

Условия эффективности инновационной деятельности в образовании: зарубежный опыт и взгляд на российскую практику

Новикова Т.Г.

Вопросы о специфике инновационной деятельности и методах управления ею приобретают сегодня актуальнейший характер в связи с тем, что инновации выступают важнейшим условием развития социума, соединяя достижения науки с необходимостью удовлетворения потребностей реальной практики.

В настоящее время всё чаще возникает необходимость введения инноваций в образовательную практику, и это происходит не только в инновационных образовательных учреждениях и на экспериментальных площадках, но и на уровне массовой школы. Наглядным примером являются реализуемые с 2001 года основные направления модернизации российского образования: использование современных здоровьесберегающих технологий, введение иностранных языков и элементов информационной культуры на этапе начального образования, организация предпрофильной подготовки и профильного обучения, переход к безотметочному оцениванию в начальной школе, организация учебного процесса с учётом индивидуальных потребностей и возможностей учащихся и др.

В последние годы к числу инновационных направлений, требующих достаточно быстрого для системы образования освоения и внедрения их в массовую практику, относятся следующие приоритетные направления развития образования:

- индивидуализация обучения, в том числе профилизация старшей ступени школы;
- новая система оплаты труда педагогических работников;
- реструктуризация сети общеобразовательных учреждений;
- государственно-общественное управление образованием;
- новые подходы к аттестации школ и учителей;
- новые механизмы финансирования школ.

В рамках выше перечисленных составляющих, массовая образовательная практика вынуждена вводить инновационные (пока нормативно не обеспеченные) элементы, к которым относятся:

- элективные курсы, курсы по выбору с особенностями разработки их содержания и специфичными технологиями реализации;
- портфолио как технология, позволяющая поддерживать результаты обучения и фиксировать индивидуальный прогресс учащихся;
- советы общеобразовательных учреждений (управляющие советы), как элемент государственно-общественного управления образованием;
- социальное партнёрство образовательных учреждений с общественностью и бизнесом;
- информатизация образования;
- фандрайзинг и другое.

В сложившейся ситуации, требующей быстрого понимания, освоения и внедрения инноваций, педагогические работники оказались перед проблемой создания новых продуктов (элективных курсов и курсов по выбору, отбора содержания непрофильных предметов в профильных классах и др.), отработкой способов взаимодействия между учреждениями при организации сетевого взаимодействия, привлечения родителей, учащихся и общественности к выработке стратегии развития образовательного учреждения и т.п. Несвойственные для педагогов задачи, возникшие с введением инновационных направлений, каждый решает в меру своих способностей и возможностей. В связи со сложившейся ситуацией целесообразно дать ответ на вопрос: при каких условиях инновации могут быть успешно внедрены в практику с

наилучшим результатом (наибольшим эффектом)? Помощь в ответе на этот вопрос может оказать опыт зарубежных стран, осуществляемых внедрение аналогичных инноваций в реальную образовательную практику.

Изучение материалов зарубежных исследований инновационной деятельности в образовании показывает, что отличительной особенностью рассмотрения проблемы инноваций в западной научной литературе является интерес к прикладным проблемам и чётко выраженное аксиологическое отношение к ним.

Инновации в зарубежной педагогике рассматриваются в неразрывной связи с образовательными и социальными изменениями. Анализируя причины возникновения изменений в области образования, Fullan M., Stiegelbauer S. отмечают, что в плюралистическом обществе всегда будут существовать ситуации и определённое давление со стороны общества, бизнеса, производства, побуждающее к инновациям в образовании. При этом авторы считают, что важно рассматривать два аспекта инноваций:

- ценностный аспект (кому выгодны инновации);
- аспект внедрения (реалистичность замысла инновационного проекта и подхода к его реализации)¹.

¹ Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, 1991. P. 17–18.

Типология инновационных изменений в образовании, исходя из рассматриваемых аспектов, позволяет выделить четыре варианта возможных результатов, описанных с позиции перспектив их внедрения в практику с учётом ценности и технического качества исполнения рассматриваемой инновации.

Таблица. Типология возможных результатов внедрения инновации в практику

Наличие реальной ценности инновации и техническая проработанность программы (проекта) изменений:

Ценность и техническое качество	ДА
Осуществлённое внедрение инноваций в реальную практику:	НЕТ
ДА	НЕТ
I (ДА, ДА)	II (ДА, НЕТ)

Наличие реальной ценности инновации и техническая проработанность программы (проекта) изменений:

Ценность и техническое качество	НЕТ
Осуществлённое внедрение инноваций в реальную практику:	НЕТ
ДА	НЕТ
III (НЕТ, ДА)	IV (НЕТ, НЕТ)

«Осуществлённое внедрение» инноваций определяется тем, действительно ли инновация внедрена в практику и на практике с введением инновации произошли изменения (обязательно позитивные), с точки зрения пользователя.

«Ценность и техническая проработанность изменений» объединяет два аспекта:

- кто получит выгоду от изменений;
- была ли инновационная программа (проект) технически качественно разработана.

Таким образом, выделяются 4 типа возможных изменений:

Тип I (ДА, ДА) представляет максимально желаемые результаты внедрения, то есть ценность инновации оценивается как высокая, для всех субъектов образования, инновация представляет проект (программу) технически и технологически качественно разработанный, который внедрён в образование и эффективность от его внедрения в соответствии с ценностным аспектом оценивается как высокая.

Тип II (ДА, НЕТ) относится к спланированной инновационной программе (проекту), хорошо разработанной технически, но которая по каким-либо причинам не была внедрена в практику.

В типе III (НЕТ, ДА) возможны варианты: а) изменения не были в должной мере технически разработаны, б) ценность инноваций не является значимой (высокой), при этом инновации были внедрены в практику. То есть произошли негативные изменения либо от бесперспективных, либо от некачественно разработанных инноваций, как на техническом, так и на технологическом уровнях. На практике зачастую это связано с обилием инноваций и излишней торопливостью при их практической апробации.

Тип IV (НЕТ, НЕТ) в сущности является позитивным, он характерен для случаев, когда плохо разработанные и недостаточно продуманные инновации отвергаются образовательной практикой и не подлежат внедрению. Несмотря на временные и ресурсные потери, впоследствии такой путь приводит к новым конструктивным инновациям на основе отрицания старого. Как отмечают Фуллан и Штигельбауэр, например, для образования США 1960 гг. был характерен именно IV тип инноваций.

Фуллан² отмечает, что при введении инноваций в образование встречаются две характерные основные проблемы:

² Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, 1991.

- правомерность вводимых в образовательный процесс инновационных изменений;
- предубеждение, а зачастую и игнорирование необходимости (целесообразности) изменений, которые к тому же на практике оказываются не столь значительными, какими они были первоначально заявлены.

Так, в частности, ещё в 1971 г. Гросс, Смит и Кейт описали два классических случая, которые выявили проблемы, отмеченные Фулланом, и которые позволяют наряду с такими параметрами инновации, как ценность и техническая проработанность, выделить ещё ряд.

Как показывает анализ зарубежного опыта, в качестве параметров успешности внедрения инновационной деятельности также выделяются **готовность** работников к введению инноваций, которая раскрывается через:

- наличие адекватной для конкретной ситуации схемы внедрения инноваций;
- проработанность вопросов (техник и технологий) управления изменениями, вызванными вводимыми инновациями.

Гросс, Смит и Кейт в своих работах отмечают неготовность работников образования к изменениям, причём это характерно даже для тех из них, кто считает изменения необходимыми. Среди основных трудностей, с которыми встречаются практики, авторы указывают на:

- невозможность разработать адекватную схему внедрения;
- технические (и технологические) проблемы,
- слабую проработанность и способность управления изменениями,
- спорный характер развивающей функции инноваций.

К таким выводам учёные пришли с помощью метода «кейс-стади» для анализа введения новой роли учителя как фасилитатора самомотивации детей, а также изучение опыта работы начальной школы по системе открытого образования. В обоих случаях инновации были вызваны **внешними причинами**, в частности внедрением в США британской модели открытого образования. Инновации принимались школьными советами как «прогрессивные», без достаточного анализа и рефлексии их последствий для стиля работы и деятельности школы в целом. Проведённый анализ показал, что для обоих случаев были характерны **трудности с внедрением** инноваций в учебный процесс, которые, согласно ожиданиям директоров школ, должны были, напротив, разрешить целый ряд проблем. Этот пример демонстрирует III тип возможных инновационных изменений — когда инновации недостаточно проработаны, но внедрены в практику. Учёные делают вывод о неправомерности инноваци-

онной деятельности в случае неподготовленности персонала школы к её введению. Более того, исследователи приводят конкретные факты, когда за счёт инноваций руководители образовательных учреждений получают повышение по службе, и после их ухода инновационная деятельность школы полностью прекращается.

Кроме изучения отдельных случаев, для зарубежной педагогики характерны попытки широкомасштабного сравнительного анализа инновационной образовательной деятельности. В частности, Берманом, Мак Лолином и Рэндом были проанализированы 293 инновационных проекта, для чего было проведено 29 полевых исследований³. Ими установлено, что решения на уровне школ и школьных округов относительно участия в определённых реформах можно разделить на два типа:

³ Green, A., Wolf, A., Loney, T. Convergence and divergence in European education and training systems. London: Institute of Education, University of London, 2002. P. 296.

— группа приверженцев оппортунизма, когда школьные округа мотивированы в основном получить дополнительные федеральные средства;

— группа так называемых «разрешающих проблемы», для которых инновации — это способ разрешения имеющихся местных противоречий и реализации определённых потребностей.

Как следствие, проекты второй группы работников образования являются более успешными, с точки зрения получения желаемых результатов и продолжения проектной деятельности после окончания федерального финансирования. Вместе с тем исследователями делается вывод о том, что зачастую школьные округа не соотносят в должной мере **имеющиеся образовательные потребности** и внедряемые инновации, что приводит к определённым противоречиям. Часто инновации используются для создания прогрессивного имиджа школьного округа в глазах местного сообщества или как ответ на определённое политическое давление, то, что характерно для первой группы внедрения **инноваций** (см. табл.). **Это характеризует слабый учёт ценности инновации и конкретных потребностей образовательной практики** и, как следствие, влияет на жизнеспособность инновации. Исходя из описанного сравнительного анализа инновационной деятельности, можно сделать вывод, что немаловажным условием введения инноваций в образовательную практику является причина включения образовательного учреждения в инновационную деятельность.

Движение эффективных школ, характерное для США в 1980 гг., является, по мнению Фуллана и Штигельбауэра, другим примером неудачного внедрения в практику потенциально позитивных инноваций. Сущность «эффективной школы» как инновации заключалась в усилении контроля над обучением, повышении уровня требований к достижениям и дисциплине учащихся, более чёткой формулировке учебных целей, в частом проведении мониторинга, вовлечении родителей в деятельность школы, создании внутри школы «команд» по совершенствованию её деятельности. Данная инновация быстро стала очень популярной, в 1983 г. ею было охвачено 875 школьных округов из 25 штатов. Несмотря на целый ряд осуществлённых педагогических исследований по проблемам эффективности школ и вопреки значительным ожиданиям, данная инновация не принесла значительных результатов. В частности, отмечается, что подобного рода изменения привели к сужению образовательных целей⁴. Что является наглядным подтверждением **спорного характера развивающей функции инновации**, то есть потенциально позитивная инновация на деле оказалась неэффективной, потому что ценности были понятны и важны для всех субъектов образовательного процесса, за исключением ученика, который подвергался постоянному контролю и потерял долю свободы и самостоятельности.

⁴ Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, 1991. P. 22.

Рассматриваемые вопросы о взаимозависимости принятия решений о введении инно-

ваний и причины возникновения инноваций характерны не только для уровня управления школьными округами и школами, но также и для содержания образования. Хорошо известен пример возникновения движения по разработке новых образовательных стандартов в США в 1960 г., во многом в связи с запуском спутника в СССР. Другой причиной данного течения стала инициатива университетской профессуры — повысить качества обучения естественно-научным дисциплинам. Таким образом, именно эти два фактора определили направления инноваций в американском образовании на последующие два десятилетия (введение компетентностного подхода в образовании, внедрение методов обучения, основанных на разрешении проблем и др.). Ценность инноваций, заявленная на уровне государства и понятная всем субъектам образовательного процесса, и техническая проработанность инновации университетской профессурой, раскрытая от алгоритма внедрения до уровня технологий, позволила осуществить эффективное внедрение инноваций в реальную образовательную практику. Многие из этих инноваций, разработанные в тот период, сегодня прочно вошли в практику образования США и имеют в основе хорошо разработанную теоретическую базу.

Вместе с тем, многие инновации, возникшие в рамках движения по разработке стандартов, оказались нежизнеспособными. Анализируя причины, Штигельбауэр отмечает, что это произошло из-за оторванности теоретических университетских исследований от реальной школьной практики, а также из-за того, что реформаторы при проектировании своей деятельности не отвечали на важнейшие вопросы:

- На что направлено образование?
- Какой тип человека и какой тип общества мы хотим производить?
- Какие методы обучения и организация учебного процесса нам необходимы для получения данного результата?
- Какие знания имеют наибольшую ценность?

Что является наглядной характеристикой III типа, когда недостаточная техническая и технологическая проработанность не вписалась в практику работы школы.

Аналогичные трудности характерны для опыта Канады. В рамках проводимой образовательной реформы, которая проводится соответствующими министерствами в 10 провинциях страны, основной акцент делается на: проблемное обучение в естественнонаучной области и области социальных наук; «канадоведение»; определение базового ядра содержания образования и др.

Учитывая давление общественности и политических кругов, реформирование предусматривает введение инноваций в области базового содержания образования и формирования ключевых компетенций. Как показывает анализ источников, именно в этой области встречаются случаи внедрения **непроработанных программ, не соответствующих** действительным потребностям общества. Такая же ситуация характерна для языковой подготовки, общественных дисциплин.

Исследователи указывают на значительную роль правительств различных государств в **инициировании инноваций** в образовании. В этой связи Мэйнихэм говорит о «профессионализации реформ»⁵ и считает, что решения об инновационных изменениях в образовании должны быть приняты на правительственном уровне, при этом важна квалификация экспертов, проектирующих образовательные реформы. Вместе с тем, он отмечает, что зачастую разработчиками реформ движут политические интересы или карьерные амбиции, что приводит к поспешным и непродуманным решениям об изменениях в образовании. Исследователи США, анализируя роль федерального правительства, правительств штатов и провинций, отмечают, что в условиях децентрализованных систем образования возрастает роль последних. В частности, существуют реформы интенсивного типа, например, Корбетт и Вилсон относят к данной категории введение тестирования на уровне штатов Мэриленд и Пенсильвания⁶. Непроработанность данной инновации привела, как показали исследования и мониторинг, к сужению содержания образовательных программ, натаскиванию на конкретные тесты. Данная инновация начала 1990 г. вызвала серьёзную критику со стороны практических работников образования и, таким образом, стала, как отмечают исследователи, проблемой обра-

зовательной политики уже не на уровне штата, а страны в целом.

⁵ Green, A., Wolf, A., Leney, T. Convergence and divergence in European education and training systems. London: Institute of Education, University of London, 2002. P. 23.

⁶ Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, 1991. P. 24.

В научно-педагогической литературе США отмечается в этой связи, что необходимо усиление внимания к проектированию инноваций как на федеральном уровне, так и на уровне штатов, школьных округов и отдельных образовательных учреждений, необходим постоянный мониторинг инновационных процессов в образовании⁷. Следовательно, в качестве ещё одного условия эффективного введения инноваций можем назвать **уровень инициирования (проектирования) инноваций**.

⁷ Green, A., Wolf, A., Leney, T. Convergence and divergence in European education and training systems. London: Institute of Education, University of London, 2002; Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, 1991. P. 25.

Ещё одной проблемой, характерной для инновационной образовательной деятельности, является игнорирование необходимости введения одних инноваций и предпочтение введения других, которые на практике оказываются не столь значительными, какими они были первоначально заявлены⁸.

⁸ Intrac (1999) Evaluating impact: the search for appropriate methods and instruments. In Ontrac, No.12.

В этой связи Фуллан приводит следующий пример. Большинство современных инноваций в области содержания образования направлено на развитие когнитивных/академических умений и навыков, а не личностных и социальных. Первые инновации более конкретны, их проще внедрять и измерять, и они более элитарны по своему значению для последующей жизни и образования человека. Индивидуальные, межличностные и социальные отношения и навыки, имеющие важное значение для демократического общества, не получают должного внимания, такого, о котором в 1916 г. писал Дьюи, подчёркивая, что именно эти компетентности должны закладываться в основу целеполагания в школах, а также должны стать приоритетом образовательных политиков при проектировании реформ. Таким образом, в данном случае мы имеем дело с ярко выраженным игнорированием необходимости важнейших инноваций и приоритетом тех, которые на практике оказываются не столь значимыми для развития общества в целом.

Корбетт и Вилсон (1990) отмечают, что на современном этапе данное противоречие существует и при введении компетентностного подхода в образовании, осуществлении направленности обучения на формирование базовых навыков (чтение, математика и др.); при введении тестирования в образовательный процесс. Концентрация на вышеизложенных приоритетах, а также на высших когнитивных навыках (разрешение проблем и другие мыслительные навыки) приводит к недооценке целей личностного и социального развития. Следовательно, наблюдается излишнее увлечение и распространение одного типа инноваций в ущерб другим, не менее важным, с точки зрения личности и общества.

В США это особенно верно по отношению к стандартизации и спецификации тестирования на уровне штатов. Исследователи отмечают, что зачастую инновации в области тестирования и мониторинга видоизменяют содержание образования в негативную сторону, например, в сторону сужения объёма необходимых ребёнку знаний.

Таким образом, рассматривая проблему изменений в образовании, зарубежные учёные отмечают, что инновация не должна проводиться ради инновации. **Необходимо учитывать, какие ценности формируются в результате введения данных инноваций, кто выиграет (кто заинтересован) в их результате, каковы приоритеты, насколько они достижимы, какие области потенциальных изменений недооцениваются. Всё это напрямую связано**

с необходимостью тщательного анализа причин и следствий инновационных процессов в образовании⁹.

⁹ Blankenberg, F. (1995) Methods of impact assessment research program, resource pack and discussion. The Hague: Oxfam UK/I and Novib.; Feurs-tein, M.T. (1986) Partners in evaluation: evaluation development and community programs with participants, London: Macmillan, xii+196 pp.; Gosling, L. and Edwards, M. (1994) A practical guide to monitoring, assessment.

В более широком смысле реформы образования зачастую страдают перегруженным содержанием, нереалистичным временным планированием, отсутствием координации потребностей, упрощёнными решениями и др.

Сарасон (1990) разделяет инновации на:

— первопорядковые инновации, которые повышают эффективность и результативность того, что недавно сделано «без нарушения базовых организационных принципов, без значительного изменения способа выполнения своих ролей взрослыми и детьми;

— инновации второго порядка, направленные на изменение фундаментальных основ деятельности организаций, включая новые цели, структуру, роли (например, культура совместной деятельности). Учёный делает вывод о том, что большинство изменений в образовании прошлого века были первопорядковыми, направленными на повышение качества того, что уже существует. Реформы второго порядка, как правило, заканчивались неудачно, наталкивались на сопротивление учителей и администраторов и были вынуждены трансформироваться и адаптироваться под объективную ситуацию. И как следствие, в целом системы образования не претерпели значительных изменений. Данная позиция совпадает с рассмотренной выше точкой зрения британского учёного Э. Грина¹⁰.

¹⁰ Green, A. The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. In: Journal of Educational Policy. 2002. Vol.17. No.6. P. 611–626.

В то же время, начиная с 1990 гг., возрастает значение реформ второго порядка, связанных с изменениями, которые затрагивают культуру и организацию школ, с реструктуризацией ролей и обязанностей учителей, родителей и учеников. Во многом, на наш взгляд, это связано с процессами глобализации, оказывающими значительное влияние на национальные системы образования. Кроме того, на распространение инноваций оказывает влияние и конвергенция, и дивергенция образовательных систем, получившие значительное распространение в современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире (См., например, Green, A., Wolf, A., Leney, T. (1999)¹¹).

¹¹ Green, A., Wolf, A., Leney, T. Convergence and divergence in European education and training systems. L.: Institute of Education, University of London, 2002.

Опираясь на материалы анализа зарубежного опыта, можно выделить основные условия, позволяющие осуществить эффективное внедрение инноваций, к ним относятся:

— ценность, техническая проработанность,
— готовность персонала к изменениям,
— направленность на решение проблем, уровень инициирования инноваций,
— характер инноваций (первопорядковый или второго порядка, т.е. модификационный или радикальный).

На основе выделенных параметров дадим оценку изменениям, вводимым в рамках модернизации российского образования на примере предпрофильной подготовки и единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Можно с уверенностью констатировать успешность введения предпрофильной подготовки не только в экспериментальных учреждениях, но и в массовой практике. Объясняется этот факт тем, что были выполнены четыре вышеназванных основных условия:

— цели и ценности инновации;

- техническая и технологическая разработанность введения инновации;
- подготовленность кадров;
- направленность инновации на решение конкретных проблем;
- поддержка на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, это способствовало эффективности введения инноваций, осуществляемых в рамках предпрофильной подготовки.

Первое — чётко определены и ясно сформулированы ценности — основная ценность создать условия и **научить школьников осуществлять самостоятельный обоснованный выбор** дальнейшего пути обучения или построения трудовой карьеры. Все инновации, вводимые в рамках предпрофильной подготовки, к числу которых относятся новый базисный учебный план, информационная работа, профильная ориентация, новая форма итоговой аттестации, портфолио, муниципальные образовательные сети, были направлены на реализацию данной ценности — **создание условий и возможности для обоснованного выбора учащимися** дальнейшего пути обучения или построения трудовой карьеры.

Второе — каждая составляющая предпрофильной подготовки была технически и технологически детально проработана и обеспечена механизмами её введения в практику на всех уровнях управления: федеральном, региональном, муниципальном и (институциональном) уровне образовательного учреждения. Проводимый мониторинг введения инноваций с позиции всех субъектов образовательного процесса (учащегося, родителей, педагогов, руководителей образовательных учреждений, муниципальных и региональных координаторов) позволял своевременно реагировать на потребности и возможности реальной практики и осуществлять необходимую корректировку.

Третье — работа с педагогическими кадрами по снятию сопротивления и мотивации к внедрению инновации включала информационную работу: публикации в профессиональных педагогических изданиях, средствах массовой информации, предназначенных для широкого круга читателей, информационные письма Минобрнауки и т.п.; семинары-совещания для руководителей субъектов Российской Федерации, курсовую подготовку и др.

Четвёртое — инновация была направлена на решение конкретных проблем: неготовности ученика оценить свои возможности и перспективы, отсутствие опыта осуществлять обоснованный выбор дальнейшего обучения или работы и т.п.

По характеру изменения инновация рассматривалась как модификационная (первопорядковая) с поддержкой как на федеральном, так и региональном и муниципальном уровнях. С учётом классификации (табл.) эта инновация относится к 1 типу.

Более сложная и неоднозначная ситуация складывается с единым государственным экзаменом. Целью единого государственного экзамена является обеспечение единого подхода к оценке знаний учащихся и прозрачность и независимость процедур его проведения, создание равных возможностей для учащихся при поступлении в высшие учебные заведения.

Ценность, на первый взгляд, не вызывает сомнений; к сожалению не до всех субъектов образовательного процесса она доведена в понятной и однозначной трактовке.

Техническая и технологическая проработанность является одним из самых слабых мест ЕГЭ. Технически не все регионы Российской Федерации могут своевременно получить материалы для проведения экзамена (удалённость и труднодоступность ряда районов, таких как Чукотка и др.), подвоз учащихся в ряде районов РФ осуществлялся на сплавках и вертолётах — что представляет реальную опасность для жизни и здоровья детей, и необходимо также учитывать сложность выполнения учащимися тестирования после такой транспортировки. Технологически же самый большой просчёт ЕГЭ заключается в том, что при ответе на минимум вопросов с результатами, соответствующими отметке «2», учащийся все равно получает «3».

Подготовка кадров не является слабым звеном, так первые результаты, не всегда утешительные, мотивировали большинство педагогов на изменение подходов к процессу обучения. Однако как показал зарубежный опыт и как отмечают российские педагоги, при подходе к процессу обучения с жёсткой ориентацией на ЕГЭ впоследствии приведёт к неутешительным

результатам обучения и сужению образовательных целей до натаскивания на конкретные вопросы.

Решение проблемы поступления учащихся в вузы на основе результатов тестирования вызвало сопротивление у большинства из них и нежелание по результатам ЕГЭ зачислять абитуриентов, исключение при дополнительном усилении федеральных властей составили не-престижные факультеты большинства вузов. На основе рассмотренной классификации данная инновация относится к III типу.

Как показывает анализ, для эффективного внедрения инновации в образовательную практику желательно обеспечить все вышеназванные условия.

Таким образом, по своей природе и последствиям инновации не являются нейтральными, и на их проектирование оказывают влияние не только **область образования, но и область политики, а также личностные факторы.**

Любая инновация должна критически анализироваться с точки зрения значения происходящих в результате её введения образовательных изменений, так как не всякое изменение ведёт к развитию. Исторические события и процессы не подтверждают линейность либо неизбежность прогресса. Инновации сами по себе не являются панацеей от образовательных проблем и противоречий. Поэтому сущность образовательных инноваций должна быть исследована в связи с **целями, ценностями, последствиями, которые возникают в конкретной ситуации, связанной с нововведениями.** Необходимо различать **позитивные последствия инновации и неуспешные** и на этой основе прогнозировать дальнейшее развитие образования.