постійних змінах, а отже, у динамічному розвитку» [10, 390]. І ця теза варта того, щоб стати імперативом сучасної освітньої політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Silver, H. Managing to Innovate in Higher Education // *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, June, 1999.
2. Москаленко В.В. Соціальна психологія К., ЦНЛ, 2005.

3. Glatter R., Castle F., Cooper D., Evans J. and Woods P. What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives// Educational Management Administration & Leadership 33 (4), 2005
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. – М., Академия, 2008.
5. Silver, H. Innovations in Teaching and Learning in Higher Education - <http://www.edu.plymouth.ac.uk/itlhe/itlhe/conf2.html>
6. Jacobs, C. The Evaluation of Educational Innovation// Evaluation. 2000; 6.
7. Schafer, R. Sociology. A Brief Introduction. Boston, Mc Graw Hill, 2000.
8. McNamara, G. and O'Hara J. Trusting the Teacher: Evaluating Educational Innovation// Evaluation. 2004. vol. 10.
9. Saunders, M., Charlier B., Bonamy J. Using Evaluation to Create "Provisional Stabilities": Bridging Innovation in Higher Education Change Processes// Evaluation. 2005. vol. 11.
10. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – К.: Педагогічна думка, 2009.
11. Altbach P., Reisberg L. and Rumbley L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution UNESCO, 2009.
12. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура// за редакцією В.Г.Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2008.
13. Valimaa, J., Hoffman D. Knowledge Society Discourse and Higher Education// High Educ. 2008. 56.

Авторська довідка: Курбатов Сергій Володимирович, кандидат філософських наук, докторант Інституту вищої освіти НАПН України
Телефон: 067-752-96-32 E-mail: sergiy.kurbatov@gmail.com