

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

В. И. Загвязинский,
Т. А. Строкова

СОПРОТИВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМ: СУЩНОСТЬ, СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье поднимается одна из наиболее актуальных проблем современного образования – неприятие школьными учителями новаций, число которых в последнее время в связи с активизацией процессов модернизации, обновления содержания, методов и форм обучения заметно увеличилось. Инновационное сопротивление рассматривается авторами как психологическое и педагогическое явление. Вскрываются истоки и причины отторжения нового в образовании, среди которых на первом месте обилие малоэффективных, плохо подготовленных, непродуманных, а нередко просто вредных, ложных новаций, объясняющихся не заботой о качестве образования, а экономическими соображениями или карьерной активностью некоторых чиновников. Прогнозируются возможные негативные последствия реализации некоторых новшеств, уже внедренных в практику или недавно обнародованных Министерством образования и науки РФ.

Описываются различные виды инновационных барьеров, обусловленные ими формы внутреннего переживания и внешних протестов учителей. Несмотря на частично оправданный скепсис педагогов, утверждается, что стойкое игнорирование любых изменений, в том числе позитивных, отрицательно сказывается на качестве обучения, на личности и уровне профессионализма самих учителей. Предлагаются меры профилактики сопротивления прогрессивным нововведениям в образовательную практику. Излагается опыт преодоления недоверия учителей к новациям в одной из сельских школ, где удалось добиться прекрасных результатов во многом благодаря использованию психологического механизма интериоризации продуктивных новаций. Показана роль директора школы в фор-

мировании у членов педагогического коллектива инновационной мотивации и организации инновационного процесса.

В заключение статьи перечисляются необходимые действия, которые обеспечат успешное продвижение инноваций в образовательную практику.

Ключевые слова: истинные и ложные нововведения, сопротивление инновациям, его причины и преодоление, механизм интериоризации.

Abstract. The paper raises the issue of school teachers' resistance to innovations related to modernization procedures, updates of educational content, methods and forms. The rejection of innovations is regarded by the authors as a psychological and pedagogical phenomenon; its roots and causes being analyzed including the consequences of some ineffective, poorly developed and even harmful innovations introduced or proposed by the Russian Ministry of Education and Science.

The research findings demonstrate different innovation barriers along with the resulting inner skepticism and its external manifestation. However, in spite of partially justified skepticism, the authors maintain that the firm resistance to any innovation adversely affects both the education quality and teachers' personal and professional characteristics. In conclusion, the paper suggests some preventive measures for overcoming teachers' resistance to positive innovations in educational practices, and describes a successful experience of one of the rural schools applying a psychological mechanism of internalization of innovations. Additionally, the role of the school principal in developing teachers' motivation for innovations is emphasized.

Keywords: true and false innovations, resistance to innovations, roots and causes of resistance, internalization mechanism.

Развитие общества и социально-экономические трансформации требуют постоянной модернизации, обновления содержания, методов и форм образования, обеспечения его качества и эффективности в изменяющихся условиях.

Однако восприятие педагогических новшеств и отношение к ним не всегда однозначно позитивны. Педагог, оценивая инновации, пропускает их через свою систему ценностей и личностных смыслов, выбирая, как правило, те из них, которые могут быть освоены и использованы без разрушения привычных способов про-

фессиональной деятельности. Тревога и даже страх перед новым, чувство неуверенности в своих силах, вызываемые непониманием сути нововведений или необходимостью отказа от сложившихся психолого-педагогических позиций и методических предпочтений, отвращают педагогов от инноваций и создают сильнейшие внутренние препятствия на пути внедрения нового. Ученые называют это явление «антиинновационным барьером» [3], «психологическим барьером» [2], «инновационным сопротивлением», «инновационным барьером» [4].

Проблема сопротивления инновациям – одна из активно обсуждаемых. Ее не обходит стороной почти никто из тех, кто исследует процессы освоения и реализации новшеств. Суть инновационных барьеров психологи связывают с негативными эмоциональными переживаниями, с субъективным ожиданием трудностей профессиональной деятельности [7]. Инновационный барьер определяется ими как «психическое состояние», «отрицательная установка», «эмоциональный и интеллектуальный диссонанс личности», как «резкая ответная реакция против инновации», выраженная в форме сопротивления педагогическим нововведениям, их торможения, сдерживания, блокирования или отказа от них [2]. Многие авторы считают понятия «инновационный барьер» и «инновационное сопротивление» синонимами и трактуют их как противодействие, вызванное отрицательным отношением к педагогическому новшеству [4].

Инновационное сопротивление проявляется скрыто либо явно, даже демонстративно (в начале эксперимента из школы самоопределения А. Н. Тубельского уволились 18 учителей, не принявших его нововведения!). Сопротивление может не выражаться открыто, но может быть идентифицировано по действиям и поступкам, суждениям и умозаключениям, эмоциям и настроениям, свидетельствующим о позиции педагога.

Отторжение нововведений может происходить на любом этапе инновационного процесса. В различных научных источниках достаточно подробно описано сопротивление инновациям на стадии их

восприятия, выражающееся в форме типичных антиинновационных стереотипных суждений («это у нас уже есть», «мы так работали всегда», «это у нас не получится», «это не решает наших главных проблем» [3]) или бытующих в педагогической среде инертных настроений («тебе больше всех надо?», «не высовывайся» [7]).

Отрицание инноваций часто случается и на этапе их освоения. Столкнувшись со сложностью вводимого новшества и с трудностями его постижения, педагоги отказываются от нововведения, используя различные приемы самооправдания и самоутешения: «это не мое», «это не подходит для моего предмета», «это слишком сложно для моих учеников» и т. п.

На стадии использования инновации, когда открыто уже невозможно продемонстрировать свое негативное к ней отношение, педагоги начинают формально приспосабливаться к новому, так до конца и не принимая его. Нередко они прибегают к частичному (аспектному) применению новшества, искажают его суть, внедряют новое старыми (привычными) способами или имитируют нововведение, сохраняя лишь внешние его атрибуты (признаки), сужают границы его использования и даже фальсифицируют полученные результаты.

Истоки сопротивления исходят из актуализировавшихся противоречий между нововведением и его пониманием и принятием. На одном его полюсе – предлагаемое к использованию новшество: его характер и масштаб, степень сложности, технологической проработанности и апробированности, ожидаемый эффект от реализации и т. д. На другом – педагог с его индивидуально-личностными особенностями и возможностями, профессиональной компетентностью, степенью готовности к инновационной деятельности, опытом исследовательской деятельности, теоретическим и методическим багажом, профессиональными фобиями, семейными и иными проблемами. Наиболее часто противоречия связаны с несопадением целей непосредственных участников инновационного процесса, воображаемым или реальным антагонизмом нового и традиционного (устоявшегося), видимым или очевидным противостоя-

нием новаций и здравого смысла. Осознание этих и других диссонансов провоцирует негативные переживания и соответствующие им действия.

Мешать освоению нового могут причины внутриличностного порядка: отсутствие инновационной мотивации, угроза потери приобретенного особого статуса в коллективе, опасение обнаружить свою профессиональную некомпетентность или личностную несостоятельность, неразвитость способности к риску, замыкание на своих личных проблемах и др.

Отрицательно влиять на инновационный процесс могут и внешние факторы: доминирование в коллективе антиинновационных установок и настроений, несоответствие нововведений традициям и возможностям педагогического коллектива, инновационная неподготовленность школьного руководства, недостаточное ресурсное обеспечение нововведения, административное навязывание инноваций и др.

Следует признать, что в образовательной практике встречается много видов малоэффективных, а нередко просто вредных инноваций (точнее – лженований):

- проекты-пустышки, чаще всего представляющие собой «переодетое» или «перелицованное» старое, давно известное;
- проекты, замаскированные под новации, облеченные в отвлекающий камуфляж. Так, за словами «оптимизация», «реорганизация» подчас кроется намерение сократить, урезать, объединить или усилить одно за счет другого (например, усилить практическую подготовку за счет теоретической, технологическую – за счет гуманитарной). Нередко подобными формулировками прикрываются решения сократить бюджетные расходы, сэкономить на образовании;
- частные нововведения, подменяющие действительно важные и нужные меры, например: предложение о введении формы для школьных учителей, вместо решения вопроса о придании учителям статуса госслужащих (пусть даже одетых в униформу);
- не подготовленные должным образом нововведения: верные, содержащие свежие идеи проекты и технологии, не прове-

ренные практикой, являются для многих педагогов «котом в мешке» – в эффективность таких проектов они пока не верят и к использованию их не спешат;

- новации, возникающие как рецидивы поиска педагогической панацеи, средства решения сразу всех или множества насущных проблем. Так, нередко встречается стремление заменить «живое общение» работой с экранными пособиями, обучающими программами, полным переходом на дистанционные и автоматизированные формы образовательной работы.

Ярким примером лженоваций, к сожалению, стал Единый государственный экзамен, введенный, казалось бы, с самыми благими намерениями (появление единого для страны измерительного инструмента, исключение субъективности оценок, возможность для выпускников из провинции поступить в столичные вузы и др.), однако не проверенный по степени влияния на качество образования и на коррупционность. ЕГЭ не только дезориентировал всю систему общего образования, уведя его в сторону от решения проблем воспитания и развития школьников, но оказался таким источником обмана, подделок, подтасовок, что в 2014 г. Минобрнауки РФ вынуждено готовиться к проведению аттестационных испытаний как к масштабной полицейской спецоперации с участием не только Рособнадзора, но и сотрудников спецслужб, спецсвязи, спецтипографий, спецавтомобилей. Пункты проведения экзаменов будут оборудованы видеонаблюдением, выпускники пройдут в аудитории через металлоискатели. Усилится ответственность за нарушения: могут быть аннулированы результаты экзаменов не только отдельных учеников, но и всей аудитории, пункта приема экзаменов, муниципалитета и даже региона [1]. Видимо, данная акция потребует много тысяч полицейских, курьеров, надзирателей и, конечно, больших денег. Но стоит сказать и о морально-психологической стороне проблемы. С каким настроением придет выпускник под охрану в «режимную» аудиторию? Какая степень недоверия ко всему педагогическому корпусу страны, включая не только учителей и профессорско-преподавательский

состав вузов, но и работников органов управления образованием, кроется под лозунгом «исключить субъективный фактор» оценки результатов образования?

Преградой для инновационной деятельности оказываются также непродуманные, побуждаемые не заботой о качестве образования, а экономическими соображениями или карьерной активностью чиновников, ныне активно продвигаемые Минобрнауки РФ решения о подушевом финансировании, слиянии образовательных организаций, эффективном контракте, о повышении зарплаты учителям, по существу, путем увеличения их учебной нагрузки, решение проблемы мест в дошкольных учреждениях за счет их уплотнения. Предупреждения специалистов о негативных последствиях реализации подобных «новаций» не принимаются во внимание.

Теоретическая неразработанность и/или практическая невыверенность внедряемых новшеств на практике способны привести к извращению и дискредитации даже самых замечательных новаторских идей. Есть небезосновательные опасения, что такая участь может постигнуть компетентностный подход к обучению. Для этого существует ряд объективных и субъективных причин:

- до сих пор недостаточно разработаны его научные основы и понятийный аппарат (многие педагоги-практики не видят разницы между понятиями «компетентность» и «компетенция», а компетенцию ассоциируют с умениями);
- не определено содержательное наполнение общей образовательной компетентности;
- не структурировано в соответствии с требованиями компетентностного подхода содержание учебных дисциплин;
- в учебниках практически отсутствуют дидактические материалы компетентностного типа;
- не определены критерии и способы оценки компетентности у обучающихся и педагогов.

Скепсис учителей по отношению к мнимым или непросчитанным инновациям вполне объясним. Чтобы ликвидировать «ба-

рьер недоверия», нужно сделать проекты «прозрачными», не скрывать намерения реформаторов, предусмотрительно выявлять отсроченные последствия предполагаемых решений, продумывать меры профилактики возможных рисков и заранее готовить педагогов к нововведениям.

Соппротивление поспешным, нерациональным новациям, содержащим неапробированные элементы, последствия от которых тщательно не просчитаны, и «мнимым инновациям» (В. И. Слободчиков) во много оправдано, так как оно препятствует продвижению в образовательную практику не прошедших опытно-экспериментальную проверку и необходимую профессиональную экспертизу проектов, заставляет переосмысливать недостаточно методически и технологически подготовленные решения. Так, из-за массового неприятия ЕГЭ Минобрнауки РФ вновь обратилось к вопросам совершенствования формы итоговой аттестации 11-классников, в частности пересмотру КИМов, особенно «части С».

Несомненно, однако, что стойкое игнорирование каких-либо изменений, которые могут обогатить технологическую палитру учебно-воспитательного процесса и обеспечить развитие системы образования в целом, негативно сказывается на качестве обучения и на самих учителях. Отрицательные эмоциональные переживания, блокируя активность и творчество, приводят к стереотипизации педагогического мышления и профессиональной деформации; педагог останавливается и в своем личностном развитии. Поэтому необходима профилактика сопротивления прогрессивным нововведениям в образовательную практику.

Почти в каждом педагогическом коллективе имеются учителя, которые, в силу присущего им чувства нового, своего рода «инновационного чутья», активно отзываются на новаторские идеи или по собственной инициативе, самостоятельно овладевают новыми дидактическими и воспитательными технологиями и средствами и используют их в повседневной работе. Следуя по пути внедрения нового, учитель приобретает возможность для своего профессионального роста и самосовершенствования. В инноваци-

онной деятельности раскрываются и реализуются творческий потенциал специалиста и лучшие стороны его личности.

Городские и сельские школы Тюмени и Тюменской области (более 60 инновационных площадок, действовавших в области в период перестройки) накопили богатый опыт ослабления антиинновационных установок. Среди профилактических мер можно назвать следующие:

- нацеленная ориентация педагогических коллективов на инновационную деятельность как непреходящую ценность;
- популяризация продуктивных инновационных идей и технологий;
- ознакомление с новыми научно-теоретическими разработками и передовым педагогическим опытом;
- подключение педагогов к разработке проектов и программ развития своих образовательных организаций;
- стимулирование инновационного самообразования и творческого роста и др.

Приведем один из примеров тяжелого, но продуктивного преодоления сопротивлений инновациям.

В обосновании любого новаторского предложения авторы обычно указывают его актуальности и технологические подходы к осуществлению, но не менее ценным нам представляется обоснование перспективности и опережающего характера разработок, когда актуальные предложения нацелены на будущее. Именно такой характер носит опыт Онохинской сельской школы Тюменской области. Он сохраняет актуальность спустя много лет, ибо найденный в период всплеска инновационной активности учительства в середине 1990-х гг. прошлого века и проверенный временем вариант решения проблемы соединения обучения с общественно-полезным трудом и сегодня остается и актуальным, и перспективным.

Приступая к работе в качестве директора Онохинской средней школы, Нина Николаевна Янчук обратила внимание на тревожный факт: из 619 обучающихся 46 детей в возрасте от 11 до 14 лет состояли на учете в Комиссии по делам несовершеннолет-

них. Это были не успевающие по двум и более предметам и второгодники с различными девиациями в поведении. Часть из них бродяжничала, и милиции не раз приходилось возвращать их домой. У директора сразу же возникла идея отвлечь этих детей от улицы, дав им в руки какое-нибудь ремесло, и тем самым обеспечить их занятость полезным делом.

Идея со временем оформилась в смелый и во многом спорный педагогический замысел: объединить девиантных подростков в гомогенные реальные классы, дать им, наряду с общим школьным, начальное профессиональное образование, чтобы по окончании школы они могли трудоустроиться по востребованным на селе профессиям: рядом располагались мощная Пышминская птицефабрика и две здравницы российского масштаба – «Сибирь» и «Тараскуль».

Обсуждение замысла в узком кругу заместителей и их одобрение его гуманной направленности воодушевили Нину Николаевну, и она решила вынести на суд всего коллектива свои инновационные задумки, которые, кстати, касались не только судьбы трудных детей, но и дальнейшего развития школы.

Выступая перед коллегами, директор специально подчеркнула, что обучаться в гомогенных классах с малой наполняемостью подросткам будет комфортнее, так как они, по существу, станут равными среди равных, имея незначительные расхождения в пробелах знаний и умений, в учебной и школьной дезадаптации, деформации в индивидуально-личностном развитии, несформированности важных для успешной учебной деятельности качеств – дисциплинированности, ответственности, настойчивости и др. И учителям будет удобнее работать с однородным контингентом.

Сообщение руководителя повергло членов педагогического коллектива в состояние, близкое к шоку. Поддержка предложения заместителями Н. Н. Янчук не изменила ситуации. Начались бурные выступления с множеством вопросов: «Представляете, что будет, если собрать в класс одних трудных подростков?»; «Кто согласится работать в таком классе?»; «По каким программам прикажете их

обучать?»; «Сможет ли школа создать для реальных классов необходимые условия?»; «Где взять средства для расширения учебных площадей?»; «Где взять специалистов, способных обучать предметам реального профиля?»...

Так и не убедив учителей, директор в заключение совещания порекомендовала всем поразмышлять на досуге над сказанным, а потом прийти к ней в кабинет со своими соображениями и идеями.

Анализируя происшедшее, Нина Николаевна сделала для себя неутешительный прогноз дальнейших событий. Откровенно враждебное отношение к ее преобразовательным начинаниям проявили, прежде всего, те, кто до нее занимал директорское кресло. Таких в школе было шесть человек; кроме того, здесь работали еще десять бывших завучей. Конечно, можно было заставить учителей подчиниться, используя прямой административный ресурс или различные манипулятивные приемы. Но подобные управленческие действия едва ли обеспечили бы продолжительный эффект. Более того, они могли спровоцировать еще большее сопротивление, значительно дестабилизировать психологическую атмосферу в школе, растворить начинание в противоборстве различных мнений, позиций и амбиций.

Твердо вознамерившись вывести школу на путь развития, директор разработала систему интериоризационных мер, реализация которых позволила бы у одних педагогов полностью устранить, а у других – значительно ослабить действие инновационных барьеров и тем самым нейтрализовать оппозицию.

Психологический механизм интериоризации инноваций, их беспрепятственного перехода во внутренний план личности, руководящий ее поведением на уровне сознания и бессознания, достаточно сложен. Его можно представить в виде своеобразной цепочки последовательных действий (рисунок). Полная интернализация (усвоение) инновационных ценностей происходит тогда, когда они начинают устойчиво определять поведение педагога, органично вписываются в привычные для него образ и стиль педагогической деятельности.

Представленная логическая схема интериоризации нововведений демонстрирует, конечно, лишь идеальную ситуацию безоговорочного принятия новшества. Но в ней отражена и важнейшая закономерность управления процессом освоения педагогического новшества: любое воздействие на педагогов, предпринятое для восприятия ими инноваций, должно представлять собой определенную последовательность, при которой каждый из предшествующих этапов готовит почву для последующих. Учет этой закономерности и обусловил выбор и логику управленческих действий директора. Важнейшими и, пожалуй, самыми трудными для реализации намеченного плана были первые шаги. Надо было вызвать у педагогов интерес к нововведениям, добиться понимания их педагогической целесообразности и личностной значимости, вызвать желание участвовать в их осуществлении.



Схема интериоризации инноваций

На предложение продолжить обсуждение проблемы возврата девиантных детей в школу откликнулись лишь трое – руководители предметных методических объединений, которые вызвались поработать в реальных классах. Новых мыслей они не высказали и больше говорили о трудностях, которые их ожидают. Тогда Нина Николаевна сама стала приглашать на беседу тех, кого, как ей подсказывала интуиция, «зацепила» новая идея, но кто колебался в принятии решения. С каждым из приглашенных она всякий раз

по-новому и с разных сторон рассматривала проблему дезадаптированных подростков и предлагала вместе поискать способы ее решения в интересах этих детей.

Вскоре была организована инициативная группа. Ее участники провели предварительное распределение девиантных подростков по классам, присвоив им названия: 5-а, 6-а, 7-а, выбрали профильные дисциплины, которые могли бы привлечь обучающихся, проанализировали реальные и потенциальные профессиональные возможности жителей и заинтересованных организаций села, составили список лиц, которые могли бы оказать материальную и иную помощь в реализации задуманного. Затем начался поиск типовых программ по предметам реального профиля.

Информация о работе инициативной группы быстро стала достоянием всего коллектива. В группу по одному, по двое начали приходить другие, пока остававшиеся в стороне учителя, и предлагать свою помощь. Педагогов привлекали совместный поиск лучших вариантов инновационных решений, производимый методом мозгового штурма, который до этого в школе никто не использовал, творческая атмосфера и непринужденная обстановка на заседаниях, часто проводимых в форме «посиделок у самовара».

Постепенно сложность и объем работы инициативной группы кратно увеличивались. Явно ощущалась нехватка исследовательского опыта и знаний по решаемой проблеме. Поэтому следующим значимым шагом директора явилось решение о специальном дополнительном обучении коллектива, ставшее важнейшим мотивирующим фактором впоследствии.

В течение двух каникулярных дней учителя были погружены в педагогическую инноватику: приглашенные в школу вузовские ученые-педагоги познакомили их с зарубежными и отечественными педагогическими системами, авторскими школами, в том числе и альтернативными, инновационной деятельностью современных российских общеобразовательных учреждений, опытом трудового воспитания в отечественной педагогике и возможностями соединения общего образования с начальным профессиональным на ба-

зе ПТУ. Перед учителями раздвинулись горизонты необъятного мира, полного оригинальных методов и технологий, манящих творческими решениями сложных педагогических проблем. Во время перерывов они оживленно обсуждали услышанное и возможность использования наиболее привлекательных идей.

На третий день была проведена деловая игра по разработке модели преобразований в школе. «Ожидаемой неожиданностью» для директора стал ряд предложений игровых групп учителей, касающихся организации образовательного процесса в сформированных реальных классах:

- временно снизить определяемые государственным стандартом требования к содержанию и результатам образования для обучающихся в реальных классах, учитывая наличие у них больших пробелов в ЗУНах и отсутствие учебной мотивации;
- обеспечить для них в первые два месяца обучения щадящую учебную нагрузку, чтобы не отпугнуть от школы;
- организовать профильную (трудовую) подготовку с 6-го класса (сначала – ведение домашнего хозяйства, затем – профильные дисциплины по выбору);
- временно сократить на 1 час сетку часов по иностранному языку, географии, истории и ботанике в пользу русского языка, математики и профильных предметов;
- временно отдать приоритет практической направленности учебных занятий за счет некоторого сокращения теоретической части;
- ограничить реабилитационный период сроком от полугода до полутора лет и по мере ликвидации учебных пробелов обеспечить постепенный переход на требования стандарта образования;
- широко использовать мотивирующе-стимулирующие средства с учетом специфики контингента обучающихся реальных классов (поощрять и фиксировать любое самостоятельное действие подростков, продвигающее их в обучении и улучшающее поведение; стимулировать коллективное переживание индивидуальных достижений; организовывать ситуации успеха в учебной и внеучеб-

ной деятельности; исключить негативные оценки учащихся учителями; отказаться от сравнения учащихся друг с другом, сопоставлять изменения в ученике лишь с ранее достигнутыми им результатами; опираться на положительный индивидуальный опыт учащихся; организовывать совместный досуг и отдых и др.);

- учителей русского языка и математики, назначенных классными руководителями реальных классов, освободить от учебных поручений в других классах, вменив им в обязанность защиту прав, интересов, здоровья и человеческого достоинства девиантных подростков и оказание им педагогической поддержки и помощи в ликвидации учебных пробелов, организации самостоятельной работы и в решении других индивидуальных проблем.

Эти предложения после коррекции и дополнений вошли позднее в исследовательский проект опытно-поисковой работы школы.

Инновационное погружение и деловая игра стали переломным моментом в отношении учителей к идее профильного обучения девиантных подростков. Началась серьезная опытно-поисковая работа. Группа педагогов под руководством завуча трудилась над школьным компонентом учебного плана для реальных классов. Председатели предметных методических объединений регулировали деятельность по адаптации образовательных программ к особенностям и возможностям обучающихся и разработке программ предметов профильного цикла. Совместно с одним из авторов этой статьи часть учителей оформляла исследовательский проект экспериментальной работы, которая должна была начаться с 1 сентября.

Из числа бывших администраторов директор создала координационный совет, поручив ему составление локальных актов, необходимых для проведения эксперимента, и экспертизу подготавливаемых программно-методических документов. Впоследствии совет был уполномочен определять на основе концепции развития школы приоритеты инновационной деятельности, выбирать тактику достижения намеченных целей, вскрывать и обсуждать «узкие места» и предлагать оптимальные средства для их устранения. Таким образом, директор делегировала членам совета ответ-

ственность за исход нововведений и одновременно опробовала характер восприятия коллективом своих управленческих действий.

К началу учебного года все (в том числе необходимое правовое и программно-методическое обеспечение) было готово к проведению опытно-поисковой работы. От экспертного совета и районного комитета по образованию были получены разрешение на эксперимент и дополнительное финансирование. В отапливаемом ангаре, смонтированном спонсорами на школьной территории, оборудованы учебные кабинеты и лаборатории. Приобретены бывшие в употреблении трактор и картофелеуборочный комбайн с подвесными насадками. Классными руководителями были составлены планы работы, нацеленные на формирование у девиантных подростков опыта здорового образа жизни, культуры и поведения.

В начале эксперимента, так как отвыкшие от учебы подростки давно не делали домашние задания, их выполнение организовали в школе, после уроков и перерыва на обед и активный отдых. В уроки ввели тренинговые паузы для развития памяти, внимания, устной речи, самоорганизации и саморегуляции. Учителя охотно оказывали индивидуальную помощь учащимся, не справлявшимся с учебными заданиями.

Совместная деятельность сплотила членов коллектива, укрепив их творческую инициативу. Педагогов объединяли не только общая цель, совместная деятельность, но и понимание степени риска от нововведений, своей ответственности за возможные негативные последствия. Способствовала росту взаимопонимания и взаимоподдержки учителей и еженедельная коллективная рефлексия, позволявшая увидеть и оценить сделанное, вскрыть проблемные точки, допущенные сбои и своевременно внести необходимые коррективы.

Мощной связующей силой обладала и сама личность директора – одержимого энтузиаста, способного к риску педагогического романтика, расчетливого практика с сильнейшей собственной инновационной установкой, умеющего решительно отказаться от традиций, мешавших продвижению вперед, верившего в творчес-

кий потенциал своих коллег и сумевшего увлечь за собой целый педагогический коллектив. Ее грамотные управленческие действия во многом обеспечили успешное завершение опытно-поисковой работы. Уже через два года все девиантные подростки были сняты с учета в Комиссии для несовершеннолетних. За все последующие годы обучения этих детей в школе не было совершено ни одного уголовно наказуемого проступка, а отдельные случаи девиаций не носили асоциального характера. Все учащиеся реальных классов приобрели навыки, необходимые в домашнем хозяйстве, и начальную профессиональную подготовку: девочки – по машинному вязанию, парикмахерскому или кулинарно-кондитерскому делу; мальчики – по работе по дереву и металлу, автомобильному, тракторному, слесарному или сантехническому делу. Все 46 подростков окончили 9 классов, а потом, за редким исключением (в основном из-за смены родителями места жительства), и среднюю школу, самостоятельно выбрав свой дальнейший жизненный путь. Из 15 учеников бывшего реального 5-а класса трое поступили в вузы, шестеро – в колледжи, двое пошли служить в армию, четверо трудоустроились на местную птицефабрику.

Однако даже такому неординарному директору, как Н. Н. Янчук, не удалось «обратить в свою инновационную веру» абсолютно всех учителей (хотя в оппозиции оказался практически один из них). Но причиной тому было не инновационное, а иного рода сопротивление, точнее – смысловой барьер, подкрепленный личной неприязнью.

Изменение привычного хода образовательного процесса почти всегда вызывает противодействие со стороны какой-то части педагогов. Причем сила и масштабы его прямо пропорциональны силе и скорости ломки старых традиций, представлений и привычек. Чтобы нейтрализовать возникшее сопротивление или свести его к минимуму, нужно выяснить его причины, найти пути и способы адекватной работы с педагогами, используя их индивидуальные качества. Важно отсеять псевдоинновации, предвидеть возможные негативные реакции на планируемые изменения и заранее принять профилактические меры. Предотвратить появление со-

противления способны отказ от принуждения в использовании новшества, умение убедить в необходимости нововведения, вселить уверенность в его эффективность, опора на сторонников нововведения, постепенное введение инновационных преобразований, адаптация изменений к конкретным условиям, инновационная готовность педагогического коллектива и сочетание инноваций и традиций.

Для успешного продвижения инноваций в практику, их лояльного восприятия и освоения (именно освоения, а не «внедрения»), на наш взгляд, необходимо:

1) последовательно реализовывать гуманистические ориентиры развития образования с учетом как актуальных, так и перспективных проблем и ситуаций, эффективности и рисков предполагаемых преобразований;

2) не допускать замены подлинных новаций скоропалительными и непроверенными эрзац-новациями и тем более не допускать соревнования по их ускоренному внедрению;

3) сформировать систему научных разработок и квалифицированной экспертизы предполагаемых нововведений, предусмотрев процедуру их проверки в опережающем эксперименте;

4) ослабить административно-отчетный нажим на практику, поощрять творческую инициативу «снизу», поддерживать прежде всего прошедшие экспертизу проекты педагогов-новаторов и инновационных коллективов;

5) продолжить разработку процедур снятия антиинновационных барьеров в системе повышения квалификации педагогических работников и в процессе управления освоением новаций внутри образовательных учреждений;

6) пересмотреть обязательность внедрения ряда мало обоснованных и вызвавших опасные риски нововведений, включая ЕГЭ.

Литература

1. Айзерман Л. Время новелл // Учительская газета. 2014. 18 февр.

2. Подымов Н. А., Подымова Л. С. Барьеры на пути к инновациям (Методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://education.rekom.ru/4_2002/podymows.htm.

3. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). Москва, 1989.

4. Рыбина Л. На проверку знаний стройся // Новая газета. 2014. 26 февр.

5. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997.

6. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Москва: УНЦ ДО, 2005.

7. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1.

References

1. Ajzerman L. Time for novellas. *Uchitel'skaja gazeta*. [Teacher's newspaper]. 2014. 18 febr.

2. Podymov N. A., Podymova L. S. Barriers on the way to innovations (Research methodology of relations in the innovative activity) Electronic resource. Available at: http://education.rekom.ru/4_2002/podymows.htm (In Russian)

3. Prigozhin A. I. Innovations: incentives and obstacles (social problems of innovation studies). Moscow: *Politizdat*. 1989. (In Russian)

4. Rybina L. Line up for the knowledge test. *Novaja gazeta*. [New newspaper]. 2014. 26 febr.

5. Slastyonin V. A., Podymova L. S. Pedagogics: innovative activity. Moscow: Magistr [Masters publisher], 1997. (In Russian)

6. Hutorskoy A. V. Pedagogical innovation studies: methodology, theory, practice. Moscow: UNC DO [Publisher UNZ DO], 2005. (In Russian)

7. Shakurov R. H. Barrier as a category and its role in activity. *Voprosy psihologii*. [Psychology issues]. 2001. № 1. (In Russian)