

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»
Факультет психологии
НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ

**Взаимодействие вузов и школ для
становления Открытого образовательного
пространства: потенциал, проблемы,
задачи управления**

Томск
2013

УДК 681.3
ББК Ч 481.283
К47

К47 Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления/
Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2013. -

ISBN 5-94621-254-0

Книга представляет собой монографический сборник. Поэтому общей темой исследования выступает взаимодействие разных ступеней системы образования, вузов и школ. А предметом исследования – потенциал этого взаимодействия, его проблемы и перспективы в повышении качества образования. Рассматриваются синергетические эффекты взаимодействия, проявление и поддержка которых может обеспечить системное изменение качества образования. Анализируются возможности повышения самоорганизации во взаимодействии вузов и школ, особенности и содержание управления взаимодействием.

Книга предназначена не только для тех, кто проявляет исследовательский интерес к взаимодействию вузов и школ, но и тех, кто решает задачи управления взаимодействием, задачи повышения качества образования.

УДК 681.3
ББК Ч 481.283

*Исследование осуществлено в рамках выполнения регионального проекта:
«Использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и развития Открытого образовательного пространства региона»
Методология и программа исследования разработаны при поддержке РГНФ
Проект №12-06-00514*

ISBN 5-94621-254-0

Образование как ресурс инновационного развития: от локальных к стратегическим проектам (вместо введения). <i>Галажинский Э.В., Прозументова Г.Н.</i>	4
---	---

Раздел 1. Субъекты и потенциал взаимодействия вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства.....11

1.1 Взаимодействие вузов и школ: потенциал стратегии гуманитаризации в управлении инновациями для становления Открытого образовательного пространства региона. <i>Прозументова Г.Н.</i>	11
1.2 Состояние взаимодействия вузов и школ в регионе. <i>Горских О.В., Танцева С.Г.</i>	43
1.3 Субъекты взаимодействия вузов и школ и их ожидания. <i>Кашиур В.В., Афанасьева Д.О., Иванова В.С.</i>	51
1.4 Оценка прецедентов взаимодействия вузов и школ для развития инновационного потенциала личности. <i>Красноярцева О.М.</i>	65
1.5 Образовательное партнерство как стратегический ресурс устойчивого развития института образования: зарубежная теория и практика. <i>Богданова О.Е.</i>	93

Раздел 2. Проблемы и направления взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования в Открытом образовательном пространстве.....104

2.1 Направления инновационного развития в региональной системе образования. <i>Веснина Л.В.</i>	104
2.2 Создание и использование инновационных разработок: технологическая платформа и сетевые профессиональные сообщества. <i>Зоткин А.О.</i>	115
2.3 Создание и реализация сетевых проектов профильного обучения в старшей школе. <i>Малкова И.Ю., Вторина Е.В.</i>	124
2.4 Потенциал сетевых образовательных программ для повышения качества образования и формирования Открытого образовательного пространства региона. <i>Соколов В.Ю., Суханова Е.А.</i>	135

Раздел 3. Управленческие условия усиления потенциала взаимодействия вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства.....149

3.1 Образовательные события в Открытом образовательном пространстве региона: концепция, практика, технологии. <i>Якубовская Т.В.</i>	149
3.2 Влияние оценки деятельности образовательных учреждений на становления Открытого образовательного пространства. <i>Долгова Л.М., Мирошникова И.С.</i>	162
3.3 Изменение статуса образовательного учреждения для создания потенциала взаимодействия ВУЗов и школ с целью повышения качества образования. <i>Сорокова Л.А.</i>	170
3.4 Организация повышения квалификации педагогов: условия использования потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования. <i>Калачикова О.Н.</i>	184

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ: ОТ
ЛОКАЛЬНЫХ К СТРАТЕГИЧЕСКИМ ПРОЕКТАМ (ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ)**
Э. В. Галажинский, Г.Н. Прокументова

Представляемая книга является продолжением исследования давно интересующей нас темы взаимодействия вузов и школ. При этом развитие нашего исследовательского интереса выразилось сначала в изучении *отдельных* и частных *случаев* взаимодействия, а впоследствии, т.е. сейчас, уже в изучении *потенциала* и *тенденций* развития этого взаимодействия. Связующей нитью между разными этапами и уровнями изучения темы взаимодействия вузов и школ является представление о том, что повышение качества образования обусловливается актуализацией внутренних сил и субъектов самой системы образования. Безусловно, что требования «объемлющих» систем (в т.ч. политической, социальной, экономической и др.) оказывают большое влияние на развитие системы образования. А содержание и организация образования всегда зависели и отражали состояние, особенности развития общества, в т.ч. «качество» цивилизационных волн. Так, по меткому выражению Э. Тоффлера «массовое образование было гениальным изобретением индустриальной эпохи. Внутренняя жизнь школы повторяла тот образ жизни, которым предстояло жить – строгая регламентация, пренебрежение индивидуальностью, жесткие схемы принадлежности к какому-то месту, группе, рангу или сорту, авторитарная роль учителя ...».

И в настоящее время при решении вопросов повышения качества образования, определении направлений изменения этого качества управление образованием ориентируется прежде всего на вызовы среды, требования рынка труда, запросы работодателей. Поэтому признание необходимости перехода на инновационный путь развития, и понимание того, что этот переход предполагает масштабные инвестиции в человеческий капитал, означает рассмотрение образования как условия и самой возможности такого перехода. Данный тезис был сформулирован на расширенном заседании Госсовета РФ еще в 2008 г., где так же было обозначено, что необходимое условие прогресса современного общества – это изменение статуса образования, которое из ведомственной отрасли должно превратиться в сферу общественной практики, механизм развития культуры и человека. О том, что решение задач инновационного развития предполагает серьезные изменения в образовательной системе свидетельствует и то, что в числе первых указов, подписанных президентом РФ, был Указ №599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки". В этом указе определяется ряд конкретных мероприятий «в целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области образования и науки и подготовки квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики». Тем самым совершенствование образования ставится в зависимость от требований инновационной экономики.

Эта тенденция прослеживается и в ключевых документах, определяющих направления регионального развития (в частности, в Стратегии развития Томской области до 2020 года), где указывается, что, создание динамично развивающейся, конкурентоспособной, сбалансированной региональной экономики и превращение Томской области в «лучшее место для жизни, работы и отдыха» возможно при условии построения экономики знаний и интенсивного развития человеческого капитала, который является наиболее ценным активом, обеспечивающим конкурентоспособность региона.

Все вышесказанное означает, что в России на разных уровнях управления осознаётся и формируется задача повышения качества образования. При этом представление об этом качестве и в целом об организации образования формируется под влиянием вызовов и требований среды, особенностей инновационного развития общества. Тем самым, само это инновационное развитие обусловливается от качества образования, но и образование рассматривается в функции, обуславливающей экономику, в статусе

средства развития политических и экономических задач. А это означает, что необходимость решения задач социально-экономического развития усиливает роль образования, зависит от того, насколько быстро и эффективно будет решена проблема развития у людей «мотивации к инновационному поведению». Но также означает, что характер и качество изменения системы образования предопределены требованиями социально-экономического развития. Однако такое представление о взаимоотношениях системы образования и «объемлющих» систем, как это ни парадоксально, объясняет невысокую эффективность реформирования образования. Ведь при такой зависимости определения качества под «требования» среды, экономического развития повышение качества образования определяется «вчерашними» задачами. Формулировка требований «объемлющих» систем, их перевод в директивы по изменению образования и обуславливают хроническое отставание в реформировании системы образования.

Вместе с тем, последние два десятилетия реформирования образования показали, что представление о его качестве обуславливается и зависит не только от требований к образованию «объемлющих» систем, не только от того, каковы требования сегодняшнего дня к системе образования. Представления о необходимом качестве образования, а тем более об условиях и средствах его достижения определяются непосредственными участниками образовательного процесса, субъектами взаимодействия в самой системе. Качество взаимодействия участников решения задач инновационного развития образования, как показывают наши исследования, обладает потенциалом стратегического развития образования, т.е. выделения в системе стратегических линий подготовки, востребованность которых будет сформулирована лет через пятнадцать-двадцать. Этим объясняется наш интерес к содержанию взаимодействия вузов и школ, представителей разных ступеней образования: именно взаимодействие обладает наиболее высоким инновационным и стратегическим потенциалом.

Видимо, не случайно то, что *темой исследования взаимодействие разных уровней образования стало именно в Томске*. Высокая концентрация научно-образовательного потенциала, «плотность» образовательных услуг на «душу» населения, обуславливаемые наличием сильных университетов, разнообразием типов и видов образовательных учреждений, их вовлеченностью в инновационное развитие образования объясняют то, почему именно в Томской области проявлено исследовательское внимание ко взаимодействию вузов и школ. По заказу Администрации Томской области в последние годы нами выполнен ряд проектов по изучению особенностей такого взаимодействия, определению его потенциала, разработке направлений, форм его организации. В том числе это проект: «Образование как ресурс инновационного развития региона» (2008). А также проект «Использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и развития Открытого образовательного пространства региона» (2011г.). Руководителем обоих проектов являлся Э.В. Галажинский, а научным руководителем – Г.Н. Прозументова.

При разработке и реализации этих проектов нами установлено, что именно в процессе решения задач инновационного развития образования возникают условия и потребность во взаимодействии представителей разных ступеней образования. Что объясняется рядом причин.

Во-первых, особенностью задач и ситуаций инновационного развития, когда эти инновации осуществляются на «местах». Возникает необходимость осуществления анализа ситуаций, организации проектно-исследовательской деятельности, консультационного и экспертного сопровождения осуществляемых изменений, их обоснования, потенциализации. Всё это и означает необходимость взаимодействия для успешного осуществления инноваций, аккумуляцию сил и возможностей представлений разных ступеней образования.

Во-вторых, инновации показывают, что образование не является только областью, отраслью государственного интереса и заботы. В процессе инновационных изменений

образование выступает областью заботы и интереса тех, кто его осуществляет и «получает». Что обуславливает внимание участников инноваций к созданию в образовании мест «личного присутствия». Поэтому участники инноваций выступают не только представителями разных ступеней образования и образовательных учреждений. Но становятся членами *образовательных сообществ*, объединяющих людей не по учрежденческой принадлежности, а на основе общего видения перспектив образования и деятельности по их достижению.

В-третьих, динамика инновационного развития образования обнаруживает, что задачи повышения качества образования на всех уровнях и ступенях системы, в сущности, одни и те же. Речь идёт о переходе к компетентностному образованию, когда и в детских дошкольных учреждениях, и в вузах ориентируются на развитие компетенций исследования, проектирования, рефлексии обучающихся. Осуществляется индивидуализация в организации образования, ориентация на потребности «клиента», обучающихся, расширение «списка» и обновление качества образовательных услуг. Даже образовательные технологии, в т.ч. формирование критического мышления, портфолио, кейс-стади и др., используются *одни и те же на всех ступенях организации образования*. Другими словами, мы видим не только то, что в настоящее время *задачи изменения качества образования актуальны для всех ступеней системы*, но и то, что эти задачи являются *общими для всех ступеней образования*. А это означает, что речь идёт об изменении *качества системы образования*, а не отдельных её ступеней или учреждений. Поэтому решение задач инновационного развития требует объединения усилий представителей разных ступеней образования, их взаимодействия и совместной деятельности для постановки и решения задач повышения качества образования.

Вместе с тем сложившаяся организация образования имеет именно «учрежденческий» характер, когда общие для системы образования задачи инновационного развития решаются в каждом отдельном учреждении, на отдельных ступенях образования. Что и объясняет низкую эффективность реформ в системе образования. Повышение эффективности реформ предполагает переход от локальных к стратегическим проектам, в которых решаются задачи, касающиеся системы и даже её трансформации. В нашем понимании – это задачи становления Открытого образовательного пространства. В наших исследованиях и предлагаемой книге мы пытаемся не только обосновать необходимость взаимодействия разных ступеней и уровней образования для становления Открытого образовательного пространства, но и раскрыть потенциал взаимодействия для решения этой задачи.

Представленные в книге исследовательские материалы свидетельствуют о том, что в существующей практике взаимодействия школ и вузов наиболее широко распространено взаимодействие между образовательными учреждениями. Поэтому и содержанием этого взаимодействия выступает передача обучающихся с одной ступени образования (школа) на другую (вуз); а также повышение квалификации представителями одной ступени (вуз) представителей другой ступени (школа). И хотя во взаимодействии вуз и школ формируются в настоящее время и такие направления, как научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в школах; реализация совместных проектов и программ и само это взаимодействие характеризуется многообразием участников и направлений, всё-таки мы фиксируем во взаимодействии приоритет «разовых» форм (конференции, олимпиады, курсы ПК) по отношению к формам, требующим длительного времени (совместные образовательные проекты, программы); сезонное «обострение» (усиление интенсивности взаимодействия) в период набора студентов в вузы; локализацию прецедентов взаимодействия на отдельных образовательных учреждениях.

Анализ оценки результативности взаимодействия его участниками (особенно представителями школ) показал, что эта оценка определяется «передачей» обучающихся с одной ступени образования на другую: к числу наиболее важных показателей относятся *успешное поступление выпускников школ в вузы* (рост числа выпускников, поступающих в

вузы, процент поступающих на бюджет, процент поступающих в соответствии с профилем обучения), *повышение учебных и внеучебных* (образовательных) достижений учащихся (высокие результаты ЕГЭ, участие детей и победы в олимпиадах, конкурсах) (О.В. Горских, С.Г. Танцева, В.В. Кашпур и др.). Отсюда нами делается вывод о том, что сложившаяся практика взаимодействия вузов и школ направлена прежде всего на решение задачи *перехода* обучающихся из одной ступени образования в другую, обеспечение *непрерывности* обучения в образовательных учреждениях, на решение задачи «*передачи*» обучающихся с «нижней» ступени образования на «*верхнюю*» ступень. Тем самым участники взаимодействия решают свои «производственные» задачи (выпуск и поступление обучающихся), задачи обеспечения бесперебойной работы «конвейера» по подготовке кадров, задачи функционирования системы образования. Поэтому в таком взаимодействии вопросы повышения качества образования редуцируются к вопросам качественной сдачи ЕГЭ, овладению «минимумом» для поступления вуз и соответствию выпускаемого «продукта» стандарту качества высшего образования («*стандарт соответствия*») требованиям обучения в вузе. Всё это обуславливает и объясняет распространённость во взаимодействии таких эмпирических его моделей, как «случайные связи», «использование друг друга» и «поглощение».

Вместе с тем, наши исследования позволяют показать, что взаимодействие вузов и школ обладает существенным потенциалом для постановки и решения задач инновационного развития образования. В образовательных учреждениях Томска и Томской области реализуются различные проекты, авторами которых выступают представители вузов и школ, что даже обуславливает дифференциацию школ по инновационному признаку: муниципальные инновационные площадки (МИП), муниципальные экспериментальные площадки (МЭП), федеральные экспериментальные площадки (ФЭП), региональные ресурсные центры (РВЦИ). Взаимодействие вузов и школ определило эффективное участие Томской области в выполнении ряда стратегических проектов по развитию образования (в т.ч. Мегапроект «Развитие образования в России» (Фонд Сороса), Комплексный проект по модернизации образования (КПМО) Нацпроект «Образование»).

Можно также утверждать, что взаимодействие вузов и школ в процессе постановки и выполнения задач инновационного развития образования обусловило, оказало влияние на появление ряда научных направлений и создание научно-педагогических школ в университетах г.Томска, в т.ч.: научная школа М.Г. Гельфман и М.А. Холодной (ТГПУ), научное направление по организации тьюторства в образовательных учреждениях (Т.М. Ковалёва), научная школа гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций (разработка и использование методологии и методик гуманитарного исследования в управлении инновациями) (Г.Н. Прокументова, О.Н. Калачикова, И.Ю. Малкова, Е.А. Суханова, С.Н. Колпаков, Л.А. Сорокова и др.).

Наши исследования показывают, что взаимодействия представителей вузов и школ при выполнении ими совместных проектов обладает существенным потенциалом:

- повышение качества образования в учреждениях (как среднего, так и высшего образования);
- создание инновационных разработок, использование которых обеспечивает повышение качества образования;
- влияние на постановку задач стратегического развития образования и их решение с учетом инициатив на «местах»;
- разработка таких проектов, реализация которых затрагивает интересы разных уровней образования и осуществляется за счет аккумуляции их ресурсов;
- создание и использование таких механизмов управления, которые обуславливают поддержку инновационной деятельности на разных уровнях организации образования и его институциональные изменения.

Нами представлены материалы, показывающие, что во взаимодействии вузов и школ создаются проекты, оказывающие влияние на формирование *инновационного потенциала учащихся и педагогов* (О.М. Краснорядцева), создаются *инновационные разработки*, обеспечивающие повышение качества образования и профессионального развития педагогов (А.О. Зоткин, О.Н. Калачикова), создаются *сетевые образовательные проекты* (И.Ю. Малкова, Е.В. Втори́на) и *сетевые образовательные программы* (В.Ю. Соколов, Е.А. Суханова), аккумулирующие возможности вузов и школ для повышения качества образования. На основании проводимых нами исследований можно утверждать, что в настоящее время во взаимодействии вузов и школ формируется *сектор инновационного образования*: выделяются образовательные учреждения и проектные группы, для которых организация инновационной деятельности и решение задач инновационного развития образования являются важнейшими. Что обуславливает дифференциацию образовательных учреждений в зависимости от их вовлечённости и участия в решении задач инновационного развития образования. Более того, речь идёт о том, что во взаимодействии вузов и школ уже поставлена и решается задача становления *Открытого образовательного пространства*, образовательных сообществ как формирования субъектов становления и управления Открытым образовательным пространством (Г.Н. Прокументова).

Для повышения значимости и глубины осуществляемых в настоящее время инноваций важно подчеркнуть, что в закрытой системе образования (когда организация образования задана и его участники не могут оказывать на неё влияние), вопросы о *сущности образования*, определении его содержания вынесены за «скобки», т.е. *не являются вопросами, решаемыми в самой системе образования, тем более представителями разных ступеней системы*. Поэтому их взаимодействие и строится «учрежденчески», т.е. на основе решения не задач образования, а задач учреждения. Такая практика взаимодействия характеризует систему образования как Закрытую для влияния на нее самих субъектов системы образования, тем более для влияния субъектов «нижнего» уровня системы (школы) на «верхний» уровень системы (вузы): качество взаимодействия разных ступеней (уровней) Закрытой системы образования, ее «элементов» характеризуется жёсткой иерархизацией. Развитие инноваций обостряет противоречие, характерное для закрытых систем, выражающееся в том, что создаваемый во взаимодействии вузов и школ потенциал оказывается «локализован» в границах отдельных учреждений и крайне слабо используется для изменения качества образования на разных уровнях системы, для изменения системы образования. Поэтому возникает проблема *создания и использования потенциала взаимодействия* вузов и школ для повышения качества системы образования в регионе и превращения потенциала взаимодействия в ресурс управления образованием.

Взаимодействие, партнерство вузов и школ является распространенной мировой практикой. Как показано в нашей книге О.Е. Богдановой, основными направлениями в осуществлении партнерства являются профессиональное развитие педагогов школ (участие профессорско-преподавательского состава университета в подготовке и переподготовке кадров для школ) и содействие обучению (развитию) учащихся школ, обеспечение успешности их перехода на ступень высшего образования, достижения учащимися школ уровня, предъявляемого абитуриентам. Но в последние годы направления и области взаимодействия разных ступеней образования существенно расширяются. Речь идет о разработке стратегии совместного решения значимых проблем образования (R. Clark), о формах совместного исследования проблем образования, характеризующихся высокой востребованностью и валидностью получаемых результатов (A.C. Porter), о взаимодействии в области институционального обновления системы образования (J. Goodlad).

Реконструируя прецеденты и практику взаимодействия вузов и школ в нашем регионе, мы фиксируем те же тенденции. Но в наших исследованиях мы показываем, что в

настоящее время взаимодействие вузов и школ как раз и характеризуется *переходом* от решения задач *совершенствования* образования в отдельных учреждениях, на отдельных уровнях и ступенях к *совместному решению задач стратегического развития образования*. Речь идет о переходе к такому взаимодействию вузов и школ, которое обуславливается решением задач инновационного образования и повышения его качества *на всех ступенях образования*. Поэтому необходимо проявить потенциал взаимодействия, который обеспечивает *институциональное обновление* системы образования, трансформацию *системных оснований* её организации. Отсюда важнейшим вопросом повышения качества образования становится вопрос *качества управления образованием, в т.ч. управления взаимодействием вузов и школ*.

Каким должно быть управление взаимодействием вузов и школ, когда в этом взаимодействии решаются стратегические задачи развития образования, мы пытались понять в процессе выполнения нашего проекта и проводимых нами исследований. Поэтому и при выполнении регионального проекта, о котором упоминалось выше, мы использовали такую модель управления, в которой именно взаимодействие выступает объектом управления. В процессе разработки и реализации проекта мы решали задачу создания и закрепления таких управленческих, правовых, экономических и профессионально – педагогических механизмов, которые могут обеспечивать и поддерживать процессы развития образования с ориентацией его на потребности экономики «знаний», на ценности открытого гражданского общества, на становление Открытого образовательного пространства. Формирование таких механизмов возможно с использованием трех управленческих стратегий.

Административная. Когда инициатива и заказ на изменения образования спускаются «сверху». Поэтому реализация такой стратегии часто сопровождается неготовностью и непониманием «рядовыми» исполнителями смысла и целей преобразований.

Социально-ориентированная. Связана с выполнением заказа элит и конкретных социальных групп (например, работодателей). Результатом реализации подобной стратегии является сегментирование образования, появление рынка образовательных услуг и сектора элитарного образования.

Ресурсная. Стратегия опоры на имеющийся потенциал – образовательные инновации, инициативы людей на «местах». Реализация такой стратегии предполагает последовательное выращивание и доращивание подобных инициатив до превращения их в ресурс развития системы. Главной задачей управления в этом случае является *повышение самоорганизации системы и создание механизмов ее саморазвития*.

На наш взгляд, именно использование ресурсной стратегии для повышения качества образования позволяет в полной мере задействовать тот потенциал, который создан в системе образования за последние двадцать лет. Основным механизмом реализации данной стратегии выступает организация взаимодействия представителей разных ступеней образования для создания *Открытого образовательного пространства* региона. Управление должно ориентироваться на проявление (порождение) и поддержку инициатив участия людей, образовательных сообществ в решении задач инновационного развития региона.

Используя такую стратегию в управлении региональным проектом, мы сосредоточились на проявлении и использовании инновационного потенциала, сформированного в процессе и результате решения задач развития образования участниками инноваций в региональной системе образования. Нами использовались концептуальные основания становления Открытого образовательного пространства, созданные в нашем регионе при выполнении ряда проектов, привлечение большого числа участников – представителей разных уровней образования и инновационные разработки, созданные разными проектными группами в регионе. Тем самым разработка и реализация проекта «Использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и развития Открытого образовательного пространства региона»

опиралась и одновременно создавала разные «точки роста» и «зоны ближайшего развития» для региональной системы образования.

Особенно важным был для нас сам способ разработки проекта, и был принципиально открытым. К обсуждению содержания проекта были привлечены представители различных уровней образования (всего более 200 человек). На всех стадиях разработки проекта проявлялись интересы всех стейкхолдеров образования. А к общественно-профессиональной экспертизе были привлечены специалисты международного и федерального уровня (головная организация – Институт развития образования НИ ГУ «Высшая школа экономики»).

Такое управление проектом обуславливалось установкой не только на проявление потенциала взаимодействия вузов и школ, но превращением этого потенциала в ресурс решения задач стратегического развития образования. Поэтому в процессе и в результате реализации проекта нами не только обоснована необходимость управления взаимодействием, не только раскрывается его потенциал, но показано содержание и ресурс управления взаимодействием, ресурс повышения самоорганизации в системе образования. В нашем исследовании определено, что управление взаимодействием разных ступеней и уровней образования при решении задач инновационного развития включает в себя *событийные* формы и проявление направлений (тем) стратегического развития образования (Т.В. Якубовская); изменение подхода и практики *оценки деятельности образовательных учреждений* (Л.М. Долгова, И. Мирошникова); проведение *открытых* региональных конкурсов (Н. Лыжина, Т.В. Хахалкина, И. Маркидонова); формирование механизмов *институционализации* инноваций (Л.В. Веснина) и образование *норм* деятельности учреждений нового типа (Л.А. Сорокова); изменение *условий и форм* организации повышения квалификации (О.Н. Калачикова).

Результаты представляемого нами исследования показывают, как решение задач инновационного развития образования во взаимодействии вузов и школ начинает менять его системные основания, его конфигурацию и содержание управления. При этом в наших исследованиях установлено, что во взаимодействии вузов и школ происходит *становление* нового субъекта влияния на образование – *образовательных сообществ* и становление Открытого образовательного пространства. Такое пространство как раз и характеризуется в наших исследованиях *появлением* образовательных сообществ в качестве субъектов управления образованием, *взаимной дополнительностью* разных субъектов влияния на образование. При этом наши исследования позволяют увидеть, что образовательные сообщества *рождаются* во взаимодействии вузов и школ, разных ступеней образования и *становятся* субъектами повышения качества образования, субъектами профессионализации педагогов и управленцев. А их участие в постановке и решении задач инновационного и стратегического развития образования обуславливает *гуманитаризацию* содержания и управления образованием: ведь образовательные сообщества выступают инициаторами и участниками диалога разных субъектов влияния на образование, в т.ч. административных групп, общественных объединений, различных проектных команд. Что и является самым важным условием повышения качества образования и решения задач его стратегического развития.

Раздел 1

СУБЪЕКТЫ И ПОТЕНЦИАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И ШКОЛ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Взаимодействие вузов и школ: потенциал стратегии гуманитаризации в управлении инновациями для становления Открытого образовательного пространства региона.

Г.Н. Прокументова

Контекст и задача исследования.

Взаимодействие вузов и школ для меня длительное время было скорее практикой, чем темой исследования. С 1990 г. я являюсь научным руководителем проекта «Школа Совместной деятельности – модель современной общеобразовательной школы», который разрабатывается и реализуется в школе № 49 г. Томска. И хотя этот проект в свое время получил статус авторского, но его разработчиками и участниками выступают как педагоги школы, так и преподаватели, ученые разных вузов г. Томска. Поэтому можно говорить о коллективном авторе проекта, в котором взаимодействие вуза и школы (хотя точнее говорить, представителей вузов и школы) – это практика, имеющая многолетнюю и успешную инновационную историю.

Темой моего исследования взаимодействия вузов и школ стало где-то в 2007 г., когда в программе «Межрегиональные исследования в общественных науках», реализуемой по инициативе ИНО-Центра (Министерство образования и науки РФ совместно с рядом зарубежных фондов), было выделено направление по изучению прецедентов взаимодействия вузов и школ в разных регионах России. При этом использование в исследовании гуманитарного подхода позволило выявить множество разных прецедентов взаимодействия, охарактеризовать феномен эффективного и продуктивного взаимодействия, установить, что такой феномен возникает, обуславливается постановкой и решением задач инновационного развития образования. Было установлено, что такое взаимодействие носит инициативный характер (т.е. его участниками выступают представители учреждений, а не учреждения, как таковые), осуществляется, обычно, на «территории» учреждений общего среднего образования, но является важным и результативным для представителей обеих взаимодействующих сторон (45).

Открытие возможностей взаимодействия представителей вузов и школ для решения задач инновационного развития образования обусловило наше исследовательское любопытство, выразившееся в углубленном изучении одного прецедента взаимодействия, представителей классического университета (Томский государственный) и нескольких школ, который связан опять-таки с процессом и решением задач инновационного образования. Проведенное исследование показало, что такое взаимодействие, несмотря на его инициативную и «случайную» природу, носит устойчивый и долговременный характер, обладает потенциалом постановки и решения задач инновационного развития образования (20).

Значительные возможности взаимодействия представителей разных уровней образования в решении задач его инновационного развития были проявлены не только в процессе разработки и реализации отдельных, локальных проектов в образовательных учреждениях, но и при выполнении стратегического проекта. В период с 1999 г. по 2002 г. Томская область была одним из девяти регионов России, где осуществлялся Мегапроект (Фонд Сороса) «Развитие образования в России». Для разработки и осуществления

регионального проекта была создана стратегическая команда, в состав которой входили представители разных ступеней образования (преподаватели, ученые ТГУ, педагоги общеобразовательных школ) и разных уровней управления образованием (представители областной Администрации, областного и городского Департаментов образования). Такой состав стратегической команды объясняется масштабом и особенностями решаемых задач: речь шла о реформировании *системы* повышения квалификации работников общего образования в регионе. Для чего в процессе реализации проекта была создана принципиально новая, *сетевая программа* повышения квалификации педагогов и управленцев в области инновационного образования и механизмы управления повышением квалификации в Открытом образовательном пространстве. Ведь сетевая программа состояла из разных направлений и модулей, которые создавались как представителями разных учреждений общего, так и представителями учреждений высшего образования. Тем самым реализация сетевой программы позволяла преодолевать «крепостную зависимость» в повышении квалификации работников образования от одного учреждения – института повышения квалификации. В процессе осуществления проекта *субъектами* региональной системы повышения квалификации стали разные образовательные учреждения, а точнее, разные *проектные команды*, которые состояли из *представителей* разных ступеней образования. Участие этих команд в создании сетевой образовательной программы означало превращение *потенциала* взаимодействия представителей разных ступеней образования в *ресурс его стратегического развития* в регионе. Ведь создание сетевой образовательной программы ПК, изменение состава субъектов и участников ПК – это изменение самой *формы организации*, системы повышения квалификации в регионе: меняется не только содержание, но способ формирования программы, которая создается при участии и влиянии тех, кто ею же и пользуется, т.е. самими «потребителями» образовательных услуг. Что означает появление и порождение в процессе разработки и реализации программы *субъектной позиции* участников повышения квалификации и становление Открытого образовательного пространства в повышении квалификации. В результате выполнения стратегического проекта появились и новые институциональные формы организации образования: был создан региональный Центр развития (РЦРО) и НОЦ «Институт инноваций в образовании» Томского государственного университета, которые позиционируют себя в «секторе» инновационного образования, ориентированы на поддержку и участие в управлении инновациями.

Обобщая результаты уже реализованных нами проектов и исследований по взаимодействию вузов и школ, необходимо подчеркнуть, что это взаимодействие оказывается особенно продуктивным именно для решения задач инновационного развития образования. При этом речь идет не только о решении локальных, отдельных и «частных» задач повышения качества образования в образовательных учреждениях, но о решении задач стратегического развития образования, изменении качества системы образования. Не случайно тема взаимодействия вузов и школ становится все более актуальной по мере углубления задач инновационного развития образования. Все сказанное объясняет необходимость *исследования потенциала взаимодействия вузов и школ* для решения задач стратегического развития образования: от проявления и открытия потенциала взаимодействия по «случаю» – определению условий его превращения в ресурс инновационного и стратегического развития образования.

Определение и обоснование потенциала взаимодействия вузов и школ: прецедентный и феноменологический анализ.

Потенциал (potential) определяется как сила, мощь, возможность, но при этом существующая в скрытом виде и проявляющаяся только при определенных условиях. Поэтому рассмотрение потенциала предполагает изучение того, что уже порождено, но существует еще в неявном, скрытом виде. Значит и тогда, когда речь идет о потенциале

взаимодействия вузов и школ следует открыть такие его возможности, которые только еще создаются и могут стать ресурсом повышения качества образования. При этом, отмечает Д. Леонтьев, может быть два существенно разных взгляда на изучение потенциала, два подхода. Один подход – «потенциализм» (считается, что он принадлежит В. Франклу) трактует потенциал как *врожденные возможности*, заложенные на биологическом уровне и раскрывающиеся при благоприятных условиях. Другой подход базируется на утверждении Ж.-П. Сартра: «Существование предшествует сущности» и означает, что потенциал *создается* человеком, *обуславливается* его свободным выбором и жизнью. Переход от «потенциализма» к экзистенциализму в понимании условий развития человека характеризует, как считает Д. Леонтьев, движение от классической психологии к гуманитарному подходу (25).

Понятно, что при рассмотрении потенциала взаимодействия вузов и школ наиболее адекватным является как раз подход, при котором потенциал выступает феноменом «существования», явлением, обуславливаемым «существованием» и сущностью взаимодействия. Что позволяет подчеркнуть: потенциал не просто проявляется, но рождается (порождается) взаимодействием, зависит от его содержания и особенностей.

Для определения потенциала необходимо указать на его отношение и функцию к цели и результату (5). А учитывая скрытую природу потенциала, следует использовать при определении потенциала взаимодействия методологию гуманитарного исследования, прецедентный, феноменологический и типологический анализ (31; 32). При этом представляемые и изучаемые прецеденты масштабируются: в нашем случае сначала рассматривается наиболее масштабный прецедент, взаимодействие вузов и школ в регионе, потом взаимодействие с вузами группы школ-победителей регионального конкурса и наконец, прецедент совсем небольшого масштаба, взаимодействие классического университета со школами-лабораториями инновационного образования. Что позволит проявить особенности потенциала взаимодействия вузов и школ в зависимости от постановки и решений во взаимодействии задач инновационного развития образования.

Прецедент взаимодействия вузов и школ в регионе (Томская область).

Изучение направлений и результатов взаимодействия общеобразовательных учреждений Томской области с вузами¹ (по информации, полученной из 331 общеобразовательного учреждения, в т.ч. государственные и муниципальные средние общеобразовательные, основные общеобразовательные, начальные общеобразовательные, коррекционные общеобразовательные учреждения и кадетские корпуса Томской области, что составляет 94% от общего количества ОУ и 90% от общего количества муниципалитетов) показало, что 92% школ г. Томска и около 50% школ области взаимодействуют с вузами по различным направлениям и с разной интенсивностью. Конечно, в удаленных от областного центра районах, в т.ч. в Каргасокском, Бакчарском, Шегарском, Верхнекетском, Чаинском районах и г. Кедровом доля взаимодействующих с вузами школ резко снижается и колеблется от 19% до 0. При этом взаимодействие школ осуществляется не только с вузами г. Томска, но и г. Северска, а также других регионов, в т.ч. Омска, Новосибирска, Санкт-Петербурга, Москвы, Уфы.

В числе основных направлений взаимодействия (выявлены по результатам подсчета упоминаний каждого из направлений в информационных справках ОУ): участие школьников и/или педагогов в научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах, организуемых вузами – 55%; повышение квалификации (переподготовка) педагогов и/или руководителей ОУ на базе вузов – 44%; профориентация – 34%; стажировка (практика) студентов – 26%; довузовская подготовка старшеклассников – 22%; научно-методическое сопровождение экспериментальной деятельности в ОУ – 16%;

¹ Данные получены и представлены С.Г. Танцевой

реализация совместных образовательных проектов и программ – 14%; реализация дополнительных дистанционных образовательных программ на базе школы – 13%; профильное обучение; обучение в дистанционных заочных школах на базе вузов – 11%; научное руководство инновационной деятельностью в ОУ – 4%; репетиторство – 1%; использование лабораторного оборудования – 1%; организация летнего отдыха обучающихся в профильной смене (ЛФМШ) – 1%.

Представленные материалы позволяют считать, что взаимодействие вузов и школ характеризуется: многообразием участников и направлений (одна школа – разные вузы и направления); приоритетом «разовых» форм (конференции, олимпиады, курсы ПК) по отношению к формам, требующим длительного времени (совместные образовательные проекты, программы); сезонным «обострением» (усилением интенсивности взаимодействия в период набора студентов).

Анализируя показатели и индикаторы, по которым школы оценивают результативность взаимодействия с вузами, следует отметить, что к числу наиболее важных показателей сами участники взаимодействия относят *успешное поступление выпускников школ в вузы* (рост числа выпускников, поступающих в вузы, процент поступающих на бюджет, процент поступающих в соответствии с профилем обучения), *повышение учебных и внеучебных (образовательных) достижений* учащихся (высокие результаты ЕГЭ, участие детей и победы в олимпиадах, конкурсах). При этом для оценки качества образования, обусловливаемого взаимодействием, используются и показатели *формирования компетенций* (метапредметные, совместной деятельности и др.), а также оценка *условий повышения качества* образования (повышение профессиональной компетентности педагогов, руководителей ОУ, совершенствование школьной инфраструктуры). Отсюда можно сделать вывод о том, что сложившаяся практика взаимодействия вузов и школ обладает потенциалом решения задач повышения качества образования в разных областях и направлениях, в т.ч. *потенциалом* социальной и образовательной адаптации и *потенциалом* формирования компетенций детей и педагогов. Однако наиболее актуальной для самих участников взаимодействия вузов и школ является задача *перехода* обучающихся из одной ступени образования в другую, обеспечение *непрерывности* обучения в образовательных учреждениях, решение задачи «*передачи*» обучающихся с «нижней» ступени образования на «*верхнюю*» ступень. Тем самым участники взаимодействия указывают на его *потенциал для выполнения «производственных» задач*: задачи функционирования образовательного учреждения (выпуск и поступление обучающихся), задачи обеспечения бесперебойной работы «конвейера» по подготовке кадров. Чему способствует и функционализация взаимодействия вузов и школ, которая произошла с введением в школьную практику ЕГЭ: взаимодействие школ с вузами оказывается подчинено созданию условий для овладения учащимися образовательным «минимумом» для поступления в вуз и соответствию выпускаемого «продукта» стандарту качества высшего образования («*стандарт соответствия*»), требованиям обучения в вузе. Тем самым потенциал взаимодействия вузов и школ *концентрируется на организации «выпуска» и «приемки» продукта*, организации «производственного» процесса для сдачи ЕГЭ, выполнении требований образовательного стандарта. Поэтому особый интерес представляет взаимодействие вузов и тех образовательных учреждений, в которых ставится специальная задача инновационного развития образования.

Прецеденты взаимодействия вузов и победителей конкурса школ, внедряющих инновационные образовательные программы. Вообще проведение названного конкурса (сначала на федеральном уровне, нацпроект «Образование», а потом и на региональном уровне), а также участие школ в реализации инициативы «Наша Новая школа», которая ориентирует их на разработку «проектов перспективного развития для каждой школы» (пункт 13 Перечня поручений Президента РФ от 6 декабря 2010 г. №Пр-3534), участие в

разработке образовательных программ на основе новых ФГОС для начального образования обусловило вовлеченность, практически, *каждого учреждения системы общего образования в инновации*. Что делает особенно актуальным анализ взаимодействия вузов и тех школ, которые ставят и успешно решают задачи инновационного развития. К этой группе и были отнесены победители конкурсов школ, внедряющих инновационные программы.

Обобщение данных об участниках, проводимого в течении ряда лет конкурса школ, внедряющих инновационные образовательные программы, показало, что

- значительное число школ (около 50%) Томской области *номинаруют себя* как школы, внедряющие инновационные образовательные программы (поскольку подают заявки на конкурс);
- за время проведения конкурсов около 1/3 школ были *признаны* экспертами победителями конкурса, т.е. такими, в которых *внедряются и реализуются* инновационные программы;
- ряд учреждений являются *неоднократными победителями* указанного конкурса школ (в т.ч. 4 раза победителями были 2 школы; 3 раза победили в конкурсе 13 школ; по 2 раза победителями стали 28 школ).

Все это свидетельствует не только о появлении в региональной системе образования школ с устойчивой инновационной ориентацией, но и о формировании группы школ-лидеров инновационного развития в системе образования, о формирующемся инновационном ландшафте и секторе общего образования.

Анализ взаимодействия вузов с учреждениями инновационной ориентации и школами-победителями показал, что и здесь основной направленностью взаимодействия остается подготовка учащихся к поступлению в вуз. Тогда как взаимодействие по решению задач инновационного развития образования, например, сопровождение экспериментальной деятельности в ОУ (всего 14%) или научное руководство инновационной деятельностью ОУ (4%) выражены очень слабо. Более того *тема* экспериментальной деятельности учреждения и *направление взаимодействия* с вузами *совпадает дословно только у 1 площадки* (Академлицей: «Организация профильного обучения с опорой на позиционирование стратегий и практик юношеского образования»). Еще одно учреждение (Гимназия № 1) заявило о сотрудничестве с ТГПУ в «рамках Федеральной экспериментальной площадки», а 2 площадки обозначили тематику сотрудничества с вузами как «организацию совместных социально-педагогических проектов и инновационной деятельности». Так что только 4 из 22 площадок (18,2%), ориентированных на инновационную деятельность, прямо или косвенно указывают на использование взаимодействия с вузами для развития своей инновационной деятельности². Поэтому можно утверждать, что даже для школ инновационной ориентации основным направлением их взаимодействия с вузами остается решение «производственных» задач – переход учащихся на другую ступень образования, повышение возможностей обучающихся для поступления и обучения в вузе.

Для конкретизации содержания взаимодействия вузов со школами инновационной ориентации нами³ реконструировался опыт ряда школ (10 образовательных учреждений, из них 4 гимназии и 3 лицея). *Общими характеристиками* изучаемых прецедентов взаимодействия являлось наличие не только опыта, но и некоторой *истории* взаимодействия (его осуществление в течение нескольких лет); участие и победы в конкурсах школ, внедряющих инновационные образовательные программы; достижения в инновационной деятельности (инновационный статус, определение темы, области, направления инновационного развития), достижения в повышении качества образования

² Данные аналитического обобщения В.Ю. Соколова.

³ Г.Н. Прокументова, О.В. Горских, С.Г. Танцева.

(измерение и оценка результатов не только по «успеваемости» и «поступаемости» но и сформированности компетенций учащихся).

В результате прецедентного анализа было установлено, что

- каждая школа взаимодействует с *несколькими* вузами (наименьшее число контактеров – 2, наибольшее – 7);
- взаимодействие ориентировано не только на выполнение образовательного минимума и *поступление в вуз*, но и *углубление* подготовки школьников по тем дисциплинам, которые имеют особое значение для получения престижных профессий, для социализации детей, их успешного обучения в вузе (например, углубленная подготовка в области информатики, иностранного языка и др.);
- в этих школах, помимо «официальных» критериев оценки качества образования (результаты ЕГЭ), формируется и оценивается *отношение* обучающихся к школе, *мотивация*, образовательные *достижения* детей и педагогов, *компетенции* (особенно обеспечивающие успешное овладение образовательной программой вуза).

В целом в этой группе школ заметно выражена ориентация не только на «поступление», но и подготовку учащихся к *успешному обучению* в вузе, стремление к *согласованию* образовательных программ школы и вуза, «подстраивание» *содержания* образования под задачи и особенности его организации на «высшем» уровне, в вузе.

Аналитический комментарий и обобщение: потенциал и эмпирические модели взаимодействия вузов и школ. Во взаимодействии вузов со школами, выраженной инновационной ориентации, не просто расширяется спектр взаимодействия. Можно говорить о том, что это взаимодействие фокусируется на решении задач *повышения качества и изменении содержания образования*, поддержке новых организационных и институциональных форм образования (лицей, гимназий). Тем самым во взаимодействии создается потенциал как для обеспечения перехода с одной на другую ступень, так и потенциал решения задач инновационного развития образования. Что позволяет говорить о широком диапазоне взаимодействия и разных его *эмпирических моделях*. По результатам прецедентного анализа определены несколько эмпирических моделей взаимодействия, обладающих разным потенциалом:

«случайные связи» («россыпь»): во взаимодействии участвует большое количество разных образовательных учреждений. Такое взаимодействие возникает «по случаю», ситуативно, основывается, преимущественно, на личных контактах, реализует прагматическую ориентацию – повышение результатов ЕГЭ и увеличение количества учащихся, поступающих в вузы;

«использование друг друга» для решения каждым своих задач: взаимодействие опять-таки фокусируется на решении задачи успешного поступления учащихся в вузы (школы) и «набора» абитуриентов (вуз). Но при этом школы стремятся завязать отношения с *престижными вузами* (специальностями), создают профильные классы, что обеспечивает им не только высокий процент «поступаемости», но и *репутацию, имидж учреждения с высоким качеством образования*, а значит набор детей в школу. Вузы получают «дань» хорошо подготовленными абитуриентами и *реноме образовательного учреждения*, принимающего абитуриентов с высоким баллом ЕГЭ;

«поглощение» вузом школы: взаимодействие определяется четко выраженной ориентацией на подготовку и обучение выпускников школы в конкретном вузе, в т.ч. медуниверситет, классический университет, политехнический университет и др. Другими словами, каждый вуз получает «свою» школу. Отсюда разные задачи общего образования редуцируются к подготовке и успешному обучению учащихся в вузе. В сущности, школа становится ступенью обучения в вузе, «поглощается» вузом. И хотя такая модель, сильно выражена на старшей ступени школы или в создании *отдельных* образовательных учреждений *при вузах* (лицей, гимназий), но влияет на все ступени образования;

«совместное производство» инновационных разработок, обеспечивающее повышение качества образования, создание новых образовательных услуг и становление образования как области инновационного развития. В таком взаимодействии ставятся общие для школы и вуза задачи повышения качества образования, проектируются, апробируются новые модели организации образования, создаются и внедряются инновационные разработки, обеспечивающие повышение качества образования;

«образовательное сообщество» как субъект решения задач инновационного образования и субъект управления образованием. При постановке задач повышения качества образования в совместной деятельности представителей разных уровней и учреждений образования не только создаются разработки, повышающие качество образования, но создаются группы, команды, сообщества, формирующие новые представления о качестве образования, его сущности выступающие не только участниками, но и управленцами в решении задач инновационного развития образования.

Представленные эмпирические модели взаимодействия позволяют увидеть, что его потенциал существенно разный и касается не только обеспечения непрерывности организации образования и успешного перехода учащихся с одной его ступени на другую, но изменения *всей конфигурации системы образования*. Ведь взаимодействие вузов и школ обуславливает дифференциацию, сегментирование и даже стратификацию образовательных учреждений, формирует инновационный ландшафт региональной системы образования. Более того во взаимодействии вузов и школ преодолеваются границы и «эгоизм» отдельных образовательных учреждений, ставятся и решаются задачи инновационного развития системы образования, касающиеся *каждого и всех* образовательных учреждений. Тем самым потенциал, создаваемый во взаимодействии вузов и школ, влияет на разрушение единого образовательного пространства и формирование Открытого образовательного пространства. Наибольшим потенциалом для этого обладают, конечно, такие модели взаимодействия, как «совместное производство» и «образовательное сообщество». Но именно эти модели оказываются и наименее распространенными.

Прецеденты и феномен потенциала взаимодействия вуза и школ-лабораторий инновационного образования НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.

Научно-образовательный центр «Институт инноваций в образовании» появился в Томском государственном университете после завершения Мегапроекта «Развитие образования в России» (о котором уже говорилось выше). Поэтому в своей деятельности Центр ориентировался на поддержку инноваций в образовании. Что объясняет появление в 2006 г. школ-лабораторий инновационного образования при НОЦ. Такой статус по результатам конкурса был присвоен школе «Эврика-развитие», «Школе Совместной деятельности» (школа №49 г. Томска), «Северской гимназии» (школа №77 г. Северска). Присвоение статуса, с одной стороны, означало признание инновационных достижений этих школ, а с другой стороны, принятие школами обязательств по выполнению задач инновационного развития образования во взаимодействии с вузом.

Все эти школы имеют также статус муниципальных и федеральных экспериментальных площадок, являются неоднократными победителями конкурса школ, внедряющих инновационные образовательные программы («Эврика-развитие» 3 раза, «Школа Совместной деятельности» 3 раза, «Сверская гимназия» 2 раза), а также участниками и победителями других конкурсов: «Школа Сколкова» («Эврика-развитие»), Росатом («Северская гимназия») и др.

Взаимодействие школ-лабораторий осуществляется не только с ТГУ, но и другими вузами. Однако с классическим университетом, ТГУ у них особые отношения, возникшие задолго до присвоения статуса:

- *фактом своего рождения* названные школы обязаны представителям ТГУ (выпускники, ученые, преподаватели входили в состав групп, создававших школы или проект их инновационного развития);
- в *составе управленческих команд* в этих школах и в настоящее время значительное число (до 70%) выпускников и преподавателей ТГУ (научное руководство, руководство проектными, исследовательскими группами);
- организация и проведение *совместных исследований* педагогами и учеными ТГУ занимает в этих школах важное место при решении ими задач проектирования и оценке качества образования.

Другими словами, инновационные школы, ставшие школами-лабораториями, *оказываются связаны с классическим университетом «родовой» связью*: они не только появляются, *рождаются во взаимодействии* педагогов школ и представителей университета, но и решают в совместной деятельности, во взаимодействии задачи инновационного развития образования. Это во многом определяет и объясняет результаты их деятельности по повышению качества образования.

Характеризуя названные школы и их взаимодействие с вузами, можно отметить те же черты «инновационности», которые присущи большинству школ в нашем регионе, внедряющих инновационные образовательные программы. Но так же и черты, *отличающие* школы-лаборатории и их взаимодействие с вузами от других инновационных школ. Общими чертами можно считать самую работу школ по осуществлению инновационной деятельности, участие педагогов и управленцев в создании инновационных разработок, влияние этих разработок на организацию и повышение качества образования в учреждениях. Общим «местом» во взаимодействии школ-лабораторий с вузами является интерес этих школ к решению задач поступления детей в вузы. Они точно так же, как и другие школы озадачены тем, чтобы их выпускники успешно осуществили переход на высшую ступень образования. Вместе с тем есть ряд особенностей в деятельности школ-лабораторий и в их взаимодействии с вузами.

Во-первых, в каждой школе создается своя *концепция и представления о качестве образования*. Эта работа осуществляется под руководством ученых и *самими участниками* инновационной деятельности в школе (педагоги, администрация), что и обуславливает устойчивость инновационного развития, формирование инновационной истории каждой школы (15-20 лет), вовлеченность в инновационную деятельность подавляющего числа педагогов и управленцев. А также обуславливает *формирование инновационного, образовательного профиля данных школ*: создание условий для поддержки детских инициатив («Северская гимназия»), для индивидуализации образовательной деятельности («Эврика-развитие»), для формирования и использования совместной деятельности в достижении образовательных успехов (Школа Совместной деятельности).

Во-вторых, особенностью инновационной деятельности в школах-лабораториях является не только ее проектное, но и *исследовательское содержание*: во взаимодействии представителей вузов и школ проводится анализ и постановка проблем повышения качества образования, обобщение инновационного опыта, диагностика и экспертиза результатов инновационной работы по повышению качества образования. Отсюда публикации, книги, авторами которых являются ученые, педагоги, управленцы названных школ; повышение квалификации педагогов и представителей администрации не только в области инновационного образования, но и в области исследования инноваций, обучение в аспирантуре, защита кандидатских и докторских диссертаций.

В-третьих, особенностью инновационной деятельности и взаимодействия вуза и школ-лабораторий является активное их *влияние на среду*, формирование инновационных образовательных сетей: школы выступают инициаторами и организаторами значимых образовательных событий регионального и федерального масштаба. (Так, Северская гимназия проводит Карьерный молодежный форум, в котором участвуют представители

разных школ и вузов; школа «Эврика-развитие» - один из организаторов Всероссийской тьюторской конференции, региональной олимпиады по развивающему обучению, проведения Молодежной Ассамблеи с участием ТГУ, и ТГПУ, и ТУСУР; Школа Совместной деятельности выступает одним из организаторов Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании», проведения на базе ТГУ региональной Школы гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций).

В-четвертых, взаимодействие школ и представителей вузов обуславливает не только их участие, но и *организацию* ими повышения квалификации в своих школах, в муниципалитете, в регионе: ими предлагаются как модули в программы ПК, осуществляемые другими субъектами (в т.ч. ТГУ, ТГПУ, РЦРО, ТОИПКРО), так и создаются *свои программы ПК на материале и по результатам инновационной деятельности в школах*. Существенно, что на этих площадках предлагаются программы повышения квалификации в области *управления инновациями*, а их организаторы и участники сами обучаются в ТГУ по программе подготовки экспертов, выступают экспертами в области управления инновациями в образовании (региональный и федеральный уровень).

В-пятых, взаимодействие обуславливает использование инновационных разработок не только для повышения качества образования в школах, но и в вузе. А вовлеченность ученых в инновационную деятельность школ – способствовала появлению в ТГУ нового научного направления «Методология и методы гуманитарного исследования образовательных инноваций», организации и проведению учеными и педагогами, управленцами из школ совместных исследований в области инновационного образования. Педагоги и управленцы школ участвуют в реализации ряда масштабных проектов по развитию образования, осуществляемых в ТГУ. Ученые ТГУ, педагоги школ вместе создали региональную Школу гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций. В результате совместной работы проведены исследования, опубликованы статьи и монографии. Преподаватели ТГУ, реконструируя свой опыт работы в инновационных школах, создают новые учебные курсы по методике преподавания в школе, по управлению инновациями в образовании. Педагоги и представители администрации школ-лабораторий участвуют в проведении курсов повышения квалификации и для преподавателей университета, участвуют в разработке и реализации магистерских программ (в частности, программы «Управление социальными и образовательными инновациями»).

Аналитический комментарий и обобщение: феномен создания потенциала взаимодействия для решения задач инновационного образования. Отмеченные особенности взаимодействия школ-лабораторий с вузом свидетельствуют о том, что это взаимодействие обладает высоким потенциалом для повышения качества образования как в школе, так и в вузе. Что подтверждается оценкой результатов деятельности названных образовательных учреждений по критериям *успеваемости*, «*поступаемости*» учащихся (высокие места в региональном рейтинге школ по выполнению учащимися образовательного минимума и результатам ЕГЭ; успешное поступление и обучение выпускников школ в вузах не только Томска, но и других городов России; участие и победы детей в разного рода конкурсах и олимпиадах), а так же анализом качества образования в этих школах по критерию овладения *компетенциями*. Причем овладение компетенциями организации своей деятельности, проектными, коммуникативными компетенциями характерно для всех участников взаимодействия. Учащиеся, педагоги, управленцы овладевают компетенциями анализа собственной деятельности, постановки целей и проектирования ее содержания, осуществления выбора и построения своего образовательного (профессионального) профиля.

Исследование качества образования, создаваемого во взаимодействии вуза и школы, по параметру развития инновационного потенциала личности⁴ в одной из анализируемых школ (Школа Совместной деятельности) показало, что у учащихся старших классов (10-11)

- выражены (уровень выше среднего) признаки психологической *готовности* к инновационной деятельности (высокий уровень у 91,5%, низкий у 8,5%);
- проявляется *открытость* миру и самому себе, *флексibilität*, готовность действовать в *условиях неопределенности*, *уверенность* в собственных силах;
- сформированы предпочтения в *выборе* направлений самореализации, проявленные учащимися в генерации инновационных форм поведения.

Результаты, полученные по оценке инновационного потенциала учащихся старших классов, коррелируют с оценкой инновационного потенциала учителей школы, которые выступают непосредственными участниками взаимодействия с учеными и преподавателями ТГУ: среди учителей практически отсутствуют респонденты с низким уровнем выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности, основная часть учителей (82%) характеризуется выраженной общей психологической готовностью к инновационной деятельности. У 90% респондентов отмечается достаточно высокий уровень предпочтения деятельности, требующей инициативности, что свидетельствует об их ориентации на применение инновационных образовательных технологий. И хотя выраженную готовность к переменам демонстрируют чуть более половины испытуемых (54,5%), но 73% респондентов отличаются выраженной инициативностью.

Анализ особенностей взаимодействия вуза и школ-лабораторий свидетельствует о том, что это взаимодействие обладает существенным потенциалом для *создания инновационных разработок* и тем самым решения задач инновационного развития образования. При этом речь идет не о потенциале воздействия «высшей» ступени образования на «низшую», но о том, что во взаимодействии создаются разработки, используемые для повышения качества образования в *каждой* из его ступеней, в каждом образовательном учреждении. Как в школах, так и в вузе используются технологии образовательного проектирования, организации самостоятельной работы и рефлексии ее результатов, технологии компетентностного обучения, разработки инновационных образовательных программ и др.

Другой важный момент для характеристики потенциала взаимодействия вуза и школ заключается в *порождении, становлении* во взаимодействии *сообщества* участников инновационного развития образования и *субъектов управления* образованием. Эти сообщества формируются из *представителей* разных образовательных учреждений, которые являются *участниками* инноваций и поэтому в их деятельности преодолеваются не только границы образовательного учреждения, но и отчуждение людей от организации своего образования в учреждении. Прецедент взаимодействия вузов и школ-лабораторий инновационного образования свидетельствует о том, что именно взаимодействие обуславливает появление *образовательных сообществ* которые не только ставят задачи, но и создают средства организации образования. Сообщества возникают во взаимодействии, они не принадлежат отдельному учреждению, ориентируются на развитие всей системы образования. Можно сказать, что появление и становление образовательных сообществ обуславливается процессами *самоорганизации, саморазвития* системы образования: появлением во взаимодействии инициативных групп и общностей участников инновационного образования, которые в процессе взаимодействия и решения задач развития образования превращаются в образовательные сообщества, в субъекты управления образованием. В процессе взаимодействия возникает *структурная трансформация* системы образования: появляются такие «места», формы организации

⁴ Исследование проведено О.М. Краснорядцевой.

образования (например, школа-лаборатория, авторская школа), основной задачей которых выступает инновационное развитие образования и при создании которых происходит *интеграция ресурсов* разных ступеней системы образования, создание новых научных направлений и осуществление фундаментальных исследований в области *инновационного образования*. В деятельности сообществ и во взаимодействии не задачи учреждения выступают основными, а задачи *развития образования*, повышения качества образования в каждом образовательном учреждении.

Обобщая, можно утверждать, что взаимодействие вузов и школ обладает потенциалом преодоления существенных дефицитов современного образования:

- потенциалом *антропологизации* образования: участие во взаимодействии представителей разных ступеней образования означает преодоление отчуждения людей от организации своего образования в их образовательных учреждениях;
- потенциалом *синергизма*: создание во взаимодействии таких *инновационных разработок*, которые повышают качество образования на всех его ступенях;
- потенциал *гуманитаризации* образования: становление во взаимодействии образовательных сообществ, объединений участников инновационного развития образования как субъектов влияния и управления образованием.

Такое разнообразие потенциалов, создаваемых во взаимодействии вузов и школ, предполагает постановку и решение вопроса о *превращении потенциала взаимодействия в ресурс стратегического управления образованием*, ресурс становления Открытого образовательного пространства.

Проблема создания и использования потенциала взаимодействия вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства.

Симптоматика, свидетельствующая о трудностях во взаимодействии вузов и школ проявляется в претензиях к качеству «товара», качеству образования выпускников школ, высказываемых, в основном, представителями вузов. Парадоксально, но факт, что претензии к качеству высказываются как раз в отношении направления, наиболее развернутого во взаимодействии вузов и школ: подготовка учащихся к поступлению в вуз. Суть претензий заключается в том, что, по мнению представителей вузов, выпускники школ оказываются не подготовлены к обучению в вузе. При этом школы обвиняются во *всем*: учат детей «плохо» (выпускники некоторых школ имеют невысокие баллы ЕГЭ); учат «не тому» (большинство выпускников выбирают направления подготовки по гуманитарному профилю, а надо, чтобы выбирали естественнонаучный профиль); учат «не так» (выпускники школ с трудом понимают и принимают методику вузовского обучения и его основные формы – лекции, семинары). Можно сказать, что претензии вузов к школам носят *тотальный* и поэтому «коммунальный» характер, когда высказывается недовольство «всем» обучением в школе и школой «вообще». А поскольку школы занимают нижнюю ступень в иерархии системы образования по отношению к вузам, то *вместо анализа ситуации, складывающейся сейчас во взаимодействии вузов и школ*, мы имеем ситуацию бесконечных оправданий педагогов, директоров школ, представителей управления общего образования перед вузами, слабые их попытки указать на то, что вузы тоже не без «греха», тоже «плохо» учат студентов.

Для преодоления этой малопродуктивной ситуации взаимных обвинений необходимо конкретизировать проблемы, препятствующие созданию потенциала взаимодействия вузов и школ, его использованию для повышения качества образования как в школе, так и в вузе. В конкретизации проблемы нами используется несколько уровней проблематизации.

1. Постановка проблемы создания и использования потенциала взаимодействия вузов и школ: ее понимание участниками взаимодействия. В рамках разработки проекта: «Взаимодействие вузов и школ для повышения качества образования и становления Открытого образовательного пространства региона» проводилось

социологическое исследование для определения экспертных позиций по оценке качества образования разными стейкхолдерами и понимания ими трудностей во взаимодействии вузов и школ⁵. Стейкхолдерами выступали представители управления образованием, вузов, педагоги школ, дети, родители, представители общественности. Это исследование выявило *разнообразие оснований и позиций* стейкхолдеров в оценке качества образования; *значительный разброс оценок* качества образования; *неосознаваемость* этого разнообразия и позиций самими стейкхолдерами.

Исследование представлений о трудностях и проблемах взаимодействия вузов и школ показало, что все стейкхолдеры считают взаимодействие необходимым, а его проблемы усматриваются а) в отсутствии *заинтересованности* со стороны вузов и б) в *недостатке условий и ресурсов*, прежде всего финансовых, материально-технических, нормативно-правовых ресурсов. Поэтому и предложения стейкхолдеров по усилению потенциала взаимодействия соответствующие: они касаются совершенствования организационных схем взаимодействия (вплоть до введения специальных должностей по координации взаимодействия и даже «закрепления» каждой школы за определенным вузом), а также совершенствования «ресурсных» областей обеспечение нормативно-правовой, финансовой, технической базы взаимодействия школы и вузов. Следует отметить, что называемые трудности взаимодействия либо лежат *вне поля влияния тех, кто их формулирует* (поэтому основной проблемой является *создание «объективных» условий*, принятие решений на «высших» уровнях), либо трудности видятся в повышении ответственности и *обязательств* одного из участников взаимодействия (прежде всего вузов) по отношению к другому (школам). То есть само *взаимодействие*, его содержание, особенности не выступает *предметом* осознания, рефлексии стейкхолдеров. Обобщая представление стейкхолдеров о трудностях взаимодействия вузов и школ, особо следует отметить феномен *высокой ориентации школ на вузы, их мотивированность* на взаимодействие и *слабую заинтересованность вузов* в этом взаимодействии.

Вместе с тем в последние годы заметно оживление интереса вузов к взаимодействию со школами. Причинами повышения интереса являются

- усиление *конкуренции* между вузами за абитуриентов (и даже не за их качество, а количество) вынуждает вузы «предлагать» себя, заинтересовывать школы, чтобы ими был сделан выбор в пользу «нужного» вуза и его продвижения среди выпускников школ и их родителей;
- усиление *дифференциации* не только социального статуса, но и *учебной подготовки* абитуриентов, «попадающих» в вуз (в числе студентов оказываются не только «стобалльники» по ЕГЭ, но и те, кто имеют баллы «ниже низшего» и никогда не попали бы в вуз при участии в конкурсе, но сейчас приняты на платное обучение), формирует критическое отношение к качеству образования уже в самом вузе, выявляет неэффективность академической организации образования для работы со студентами разного уровня подготовки;
- *интенсивность инноваций* в сфере общего образования оказалась в силу разных причин существенно выше, чем в вузе, что обусловило создание инновационных разработок, необходимых для повышения качества образования не только в школах, но и в вузах. Что заставляет вузы присматриваться к организации образования в школах, используемым программам, технологиям организации образования.

Все это обуславливает осознание неэффективности традиционных и наиболее распространенных форм взаимодействия вузов и школ для развития образования, для повышения качества всей системы образования. В сложившейся практике взаимодействия отношения разных ступеней (уровней) системы образования, ее «элементов» характеризуется:

⁵ Руководитель социологического исследования В.В. Кашпур, научный консультант Г.Н. Прозументова.

- *иерархией* и *диктатом* высшего уровня системы образования (вуз) низшему уровню (школа) своих установок в определении качества образования учащихся, их «пригодности» для перехода на высшую ступень образования;
- *экспансией* задач образования, решаемых в высшей школе «верхней» (высшей) ступени образования на «нижнюю» (низшую) ступень образования;
- *редукцией* задач *общего образования к подготовке* детей для поступления в вуз, их передаче на другую ступень образования;
- распространением и *тотализацией* «вузовского» *способа обучения* в школе, особенно в старшей ступени общеобразовательной школы.

Такое взаимодействие ступеней образования, в сущности, является *воздействием* вузов на школы, но воспринимается как «*естественное*», а значит мало осознается самими участниками взаимодействия. Что и обеспечивает устойчивое функционирование системы образования. Но такое взаимодействие – воздействие обладает слабо выраженным *потенциалом развития* и поэтому обнаруживает свою неэффективность именно тогда, когда актуализируется задача изменения качества системы образования. Ведь если задачи вуза и школы как образовательных учреждений – разные, то задачи и направления развития образования *в школах и вузах совпадают*. Как в среднем, так и в высшем образовании в настоящее время осуществляется

- переход на *компетентностное* образование (направленность на постановку обучающимися целей своего образования, формирование их самостоятельности в организации образования и компетенций рефлексивной оценки своих образовательных результатов, достижений);
- переход от использования *трансляционных* технологий в образовании к разработке и реализации *гуманитарных технологий* (ориентация на вовлечение обучающихся в организацию своего образования, проявление их инициатив, поддержку и сопровождение их образовательной деятельности);
- переход от *оценки результатов обучения* по количественным характеристикам (результаты успеваемости и сдачи ЕГЭ) к оценке *качества образования* (степень овладения обучающимися компетенциями организации своего образования, оценка их образовательных достижений, развитие их инновационного потенциала).

Этот *переход* от организации обучения к организации образования характерен для всех его ступеней. Поэтому обуславливает трудности во взаимодействии вузов и школ, которое формировалось под задачи непрерывного обучения. Создание и использование потенциала взаимодействия, необходимого для развития образования предполагает и переход от «естественной иерархии» и взаимодействия вузов на школы к *их взаимодействию как участников решения задач* инновационного развития образования. Что означает создание и использование потенциала взаимодействия для решения задач *стратегического* развития образования, для становления Открытого образовательного пространства.

2. Становление Открытого образовательного пространства – проблема и стратегический приоритет во взаимодействии вузов и школ.

Современная организация образования находится под сильным влиянием государства. Что не может не сказываться как на особенностях самой этой организации, так и на качестве образования. Такая организация образования представляет собой Закрытую систему, т.е. недоступную для влияния на нее, ее изменение самих участников образовательного процесса. Поэтому организация образования характеризуется жесткими иерархическими связями «элементов» системы, уровней управления, учреждение выступает системообразующей формой организации образования, а качество образования оценивается по выполнению госзаказа и образовательного минимума, определенного этим заказом (Рис. 1).



Рис.1. Закрытая система образования: Государство как субъект влияния на образование.

На этой схеме видно, что влияние государства на образование определяет особенности его организации и то, что участники образования (обучающие – обучаемые) находятся на низшем уровне иерархии Закрытой системы. Их «представительство» в системе образования ограничивается функцией выполнения госзаказа, а влияние на систему и качество образования – минимально, ничтожно. При этом, учитывая, что основной формой организации образования в Закрытой системе является учреждение, можно сказать, что участники образования выступают средством достижения учреждением задач, поставленных учредителем – выполнения программ обязательного обучения. И до тех пор, пока основной задачей выступало *обучение подрастающего поколения*, такая организация образования вполне успешно справлялась с задачами всеобщего обучения. Теперь же, когда необходима *организация образования*, Закрытая система оказывается *дисфункциональна* по отношению к решению задач образования человека. Точнее, она не способна преодолевать дефициты антропологизации, синергизма, гуманитаризации современного образования: Закрытая система образования как раз порождает и накапливает дефициты.

Постановка вопроса об образовании человека, повышении качества образования и жизни означает решение вопроса *об участии и доступе к организации и оценке качества образования разных субъектов и заинтересованных лиц*. То есть сегодня речь идет об изменении самого *типа организации образования* – становлении Открытого образовательного пространства (Рис.2).

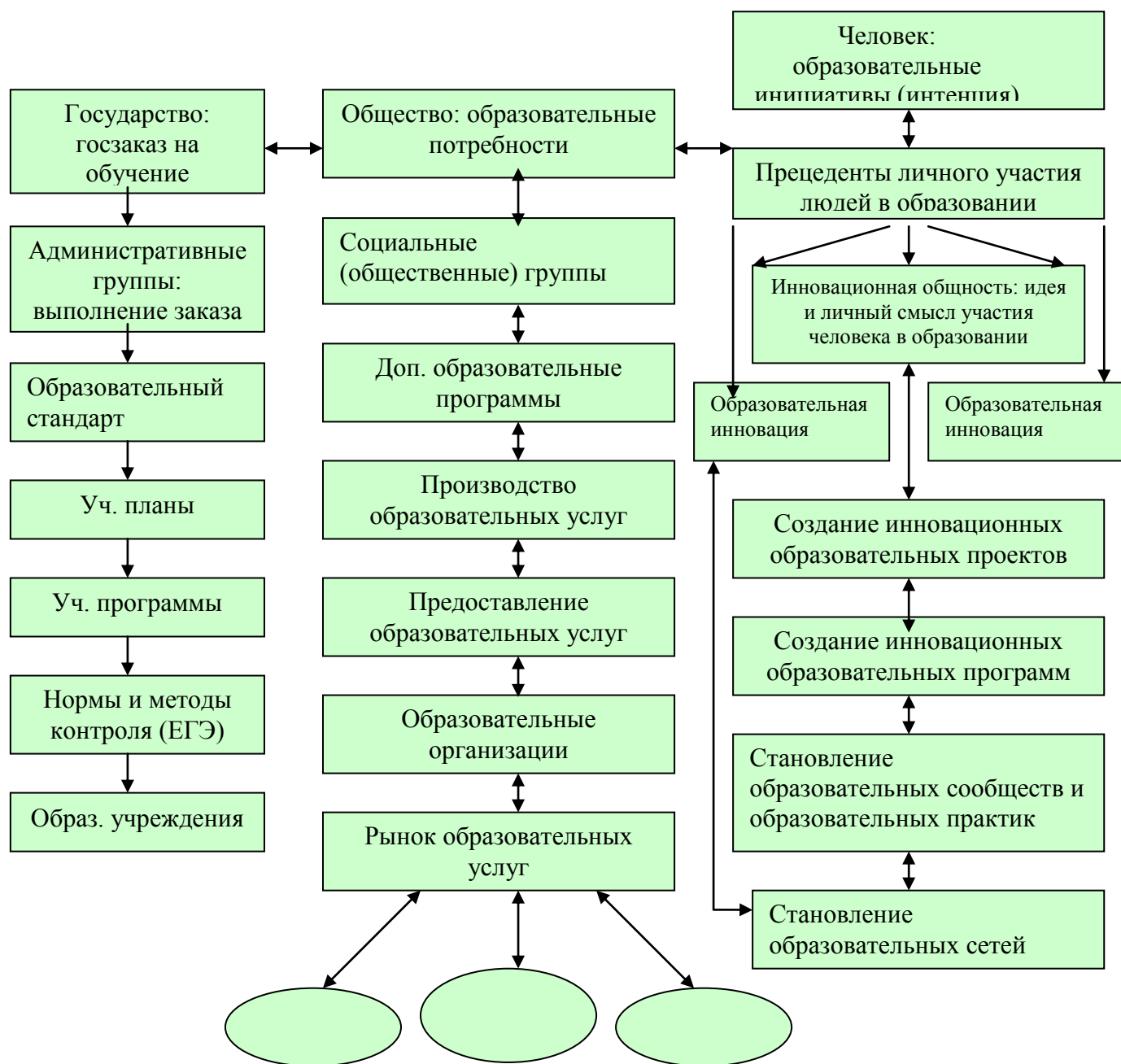


Рис.2. Открытое Образовательное пространство: взаимодействие и влияние на образование разных субъектов.

На этой схеме показано, что наряду с государством влияние на образование оказывают другие субъекты, что выражается в использовании *разных механизмов* организации образования (образовательные потребности социальных групп, идеи образовательных сообществ, образовательные инициативы самих обучающихся); в создании и реализации *разных* образовательных проектов, программ, видов образовательных учреждений и услуг, предоставляемых (реализуемых) в зависимости от заказа, запроса; в проявлении таких форм организации образования, которые создаются по *инициативе* тех, кто производит новые разработки, услуги, целенаправленно занимается инновациями и повышением качества образования.

Тем самым, опираясь на схему, можно сказать, что становление Открытого образовательного пространства происходит под влиянием разных субъектов, их участия в организации и оценке качества образования. Особенностью Открытого образовательного

пространства является множество лиц влияния и представлений о качестве и способах организации. Поэтому качество образования в Открытом образовательном пространстве разными субъектами оценивается различно и требуется разное. Каждый из субъектов влияния заказывает свое образование: государство может и будет выражать свои требования к качеству образования в стандарте образовательного минимума; общественные группы, работодатели и представители рынка труда оценивают качество по овладению компетенциями «социализации»; образовательные сообщества – по образовательным компетенциям и становлению субъекта организации образования; а сам человек – по овладению компетенциями использования образования для открытия своих возможностей и их капитализации. Поэтому решение вопроса о качестве образования не только в том, чтобы *удовлетворить* требования к качеству одного субъекта – государства и даже не столько в том чтобы понять *чего «хотят» разные субъекты*, а в том, чтобы *формировать сами представления разных субъектов о качестве образования, осуществлять их согласование*. Отсюда становление Открытого образовательного пространства выступает задачей стратегического развития образования и предполагает различение позиций субъектов влияния, их *взаимную дополнительность* в организации и оценке качества образования.

На схеме, характеризующей Открытое образовательное пространство, не выделены в числе субъектов влияния школы или вузы. Что нетрудно объяснить – учреждения не являются субъектами организации образования, они выполняют волю и требования своего учредителя (государство, муниципалитет). Поэтому образовательные учреждения представлены на нижнем уровне той организации образования, которую определяет государство. Вместе с тем очевидно, что *представители* разных образовательных учреждений могут выступать (и выступают) в составе социальных, общественных проектных групп, инновационных общностей, которые и участвуют в создании Открытого образовательного пространства. Поэтому становление Открытого образовательного пространства обуславливает постановку и решение проблемы субъекта управления в таком пространстве.

3. Проблема становления образовательных сообществ как субъектов стратегического управления и создания Открытого образовательного пространства: культурологическая миссия университета во взаимодействии со школами.

Характеризуя состояние современного Университета в работе с «говорящим» названием: «Университет в руинах», Б. Ридингс считает, что он вообще исчерпал свое историческое значение как центра культуры. Правда, уточняет, что речь идет, о «роли изготовителя, защитника и распространителя национальной культуры» (40, 24). Идея Университета, сформировавшаяся в эпоху Просвещения, выражалась в утверждении, что «знание делает людей свободными». Но теперь «великий нарратив Университета, вращающийся вокруг производства либерального рассудочного субъекта, больше нам недоступен... Университетская система больше не нуждается в подобного рода субъектах. Либеральный индивид уже не способен метонимически воплотить данный институт» (40, 31). Университет, основанный немецкими идеалистами и выполнявший функцию критики общества, прививающий самое способность критического суждения (Фихте), университет как единство процесса исследования (производства знания) и процесса передачи «продукта» (распространения знаний в ходе преподавания) «выполнял тем самым и функцию укрепления, распространения национальной культуры» (40, 27). Теперь же, в ситуации глобализации и размывания границ национальных культур «история либерального образования утратила свой организационный центр, т.е. утратила идею культуры, выступавшую объектом, истоком и целью гуманитарных наук» в Университете (40, 32).

Кризис исторической и культурологической миссии выражается в трансформации институциональной функции университета и в формировании *разных его моделей*.

Обобщая материалы исследования миссии и особенностей организации Университета, представления о дискурсах современного Университета (Р.Б. Бар, Ж. Барзун, Р. Барнетт, М.А. Гусаковский, Б. Ридингс, Г. Ицковиц, Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет, Д. Таг, Ю. Хабермас, К. Ясперс и др.) мы определили возможные и разные модели его организации:

Университет – место сохранения и передачи национальной культуры («Университет модерна», по Б. Ридингсу), где образование формирует человека способного мыслить рационально (Кант, Фихте), является местом культивирования знания и характера человека (Гумбольдт), местом сохранения, распространения и воспроизводства культуры, духовной жизни, традиций, национальной литературы, языка (Ньюмен);

Университет – бюрократическая организация («Университет совершенства», по Б. Ридингсу), где происходит отделение его «от «идеи национальной культуры», «слияние» с государством (обусловливаемое получением и выполнением государственного заказа по подготовке кадров). Альянс с государством является таким тесным, что задача выращивания профессионалов (которую Ортега-и-Гассет считал важнейшей для Университета) редуцируется до подготовки кадров. При этом центральной фигурой в Университете становится не профессор, а администратор, который налаживает «эффективное функционирование всей этой огромной машины» (3, 19).

Университет – инкубатор инноваций (Г. Ицковиц). В настоящее время эта модель формируется особенно активно, т.к. инкубатор – форма интеграции разных сил для осуществления инноваций и «форма проявления миссии университета в сфере образования, развития экономики и услуг». При этом *Университет – инкубатор инноваций* становится и региональным организатором инноваций (17, 138), а динамика развития данной модели Университета характеризуется слиянием общественного и частных интересов, переходом от порождения идей к их реализации и продвижению новых технологий (17, 171). Поэтому миссия Университета определяется как создание и подготовка кадров для инноваций, совместной работы людей в постановке и решении задач развития (17, 169).

Университет – бизнес-корпорация. Формирование глобального рынка, в т.ч. и рынка образовательных услуг обуславливает то, что организация образования в Университете строится на «дискурсе потребительства, потребления образовательных услуг», а качество образования в Университете рассматривается с точки зрения разнообразия и качества предоставляемых услуг, его способности ориентироваться на клиентов, потребителей. При этом происходит «полное поглощение игрой рыночных сил» преподавательской и исследовательской деятельности, когда эти виды деятельности обосновываются и оправдываются «в категориях... прибыльности капиталовложения» (40, 32).

Университет – образовательное сообщество и место порождения культурных норм, форм (11; 12; 40; 50; 54). В процессе исторического развития идея Университета-сообщества трансформировалась в представление об *академическом сообществе*: разные Советы в Университете (Ученый Совет, научно-методический, диссертационный и др.) – структуры, созданные для управления университетом как государственным учреждением и бюрократической организацией. Поэтому такие Советы, представляют собой объединение людей, хотя и являющихся специалистами высшей квалификации, экспертами и профессионалами в своей области, но, по мнению, Ридингса, *не являющихся* «субъектом самопознания, способным отстраняться от своего поведения и критиковать его». Изменение Университета обнаруживает, что он представляет собой «вопиюще нереалистичную» картину «идеального сообщества» (Б. Ридингс) и необходимость становления Университета как *субъекта* порождения новых культурных форм и норм (М.А. Гусаковский).

Переопределение культурологической миссии Университета связано не только с представлениями о нем как сообществе и субъекте культуропорождения. Но, как показывают наши исследования, речь должна идти прежде о *становлении* Университета

как образовательного сообщества – объединения людей, которые создают и порождают ценности образования, знания об его организации, нормы и формы этой организации. При этом важно не только становление самого Университета – образовательного сообщества (ведь сейчас образование не выступает даже в числе направлений фундаментальных исследований классического Университета), но становление образовательных сообществ в Открытом образовательном пространстве региона с участием *представителей* разных ступеней образования, в т.ч. и представителей Университета. В этом последнем аспекте культурологическая миссия Университета – *формирование образовательных сообществ как субъектов Открытого образовательного пространства* – особенно важна. Ведь в этом случае происходит становление субъекта, ориентированного не только на решение задач развития отдельного (своего) образовательного учреждения, но задач стратегического управления, инновационного развития образования, на повышение его качества на всех и каждой ступени образования.

В целом сформулированные нами разные проблемы взаимодействия вузов и школ указывают на одну, системную проблему – *стратегический разрыв*, возникший в этом взаимодействии и препятствующий созданию и использованию потенциала взаимодействия в стратегическом управлении образованием.

Стратегический разрыв характеризуется тем, что «долгосрочная цель» оказывается не связанной с планами и содержанием деятельности организаций (22). Применительно к взаимодействию Университет - Школа следует уточнить, что речь идет о двойном разрыве: между *миссией* («святой обязанностью» историческим и культурным предназначением Университета «помогать» школам, общему образованию) и *целями* стратегического развития Университета (взаимодействие со школами не рассматривается как направление его стратегического развития), а также между *целями* развития и *текущей деятельностью* Университетов (в содержании текущей деятельности взаимодействие осуществляется, но оперативно, по «ситуации», по случаю, в отдельных местах, отдельными подразделениями и отдельным направлениям). Поэтому и модели взаимодействия вузов и школ, оказывающие существенное влияние на качество образования, *локализованы* в отдельных местах (чаще всего это школы) и *слабо влияют на развитие системы образования*, на повышение его качества, в т.ч. и в самом Университете. Так что повышение качества системы образования в целом и на каждой ее ступени связано с участием Университета и школ в *решении стратегических задач развития* образования с использованием для их решения *разных моделей взаимодействия вузов и школ*. Что означает преодоление локализации инноваций в отдельных образовательных учреждениях, усиление влияния на образование таких моделей взаимодействия вузов со школами, как модель «совместное производство разработок» и модель «образовательное сообщество».

Концепция создания и использования потенциала взаимодействия вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: стратегия диалогизации в управлении инновациями.

Конкретизация проблемы: выбор стратегии управления становлением Открытого образовательного пространства. Невысокая эффективность реформ, осуществляемых в образовании, признается как у нас, так и за рубежом (1; 14; 49). Причины этого, конечно же, называются разные, в т.ч. консерватизм образования, высокая резистентность системы образования, сопротивление инновациям и др. Однако при анализе причин низкой эффективности инноваций не уделяется, как мне кажется, должного внимания особенностям и содержанию управления, способам разработки и реализации стратегий инновационного развития образования. Между тем именно стратегии, способ их разработки и реализации имеет решающее влияние на качество развития образования.

Десятилетия реформирования образования в нашей стране показали не только то, что наиболее широко используемой является *стратегия администрирования и*

функционализации, но и то, что эта стратегия малопродуктивна. Классический пример ее использования – введение ЕГЭ: требования по изменению содержания и процедуры контроля знаний учащихся (ради чего, собственно, и вводится ЕГЭ) не обсуждаются, а *предъявляются*; «эксперимент» по внедрению ЕГЭ осуществлялся сразу в большом масштабе и в короткие сроки; в содержании «эксперимента» большое место отводится отработке процедурных моментов, определению функций и должностных позиций всех его участников; научный анализ и оценка результатов эксперимента заменяются отчетами и «рапортами» по внедрению новшества. Такое содержание стратегического управления объясняет его последствия: а) значительный расход материально-технического и финансового ресурсов; б) существенное расхождение между декларируемыми и достигаемыми результатами; в) возрастание сопротивления людей внедряемому новшеству, проявляющееся в его имитации и откровенном саботаже на «местах». Так что в целом можно говорить о крайне низкой эффективности не только внедряемой инновации, но и самой стратегии администрирования. При этом важно что субъект стратегического управления не только не формируется, но постепенно вообще редуцируется: сейчас еще нетрудно вспомнить «поименно», кто стоял у истоков этой инновации, но уже невозможно указать и понять, кто отвечает за ее «доводку», субъект «растворился», стал анонимным. Хотя анонимность субъекта совершенно в духе классического управления инновациями, которое, как считается, и состоит во внедрении, омассовлении инноваций в процессе их распространения. В таком управлении инновациями система образования представляется и управляется как *техническая*, где главное – согласование «входа» и «выхода», а осмысление и отношение к инновации участников образования игнорируется.

В настоящее время в реформировании образования и управлении инновациями широко используется *стратегия проектирования и развития* (8; 44; 49). Другими словами, речь идет о стратегии разработки и реализации проектов, обеспечивающих появление (создание) «мест» организации образования нового качества. Поэтому особенностью стратегии проектирования является создание мест инновационного «прорыва» и изменение качества образования на отдельных «участках» и локальных «территориях». Проекты могут разрабатываться в отдельных образовательных учреждениях или в региональной системе образования (например, нацпроект «Образование» или Мегапроект, как это было показано выше), но при этом субъекты их осуществления, инициативные группы, команды (проектные, управленческие, стратегические) часто состоят из представителей разных ступеней образования, разных образовательных учреждений. Эта «разница» участников проектных команд означает создание и использование потенциала взаимодействия в процессе разработки и реализации локальных проектов, обеспечивает успешность реализуемых проектов.

Вместе с тем широкое (и все более масштабное) использование стратегии проектирования позволяет увидеть не только ее необходимость, но и ее недостаточность, особенно для постановки и решения задач стратегического развития образования. Дело в том, что при разработке и реализации локальных проектов управление инновациями ориентируется на развитие системы образования как *социотехнической*. Такие системы, по утверждению Г.П. Щедровицкого, имеют свою, «естественную» логику, «собственные» цели функционирования и сопротивляются внедрению «несобственных» целей, целей развития. Осуществление проектов представляет собой работу по внедрению в систему «несобственных» целей, т.е. *целей развития* системы. Эти цели развития диктуются «объемлющей» системой, устанавливаются путем определения несоответствия *требований* «объемлющей» системы и сложившегося состояния реформируемой системы (52; 53). Применительно к управлению инновациями в системе образования стратегия проектирования и развития означает установление требований «объемлющих» систем (политической, социальной, экономической, технологической и др.) к системе образования. Изменения образования достигаются путем постановки проблем

несоответствия сложившегося состояния системы образования требованиям «объемлющей» системы и внедрения «несобственных» целей и новшеств в систему образования (модели, методики, технологии, процедуры, механизмы организации и управления образованием), путем «перепроектирования» объекта, создания ситуаций конфликта целей и преодоления сопротивления «собственных» целей системы образования.

Реализация стратегии проектирования и развития предполагает и требует взаимодействия представителей разных уровней образования, ученых, педагогов школ, администраций разных уровней. Ведь разработка проектов, неважно какого они масштаба, означает проведение исследования и анализа сложившегося состояния системы (практики), создания нового образа и проекта, представлений о качестве образования, обоснования проблем и целей развития, организации проб и проектных действий, оценки результата и обобщения, систематизации этих результатов, их интерпретации. Однако потенциал взаимодействия представителей вузов и школ в стратегии проектирования оказывается локализован на отдельных участках системы образования. Что объясняется вышеуказанными особенностями самой стратегии проектирования. Более того, учитывая, что сигналы – вызовы «объемлющей» системы, в ответ на которые создаются проекты изменения системы образования имеют неструктурированный характер, не следует удивляться тому, что «прочитываются» они разными людьми и командами по-разному. Что обуславливает не только конфликт целей («собственных» и «несобственных» целей в системе образования), но и *борьбу разных целей развития*, реализуемых разными командами, борьбу самих проектных команд за влияние на развитие образования. При этом потенциал взаимодействия представителей вузов и школ в проектных командах концентрируется на отдельных участках и местах в системе образования, что обеспечивает *прорывы* и открытия новых возможностей образования, но «раскачивает» систему. Поэтому стратегия проектирования в управлении инновациями часто эволюционирует и редуцируется либо к стратегии администрирования, либо к *стратегии конкурентирования и лидерства*.

Рассмотрение последней требует отдельного обсуждения. Здесь же отмечу только, что интерес к выделению лидеров и героев, который становится в настоящее время тотальным и в образовании, безусловно, усиливает потенциал взаимодействия представителей вузов и школ: «героям», на какой бы ступени образования они не появлялись, необходимо не только признание побед широкими «массами», но и обоснование героизма, лидерства, позиционирование их достижений, создаваемых ими образцов организации образования, стратегий героического поведения. Поэтому, чтобы победить конкурентов, стать героем и лидером в системе образования, требуется объединить, аккумулировать *разные* силы и потенциал. В связи с чем участниками реализации сильной идеи лидера в образовании (авторские школы, проекты) становятся представители не только разных ступеней образования, но и разных уровней управления образованием. Потенциал, возникающий во взаимодействии героев, лидеров с представителями разных уровней и ступеней образования, обеспечивает не только создание образцов для подражания, но и их продвижение, ориентацию на *повсеместное внедрение* создаваемых лидерами новшеств. И несмотря на то, что авторство, по принципу, *не внедряемо*, стратегия конкуренции и лидерства в образовании ориентирована не только на опережение в создании образцов организации образования, но и на распространение создаваемых образцов, расширение круга «причастных» к идеям лидеров. Что обуславливает конкуренцию самих образцов и создаваемых на их базе образовательных услуг, появление рынка образовательных услуг для повышения качества образования.

Итак, при постановке и решении задач развития образования используются разные стратегии управления инновациями, в т.ч. администрирования и функционализации, проектирования и развития, конкурентирования и лидерства. Существенными основаниями

для характеристики и различения данных стратегий являются: субъект управления (субъект разработки и реализации той или иной стратегии), использование потенциала и ресурса взаимодействия вузов и школ, а также продуктивность управления инновациями, создаваемый «продукт» в процессе инновационного развития образования. При этом речь идет не только о субъекте *использования* той или иной стратегии в управлении инновациями, но и субъекте *образующемся* в процессе инновационного развития образования. Так, стратегию администрирования и функционализации используют *административные группы*, которые если и не формируются в процессе осуществления инноваций, то повышают свою квалификацию в использовании манипулятивных технологий, процедур функционализации и контроле за внедрением новшеств. Административные группы ориентируются во взаимодействии, в основном, на модели «случайных связей» или «использования друг друга». В проектных командах и группах-лидерах, которые являются субъектами разработки и реализации стратегий проектирования и конкурирования меняется качество взаимодействия вузов и школ: во взаимодействии участвуют не учреждения, а *представители* разных ступеней образования; используются модели «поглощения» и «совместного производства» (методов, методик, технологий организации образования). Поэтому проектные команды и группы-лидеры, а также стратегии проектирования и конкурирования оказываются более *продуктивны* для решения задач инновационного образования, чем стратегия администрирования и административные группы.

Вместе с тем все вышеназванные стратегии и субъекты при их существенном различии имеют и много сходных черт: а) при постановке и решении задач инновационного развития образования они ориентированы на *требования* «объемлющих» систем; б) в качестве базового процесса используют *внедрение новшеств*, в которых реализуются требования «объемлющей» системы; в) поэтому и качество инноваций определяется ими по *решению задачи достижения соответствия* (установление соответствия) *системы образования требованиям «объемлющей» системы*. Отсюда создание и использование потенциала взаимодействия вузов и школ, хотя и осуществляется при реализации каждой из охарактеризованных выше стратегий, но является *факультативным, частным случаем* при решении задач повышения качества образования. Поэтому наиболее распространенные и используемые стратегии инновационного развития образования в настоящее время крайне слабо ориентированы на внутренние силы самой системы образования, создание ее человеческого и инновационного потенциала, *потенциала самоорганизации и саморазвития системы образования*, т.е. на превращение *потенциала взаимодействия* представителей разных ступеней образования в *ресурс его инновационного развития*. Что становится препятствием и для становления Открытого образовательного пространства.

Концепт стратегии гуманитаризации в управлении инновациями: превращение потенциала взаимодействия вузов и школ в ресурс становления Открытого образовательного пространства.

Системы и система образования, в том числе обладают очень слабым потенциалом саморазвития (А.И. Пригожин), мало чувствительны к пассионарным толчкам (Л.Н. Гумилев). Решение задач инновационного развития сталкивается с «естественным» стремлением системы удержать и восстановить «свои» цели, уже сложившееся функциональное состояние (Г.П. Щедровицкий). Поэтому и стратегии развития образования, делающие ставку на требования «объемлющих» систем, на введение в систему целей развития, сталкиваются с сопротивлением системы (а не с сопротивлением людей, как это принято думать). Углубление задач инновационного развития образования обостряет противоречие между необходимостью совершенствования системы образования и ее сопротивлением. Что предполагает разработку такой стратегии управления инновациями, ставка в которой делается на *внутренние силы* системы, создание и

использование потенциала *самоорганизации* (6; 18; 19; 21; 23; 24; 33; 41; 42). Речь идет о разработке и использовании *стратегии гуманитаризации* в управлении инновациями, которая характеризуется тем, что объектом управления выступает *взаимодействие*, совместная деятельность участников инноваций в системе образования, а *предметом* управления – повышение *самоорганизации*, создание потенциала и ресурса совместной деятельности участников инноваций в образовании (38; 39).

При разработке любой стратегии именно взаимодействие всегда выступает объектом управления. Но в стратегии гуманитаризации речь идет не только о взаимодействии системы образования с окружающей средой или «объемлющими» системами. Речь идет об изменении *качества взаимодействия участников инноваций в самой системе образования* и об их совместной деятельности с другими, «заинтересованными лицами», субъектами влияния на систему образования. Используя для конкретизации данного тезиса вышеприведенную схему Открытого образовательного пространства (рис. 2), необходимо подчеркнуть, что *взаимодействие разных субъектов влияния на образование* является его принципиальной характеристикой. Поэтому установка на становление ООП означает разработку и реализацию *стратегии управления взаимодействием*, когда создаются условия для

- участия в организации образования *самых образующихся* (тех кто «дает» и «получает» образование, детей, родителей, педагогов), для их совместной деятельности и становления образовательных сообществ;
- *взаимодействия* разных заинтересованных лиц, субъектов влияния на образование (государство, общественные группы, профессиональные и образовательные сообщества и др.);
- взаимодействия разных ступеней и уровней образования, представители которых выступают *участниками* решения задач инновационного образования и поэтому субъектами влияния на становление ООП.

Необходимость стратегии гуманитаризации диктуется созданием новой конфигурации образования, Открытого образовательного пространства и объясняет ее особенности:

- появление в качестве *субъектов управления* инновациями *образовательных сообществ*;
- формирование и реализация *множества* образовательных установок разными *субъектами влияния*;
- установление отношений *взаимной дополнительности* между разными субъектами влияния на образование.

Использование в управлении инновациями стратегии гуманитаризации означает, что такое управление имеет дело со *становящимися* объектами (взаимодействие субъектов влияния в ООП), *самоорганизацией* участников инноваций, с созданием *потенциала* взаимодействия, *самоорганизации*, превращением этого потенциала в *ресурс* инновационного развития образования.

Взаимодействие вузов и школ в стратегии гуманитаризации обладает потенциалом преодоления существенных дефицитов современного образования, т.е. потенциалом и ресурсом *субъективации* (становление образовательных сообществ и разных субъектов влияния на образование); потенциалом и ресурсом *синергизма* (создание инновационных разработок и их использование в качестве активов и ресурсов повышения качества образования); потенциалом и ресурсом *диалогизации* (формирование условий для взаимной дополнительности разных субъектов влияния на образование); потенциалом и ресурсом *антропологизации* (участие человека в качестве заинтересованного лица и лица влияния на свое образование).

Потенциал и ресурс антропологизации не случайно назван в конце «списка». Тем самым подчеркивается, что хотя *смыслом* изменения образования и выступает образование человека, но человек не может быть определен как *цель* осуществления

инноваций или управления инновациями. Ведь такое представление о цели и результате образования означает, что человек рассматривается как его *объект*. И поэтому как бы ни были хороши и гуманны формулируемые цели образования, их содержанием, при определении по «человеку», по «ребенку» выступает воздействие, приведение человека в *соответствие* (!) с определенной моделью, идеалом. Что очевидно дегуманизирует образование, по существу. Проблема гуманитаризации не в том, что чего-то не «хватает» в самих моделях ученика или идеале формируемой личности. Дело в том, что ученик и личность не могут и не должны формироваться, выступать чьей-либо целью образования. Более того, в образовательном *учреждении* постановка цели *образования личности* неизбежно редуцируется до выполнения задач образовательного учреждения, т.е. всеобуча. Поэтому цель образования личности выполняет роль и функции мифа, скрывающего реальные цели образовательного учреждения: освоение детьми образовательного минимума, стандарта (37).

Поскольку образование личности, человека не может быть ничьей целью, кроме самой этой личности, поэтому инновации должны быть направлены на *создание условий для участия человека в своем образовании*, на становление Открытого образовательного пространства. Ведь особенностью такого пространства является то, что оно создается при участии самих «образующихся» и обуславливает выбор ими форм участия в своем образовании. Участие, вовлеченность в организацию своего образования характеризует потенциал антропологизации, создаваемый во взаимодействии представителей разных уровней образования при осуществлении инноваций и становлении Открытого образовательного пространства.

Становление образовательных сообществ как субъектов разработки и реализации стратегии гуманитаризации: потенциал субъективации образования во взаимодействии вузов и школ.

При характеристике и определении субъекта акцентируется внимание на том, что эта особая *позиция* человека в мире, выражающаяся в противопоставлении себя миру (Г.И. Петрова), в преодолении наличных, «вмененных» ему форм жизни (М. Фуко) и создании нового устройства мира, в котором выражено ценностное отношение к нему самого человека (А.В. Брушлинский, О.И. Генисаретский, В.В. Знаков, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин, П.Г. Щедровицкий и др.). Однако субъект не только тот, кто переделывает мир, но и тот, кто проявляет «заботу о самом себе», кто образует самого себя (М. Фуко). Более того, в качестве субъекта инновационного развития рассматривается не отдельный человек, а группы, команды, сообщества (П. Друкер, П. Сенге, Э. Харгадон и др.).

Обобщая представления о становлении сообществ в качестве субъектов инновационного развития, можно отметить, что это

- объединения *участников* инновационной деятельности, преобразующей окружающий мир;
- объединения *людей*, обладающие *пассионарностью*, способностью производить пассионарные толчки (взрывы) (Л.Н. Гумилев);
- объединения, *осмысляющие* свою деятельность, общность, берущие под «контроль» повседневность собственной жизни (М. Вебер) и производящие *автосимволизацию*, самообоснование (Ж.-Л. Нанси);
- создающие «этические практики», формы организации образования, которые ориентированы на поиск не только консенсуса, но и «диссенсуса» - разнообразие путей открытия истины (Б. Ридингс).

Эти представления о становлении сообществ применительно к характеристике стратегии гуманитаризации означают, что в качестве субъектов разработки и реализации этой стратегии выступают *образовательные сообщества*. При этом такие сообщества формируются из *участников* инновационного образования и *становятся* субъектами управления инновациями в процессе создания ими Открытого образовательного

пространства. Становление образовательных сообществ определяется взаимодействием представителей разных ступеней образования, постановкой и решением ими задач развития образования. Такое взаимодействие направлено на а) нарушение сложившихся норм организации образования; б) создание «этических практик» образования; в) самообоснование и определение своих представлений и смыслов изменения образования, своего понимания его сущности и качества; г) создание норм деятельности своей общности. Отсюда понятно, почему образовательные сообщества появляются во *взаимодействии* представителей *разных* ступеней образования, разных учреждений. Ведь взаимодействие представителей разных ступеней как *участников* инноваций означает и создание ими своей общности, своего объединения, становления образовательного сообщества.

Создание активов и ресурсов инновационного развития образования во взаимодействии вузов и школ: потенциал синергизма и содержание управления инновациями в стратегии гуманитаризации.

Теория синергизма рассматривает взаимодействие как место и условие создания новых порядков, проявления потенциала самоорганизации и его превращения в ресурс устойчивого развития системы (В. Капустин, В.Е. Ключко, Е.Н. Князева, Курдюмов, И. Пригожин, И. Стингерс и др.). Поэтому и взаимодействие вузов и школ можно представить в характеристиках потенциала синергизма: создание во взаимодействии таких *активов и ресурсов*, которые обеспечивают инновационное развитие образования. В этой связи следует заметить, что определенные нами эмпирические модели взаимодействия вузов и школ показывают, что становление Открытого образовательного пространства происходит в переходе от модели «использования» друг друга к модели организации «совместного производства» инновационных разработок. Что означает выращивание структур самоорганизации (Н. Луман), переход от использования жестких иерархических связей и структур во взаимодействии к созданию и использованию *гетерархических* структур. Такие структуры, как отмечает Д. Старк, представляют собой отношения взаимозависимости, вовлеченности «всего персонала» в инновации и решение вопросов развития организации; возникают при добровольном объединении, обеспечивают обмен потенциалом и ресурсом, взаимную поддержку для создания и использования новых продуктов (46). Поэтому создание совместных разработок во взаимодействии вузов и школ характеризует новое качество и самого взаимодействия и его особенности в Открытом образовательном пространстве: появление и развитие гетерархии вместо иерархии.

Рассмотрение потенциала синергизма позволяет также отметить, что переход от одной модели взаимодействия к другой, а также использование разных моделей раскрывает возможности взаимодействия для изменения не только всей конфигурации образования (Открытое образовательное пространство), но и для изменения *качества образовательных учреждений, моделей Университета и Школы*. В матрице 1 показано, что каждой модели Университета (а предположительно и Школы) соответствует «своя» модель взаимодействия. А также показано, что изменение моделей образовательных учреждений (Университет, Школа) *обуславливается* изменением качества и моделей их взаимодействия. Так что во взаимодействии вузов и школ создаются не просто разные его модели, но ресурс для изменения качества образовательных учреждений, моделей Университета и Школы (матрица 1).

***Потенциал взаимодействия вузов и школ для изменения моделей
«Университет» и «Школа»
Аналитическая матрица 1.***

Модели	«Школа»: разные модели...				
«Университет»	Взаимодействие вузов и школ				
Университет – место сохранения и передачи культуры	«Случайные связи»				
Университет – бюрократическая организация		«Использование»			
Университет – инкубатор инноваций			«Поглощение»		
Университет – бизнес-корпорация				«Совместное производство» инновационных разработок	
Университет – место порождения культуры					Образовательные сообщества - субъекты управления образованием

Раскрывая содержание взаимодействия в разных его моделях, можно представить и то, какие активы и ресурсы создаются в этом взаимодействии. В матрице 2 показано, что уже «случайные связи», возникая событийно, тем не менее проявляют и порождают участников взаимодействия и инновационного развития образования, позволяют выделить *области*, требующие изменения и указывают *направления* инновационного развития образования. В представленной матрице видно так же, что в процессе взаимодействия вузов и школ создаются авторские проекты, инновационные разработки, сетевые формы организации образования и само Открытое образовательное пространство. Так что во взаимодействии вузов и школ создаются средства, *активы и ресурсы* изменения качества и всей конфигурации образования (матрица 2).

Активы и ресурсы, создаваемые во взаимодействии вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства

Аналитическая матрица 2.

Активы и ресурсы Модели Университета	Модели взаимодействия: вуз - школа				
	«Случайные связи»	«Использование»	«Поглощение»	«Совместное производство» инновационных разработок	Образовательные сообщества - субъекты управления образованием

Университет – место сохранения и передачи культуры	Образовательные события – проявление участников, областей и направлений инновационного развития				
Университет – бюрократическая организация		Авторские проекты по совершенствованию образования в учреждениях			
Университет – инкубатор инноваций			Инновационные разработки, обеспечивающие повышение качества образования в учреждениях и формирование рынка образовательных услуг		
Университет – бизнес-корпорация				Сетевые проекты и программы – средства и условия создания образовательной среды	
Университет – место порождения культуры					Открытое образовательное пространство: становление субъектов и форм их взаимодействия в образовании

Во взаимодействии вузов и школ создаются как «материальные» активы, т.е. инновационные разработки, включающие программы, технологии, методики организации образования, так и «нематериальные» активы, представляющие собой новые знания, репутацию, имидж образования и образовательных учреждений. Создается и главный «нематериальный» актив – сам субъект управления инновациями и гуманитаризации образования, т.е. образовательные сообщества. Причем именно с созданием нематериальных активов Х. Итами связывает качество и устойчивость инновационных изменений (16).

Рассмотрение взаимодействия вузов и школ, его особенностей в стратегии гуманитаризации характеризует самое эту стратегию как управление *созданием* активов, ресурсов инновационного развития образования, а значит и как стратегию *управления собственностью*.

С.И. Гессен, рассматривая особенности возникновения и становления союзов в образовании (в его трактовке общественных и профессиональных союзов), отмечал, что,

хотя они и возникают как «боевые организации», цель которых борьба за лучшие условия существования *своих членов*, постепенно превращаются в хозяйствующих субъектов, работают на «поприще чисто хозяйственной деятельности». Поэтому союзы характеризуются как субъекты, владеющие «собственностью» и *формирующиеся* в процессе «борьбы» за собственность. Этот процесс борьбы союзов за «собственность» означает превращение собственности в «орудие производства, служащее исключительно хозяйственной цели повышения народного богатства» (9, 229).

Рассмотрение динамики становления союзов применительно к образовательным сообществам позволяет указать на то, что:

- возникают такие сообщества действительно как «боевые организации» (инновационное движение), борются за влияние на практику образования, за возможность «владеть» той практикой образования («производством»), которая является *их практикой*;
- возникнув как «боевые организации», *сообщества постепенно превращаются в «коллективную личность»* и «проникаются» интересами производства (профессиональное сообщество);
- сообщества создают новое «производство», создают «собственность», которая из орудия насилия становится орудием чисто «хозяйственных» целей: создают средства повышения качества образования.

Становление «собственника» выражается в том, что образовательные сообщества *создают* активы и ресурсы, средства организации образования (модели, методики, технологии), *владеют* ими на правах интеллектуальной собственности и используют для повышения качества образования. Причем разные образовательные сообщества создают и владеют разными средствами, что обуславливает использование в организации образования множества средств и обеспечивает *реальность* образовательного выбора, дифференциацию, сегментирование Образовательного пространства, его открытость. Поэтому управление инновациями в стратегии гуманитаризации означает не только фокусировку на созидании и владении сообществами образовательными средствами и собственностью, но использование разных подходов и средств в организации образования, легитимацию сообществ – собственников в образовании.

Взаимная дополнительность разных субъектов влияния на образование: потенциал диалогизации взаимодействия вузов и школ в стратегии гуманитаризации.

Решая задачи инновационного развития образования, представители вузов и школ выступают как *участники* инновационной общности, а в процессе становления ООП и как *члены образовательного сообщества*. При этом для взаимодействия участников инновационного развития образования важно то, что они обладают *разным потенциалом и возможностями*, являются представителями *разных* ступеней и уровней образования. Ведь именно эта *разница потенциалов обуславливает* и качество взаимодействия участников постановки и решения задач инновационного образования, т.к. предполагает и требует диалогизацию взаимодействия. При этом речь идет не о диалоге (что, безусловно, важно и нужно), а о *диалогизации* совместной деятельности, способе взаимодействия участников инновационного развития образования и разных субъектов влияния на образование.

Представление о диалогизации как способе разработки стратегии управления инновациями дает «корневая модель» Г. Минцберга. Разработка эффективной стратегии, по утверждению Г. Минцберга, означает создание условий для ее «самостоятельного появления» на свет, путем «прочитывания» действий людей и формирования «паттерна» действий, которые совершаются самими людьми. При этом важно не «изобретение» стратегий, а процесс «*выведения нового всеобщего решения из конкретного случая*». Для чего используется ряд последовательных шагов (27, 561-562):

- *позволить* действию (прецеденту) «самостоятельно появиться на свет»: ведь стратегии существуют неосознанно «в действиях людей» и потому возникают спонтанно, появляются сами собой («сами по себе»);
- *проявлять* прецеденты, «стратегические темы», на которых «пересекаются» разнообразные действия разных людей», поскольку «стратегические ростки» появляются в разных местах, «везде, где люди способны чему-то научиться» и поначалу совсем не очевидно, какие из этих «ростков» являются стратегическими;
- создавать условия для *выращивания стратегий*, которые растут «как сорняки», но формируются «постепенно по мере того, как организация действует и накапливает опыт»;
- *увидеть ценность* в «спонтанных» стратегиях и превратить их в «общеорганизационные», в стратегии поведения организации;
- *распространять* новые паттерны в «ходе совместной деятельности... совсем как растения, семена которых разносит ветер»;
- *устанавливать* границы между экспериментированием, «рассмотрением» новых стратегических тем и использованием сложившихся стратегий;
- *«признавать»* возникшие стратегии и вносить в них коррективы по мере необходимости.

Опираясь на «корневую модель» Г. Минцберга, можно утверждать, что создание стратегии и решение задачи повышения качества образования предполагает улавливание «хорошими менеджерами» сигналов необходимости перемен задолго до того, как о них «сообщается по формальным каналам» (27, 143); проведение «символических акций», укореняющих в сознании людей идею преобразований; легитимацию стратегических идей; реализацию «пробных решений», расширение их политической поддержки; преодоление чувства отчуждения людей от инноваций; мониторинг и анализ складывающейся ситуации; разработку и реализацию небольших проектов («очагов вовлеченности»); выбор фокуса организационных усилий и публичное объявление о принятых решениях (перспективах развития) (27, 143-146).

Для разработки и осуществления стратегии становления Открытого образовательного пространства необходимо переключение внимания управления с *внедрения* инноваций на «создание благоприятного климата» для их порождения на «местах»; отказ от «предварительной разработки» стратегий и постановки задач повышения качества в пользу признания и поддержки *возникающих стратегий* и формирующихся задач; сокращение числа стратегических «документов» в пользу организации *процесса стратегирования*, т.е. внесения в стратегию корректив в *процессе осуществления изменений*. Все это является условием появления «жизнеспособных» и «уникальных» стратегий в управлении образованием: успех в решении задачи повышения качества образования связан с тем, чтобы двигаться *не от создания* документа (стратегического плана) и его выполнения, *а к созданию* документа-концепции в *процессе* организации инновационной деятельности и обобщения инновационного опыта по повышению качества образования на «местах». В процессе формирования задачи повышения качества образования и

Сущность гуманитаризации как способа разработки стратегии выражается не в том, чтобы создать стратегию, а потом тратить силы на ее внедрение и «продавливание», а в том, чтобы *выращивать стратегии* из тех «стратегических ростков», которые возникают в местах «личного присутствия» людей в образовании, возникают во *взаимодействии участников инноваций и в их самоорганизации*. Гуманитаризация в управлении инновациями означает привлечение людей на «местах» к постановке и решению стратегических вопросов. Более того, стратегии развития образования выступают *предметом договоренностей*: проявление разных субъектов влияния на образование, их стратегических установок, создание в Открытом образовательном пространстве разных

образовательных средств и сред для взаимодействия и взаимной дополнителности. Диалогизация взаимодействия представителей разных ступеней образования, участников инноваций необходима и обуславливается постановкой и решением ими вопросов на «смысл». Именно постановка вопроса и поиск ответа о смысле инноваций в образовании участниками этих инноваций выступает областью и предметом взаимодействия в стратегии гуманитаризации. Договаривание о «смысле» инноваций и производства «осмысленных» средств инновационного развития образования требует диалогизации как способа стратегического управления.

Обобщая рассмотрение потенциалов взаимодействия вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства, следует отметить, что их характеристика представлена с разной степенью глубины и подробности. Что объясняется не только ограничениями «жанра» (статья), но и новизной самой темы потенциала в управлении инновациями. В сложившейся практике управления инновациями, его содержание преимущественно определяется постановкой и решением проблем *соответствия* образования требованиям «объемлющей» системы. Для повышения эффективности реформ образования необходим переход к стратегии гуманитаризации – стратегии создания и использования потенциала взаимодействия участников инноваций; стратегии становления образовательных сообществ и ООП. Гуманитаризация управления инновациями представляется условием повышения их качества и перспективной темой исследования.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008 - №3 – с. 7-60.
2. Бар Р.Б., Таг Д. От обучения – к учению – нового парадигма высшего образования / Пер. с англ. Р.Е. Гайлевича // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению: Сб. рефератов статей по дидактике высшей школы / Бел. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Мн., 2001. – С. 13-39.
3. Барзун Ж. The American university: how it runs, W-here it going. Chicago and London: University of Chicago Press, 1993 (Американский университет: чем он живет и куда движется).
4. Барнетт Р. Осмысление университета / Пер. с англ. Р.Е. Гайлевича // Образование в современной культуре / Под ред. М.А. Гусаковского. Мн., 2001.
5. Большая Советская энциклопедия: в 30-ти т./ гл. ред. А.М. Прохорова. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1975. – т. 20. Плата – Проб. – с. 428.
6. Буданов В.Г., Журавлев В.А., Харитонова В.А. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс – Традиция, 2007. – С. 450-468.
7. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Под ред. Ю.Н. Давыдова. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
8. Генисаретский О.И. Проектная культура и концептуализм // Управление изменениями. Социальное проектирование. Хрестоматия. – М., 2003. – С. 33-48.
9. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. С. 310.
10. Гумилев Л.Н. Тысячелетие в округ Каспия. М.: Айрисс-пресс, 2008. – 384с.

11. *Гусаковский М.А.* Качество университетского образования // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др.; Под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. С. 174-181.
12. Дискурс университета: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск (2010, 2011 гг.)/ Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования; под ред. А.А. Полонникова. – Минск: изд. Центр БГУ, 2011. – 279с.
13. *Друкер П.* Бизнес и инновации: Пер. с англ – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 423с.
14. *Зиньковский К.В.* Исследование механизмов проведения реформы крупных социальных систем на примере системы общего образования. / Вопросы образования. – №3. – 2008. – С. 145-154.
15. *Знаков В.В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005, С. 9-44.
16. *Итами Х.* Невидимые активы // В кн. Кемпбелл Э., Саммерс Лачс К. Стратегический синергизм, 2-е изд. / - СПб.: Питер, 2004. – С. 59-85.
17. *Ицковиц Г.* Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии / Пер. с англ. А.Ф. Уварова. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. – 238 с.
18. *Капустин В.С.* Введение в теорию социальной самоорганизации. Учебное пособие курса. – 170 с. <http://www.lib.ua-ru.net/context/7306.html>, <http://domknig.net/book-4804.html>
19. *Кемпбелл Э., Саммерс Лачс К.* Стратегический синергизм, 2-е изд. / - СПб.: Питер, 2004. – 416 с.
20. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский гос. ун-т, 2008. – 262 с.
21. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005.-174 с.
22. *Ковени М.* Стратегический разрыв: Технологии воплощения корпоративной стратегии в жизнь / Пер с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 232 с.
23. Коммуникативный ландшафт образования/ под ред. А.А. Полонникова. – Минск: БГУ, 2007 – 503с.
24. *Курдюмов С.П., Князева Е.Н.* Основания синергетики. СПб.: Алетейя, 2002.
25. *Леонтьев Д.А.* Неклассический вектор в современной психологии// Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива/ Отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – с. 74-94.
26. *Луман Н.* Введение в системную теорию / Под ред. Д. Беккера. Пер. с нем. / К. Тимофеева. М.: Изд-во «Логос», 2007. – 360 с.
27. *Минцберг Г., Куинн Дж.Б., Гошал С.* Стратегический процесс / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
28. *Морган Г.* Образы организации / Пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фебер, 2008 – 504 с.
29. *Нанси Ж.-Л.* Бытие единичное множественное: перс. С фр. В.В. Фурс. – Мн.: Логвинов, 2004. – 272 с.
30. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета /Пер с исп. Голубева. Изд-во: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2010. – 144 с.

31. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций. / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 484 с.
32. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 448 с.
33. Петренко М.А. Самоорганизационное управление как условие развития образовательного учреждения. Электронный ресурс: <http://idlology-nvp.narod.ru/lecture.html>
34. Петрова Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии. Учебное пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.
35. Пригожин А.И. Дезорганизация: причины, виды, преодоление. / А.И. Пригожин. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007 – 402 с.
36. Прокументова Г.Н. Инновационное образование: открытое пространство для взаимодействия вузов и школ / В кн. Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – С. 82-123.
37. Прокументова Г.Н. Массовая общеобразовательная школа: возможности развития личности / В кн. Психологический универсум образования человека ноэтического: - Томск: Водолей, 1999. – С. 162-173.
38. Прокументова Г.Н. Поиск стратегических перспектив взаимодействия классического университета с инновационным образованием/ классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования)/ Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2008, с. 136-259.
39. Прокументова Г.Н. Потенциал взаимодействия классического университета с инновационными школами для модернизации системы образования // Дискурс университета (Материалы Международных научно-практических конференций, Минск, 2010, 2011 гг.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ. Под ред. А.А. Полонникова. – Мн.: 2011. – С. 203-210.
40. Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута/ Под общей ред. М.А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2009. – 248 с.
41. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003 – 408 с.
42. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс – Традиция, 2007.
43. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009 – 264с.
44. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл. Электронный ресурс: http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/a_1xizkd.html
45. Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия: Кол. монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 302 с.
46. Старк Д. Иерархия: неоднозначность активнов и организация разнообразия в постсоциалистических странах/ Экономическая социология: новые подходы к институциональному и сетевому анализу. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2002. – с.47-95

47. *Фон Гумбольдт К.В.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / Пер Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований: Тр. Ин-та европейских культур. Вып. 1 / Отв. ред. Д.П. Бак. М., 2000. – С. 68-83.
48. *Фуко М.* Герменевтика субъекта. Социо-Логос. – М: Прогресс, Вып. 1, 1991.
49. *Фуллан М.* Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан [Е.А. Фруминой]: Москов. высш. шк. социал. и эконом. наук. – М.: Просвещение, 2006 – 272 с.
50. *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения // Alma Mater, 1994. - №4. – С. 9-17.
51. *Харгадон Э.* Управление инновациями. Опыт ведущих компаний: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс, 2007. – 304 с.
52. *Щедровицкий Г.П.* Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности. Автоматизация как цель и задача / Управление изменениями. Социальное проектирование. Хрестоматия. М., Москов. высш. школа соц. и эконом. наук, 2003. – С. 120-159.
53. *Щедровицкий П.Г.* Томские лекции об управлении. 1998-2000 гг. – Томск.: UFO-press, 2001. – 112с.
54. *Ясперс К.* Идея университета / Карл Ясперс; пер. с нем. Т.В. Тягуновой; ред. перевода О.Н. Шпарага; под общей ред. М.А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.

Состояние взаимодействия вузов и школ в регионе

О.В. Горских, С.Г. Танцева

Программа модернизации общего и высшего образования ставит задачу развития потенциала взаимодействия вузов и школ посредством объединения их образовательных ресурсов. Взаимодействие вузов и школ выступает неременным условием повышения качества образования и развития открытого образовательного пространства региона.

В последние годы взаимодействие средних и высших образовательных учреждений постоянно расширяет свою сферу. Причинами расширения взаимодействия можно считать следующие:

- В соответствии с современной социокультурной ситуацией в стране меняется образовательный интерес, запросы учащихся и их родителей. Этот фактор непосредственным образом влияет на образовательное пространство и, как следствие, на развитие взаимодействия вузов и школ. Каждый вуз заинтересован в привлечении к обучению не только лучших учащихся, но еще и способных к тем специальностям, по которым вуз организует подготовку.

- Со стороны же родителей и учителей школ это взаимодействие, в основном, диктуется стремлением неременного поступления в вуз.

- В некоторой степени, общеобразовательные учреждения стремятся вступить во взаимодействие с вузами, тем самым поднимая свой статус, необходимый для общего рейтинга и престижа.

Обратимся к сложившемуся в нашем регионе опыту взаимодействия вузов и школ. Так, с целью выявления существующей практики взаимодействия общеобразовательных учреждений (далее – ОУ) с вузами было предпринято серьезное аналитическое исследование, которое включало в себя анкетирование общеобразовательных учреждений Томской области, письменный опрос координаторов томских вузов по взаимодействию со школами и глубинное интервьюирование представителей высшей школы, осуществляющих взаимодействие. Для выявления основных направлений, субъектов и результатов взаимодействия вузам и общеобразовательным учреждениям Томской области было предложено представить обобщенную информацию, содержащую ответы на следующие вопросы: 1) имеется ли опыт взаимодействия с вузами/школами в вашем учреждении; 2) с какими вузами/школами осуществляется взаимодействие; 3) каковы направления и результаты взаимодействия; 4) нормативные основания взаимодействия.

Итак, в исследовании со стороны общеобразовательных учреждений приняло участие 331 ОУ (в т.ч. государственные и муниципальные средние общеобразовательные, основные общеобразовательные, начальные общеобразовательные, коррекционные общеобразовательные учреждения и кадетские корпуса Томской области), что составляет 94% от общего количества ОУ из 18 муниципалитетов (90% от общего количества). Это позволило, во-первых, увидеть взаимодействие школ и вузов в Томской области в целом, во-вторых, понять специфику ситуации взаимодействия школ и вузов в разных муниципалитетах (см. приложение, таблица 1). Так, по результатам исследования, 92% школ города Томска взаимодействуют с вузами по различным направлениям и с разной интенсивностью, а в удаленных от областного центра районах: Кургаском, Бакчарском, Шегарском, Верхнекетском, Чаинском и г.Кедровый доля взаимодействующих с вузами школ колеблется от 0 до 19%.

В ходе исследования выявилось, что всего общеобразовательных учреждений, взаимодействующих с вузами по различным направлениям, - 172 (что составляет 52% от общего количества ОУ, принявших участие в исследовании). Рейтинг вузов г.Томска по количеству взаимодействующих с ними ОУ представлен в приложении, диаграмма 1.

Аналогичный опрос о прецедентах взаимодействия вузов и школ проводился в шести томских вузах и ОМУ «Школьный университет». Анализ результатов проведенного

исследования позволяет говорить о том, что взаимодействие вузов и школ осуществляется в основном по следующим направлениям:

- Дистанционное сетевое взаимодействие;
- Участие школьников и/или педагогов в научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах и других мероприятиях, организованных вузами;
- Организация специализированных классов на базе школ;
- Повышение квалификации (переподготовка) педагогов и/или руководителей ОУ на базе вузов;
- Организация профессиональных конкурсов;
- Организация досуговой деятельности с жителями (детьми) микрорайонов;
- Издание специализированных учебников, учебно-методических пособий;
- Стажировка (практика) студентов;
- Довузовская подготовка старшеклассников (подготовительные курсы);
- Реализация совместных образовательных проектов и программ (по соглашению с ДО). Организация совместных исследований в области инновационного образования;
- Предпрофильная подготовка и профильное обучение;
- Профильные/специализированные школы при вузе;
- Профориентация;
- Дистанционные мероприятия для педагогов и обучающихся/ дистанционное обучение на курсах и семинарах;
- Педагогические интернет-мастерские, интернет-лаборатории, интернет-конференции;
- Научное руководство инновационной деятельностью в ОУ;
- Чтение ведущими профессорами научно-популярных лекций по современным направлениям развития науки и техники: IT-технологиям, нанoeлектронике, инновационному бизнесу;
- Использование лабораторного оборудования;
- Организация работы с одаренными детьми;
- Агитационные студенческие отряды по профориентации;
- Организация летнего отдыха обучающихся в профильной смене летней физико-математической школы (ЛФМШ).

Следует обратить внимание, что из представленных 20 видов взаимодействий наиболее часто упоминаемые школами являются следующие: участие школьников и/или педагогов в научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах, организованных вузами – 55%; повышение квалификации (переподготовка) педагогов и/или руководителей ОУ на базе вузов – 44%; профориентация – 34%; стажировка (практика) студентов – 26%; довузовская подготовка старшеклассников – 22%; научно-методическое сопровождение экспериментальной деятельности в ОУ – 16%; реализация совместных образовательных проектов и программ – 14%; реализация дополнительных дистанционных образовательных программ на базе школы – 13%; профильное обучение; обучение в дистанционных заочных школах на базе вузов – 11%; научное руководство инновационной деятельностью в ОУ – 4%; репетиторство – 1%; использование лабораторного оборудования – 1%; организация летнего отдыха обучающихся в профильной смене ЛФМШ – 1%.

Вместе с тем со стороны вузов наиболее практикуемые виды взаимодействия такие: довузовская подготовка старшеклассников (подготовительные курсы) на площадках вуза; участие школьников и/или педагогов в научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах и других мероприятиях, организованных вузами; чтение ведущими профессорами научно-популярных лекций по современным направлениям развития науки и техники: IT-технологиям, нанoeлектронике, инновационному бизнесу;

профориентационные мероприятия. Это наглядно репрезентировано в приложении, диаграмма 2.

В этой связи рассмотрим наиболее показательные прецеденты взаимодействия вузов и школ в Томской области.

Так, в последнее десятилетие в г. Томске открыты образовательные учреждения, занимающие непосредственно площади университетов и пользующиеся их материально-технической базой, например, лицей при ТПУ, лицей при ТГУ, которые собрали и собирают до сих пор лучших учащихся общеобразовательных школ города.

В г. Томске с 2010 года функционирует на базе ТГПУ Центр дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования, ориентированный на сопровождение одаренных детей.

Практически при каждом томском вузе созданы центры дополнительного довузовского образования, осуществляющие на договорных основах подготовку старших школьников на базе университета.

Вузы, на базе которых осуществляется довузовская подготовка	Количество ОУ, осуществляющих довузовскую подготовку
ТГУ	28
ТПУ	21
ТГПУ	14
ТУСУР	7
ТГАСУ	5
СибГМУ	3
Итого	78, т.е. 45%

Таким образом, довузовской подготовкой охвачено 45% от общего числа школ (172 ОУ), участвовавших в опросе. Наибольшее число школ по довузовской подготовке привлечено в Томском государственном университете.

Кроме этого, некоторые вузы, например ТУСУР, открыли специализированные классы на базе школ (гимназия №1, СОШ №№16, 36, 80 и др.), где реализуются программы среднего (полного) общего и дополнительного образования с углубленной подготовкой в основном по информатике и ИКТ; в Сибирском лицее г. Томска СибГМУ открыты специализированные классы по медико-биологическому направлению.

Другим распространенным видом довузовской подготовки является реализация дополнительных дистанционных образовательных программ на базе школ. Так, по данным мониторинга это составляет 23% ОУ. Этот вид взаимодействия наиболее используется в ТУСУРе – 17 ОУ являются участниками дистанционных образовательных программ.

Вместе с тем основной приоритет взаимодействия вузов и школ принадлежит такому направлению как «Совместные мероприятия вуза со школьниками: конференции, олимпиады, конкурсы и др.». Из проведенного мониторинга следует, что 169 (т.е. 98%) ОУ из 172 ОУ, осуществляющих взаимодействие с вузами, т.е. практически все общеобразовательные учреждения, принимают участие в мероприятиях, организуемых томскими вузами.

Следует сказать, что практически не используются ресурсы вузов по следующим направлениям:

- Материально-техническая и лабораторная база, что особенно важно для повышения качества физико-математического и естественнонаучного образования и развития школьников;
- Слабо задействован потенциал профессорско-преподавательского корпуса вузов. Только в ряде школ осуществляется научное кураторство и руководство экспериментальной и инновационной деятельностью;

- Недостаточно используется дистанционное обучение школьников, в том числе и повышение профессиональной компетентности педагогов дистанционно;
- Нет достаточного взаимодействия вузов и школ по развитию предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников, особенно в области научно-технической, физико-математической и естественной подготовки;
- Нет преемственности и непрерывности научного сопровождения проектно-исследовательской деятельностью школьников. В вузах не стимулируется такая подвижническая работа преподавателей с талантливой молодежью.

Предоставленная со стороны вузов информация свидетельствует также о том, что основными инициаторами взаимодействия выступают школы. Они нуждаются в научно-методическом сопровождении по содержанию образования и организации инновационного образовательного процесса. Удовлетворение же запросов школ осуществляется, по признанию самих вузов, ситуативно, на уровне отдельных, разовых мероприятий, в основном в области профориентации, рекламы по набору абитуриентов. Только в 20% случаев взаимодействие носит системный характер: школы реализуют совместно с вузами инновационные образовательные программы и проекты, программы профильного обучения, дистанционные образовательные программы. В этой связи при оценке потенциала взаимодействия для повышения качества образования необходимо учитывать такой показатель, как интенсивность взаимодействия.

Зависимость между интенсивностью и результативностью взаимодействия просматривается на примерах некоторых школ.

1) Гимназия № 1 имени А.С. Пушкина г. Томска взаимодействует с НИ ТПУ на основании договора о сотрудничестве от 16.11.2009 по следующим направлениям: осуществление совместных организационно-педагогических мероприятий по решению задач целевой довузовской подготовки учащихся профильных классов, ориентированных на направления и специальности образовательных программ, реализуемых ТПУ (реализация программ предпрофильной подготовки и профильного обучения, оказание научно-методической помощи учителям, работающим в профильных классах, привлечение их для участия в семинарах, конференциях, повышение квалификации, профориентационные мероприятия, участие школьников в научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах, организованных вузом). Результатом совместной работы школа считает: высокие результаты отраслевых олимпиад (Росатом), наличие призеров и победителей всероссийской конференции «Юные дарования – российской науке и технике»; высокий процент поступления в вузы (более 80% в течение 4 лет); высокий процент поступления в вузы в соответствии с профилем обучения (более 70% в течение 4 лет); высокий процент поступления на бюджетные места (более 80% в течение 2 лет); стабильно высокие результаты ЕГЭ; высокий процент выпускников, продолжающих свое обучение в ТПУ.

2) Школа № 49 г. Томска взаимодействует с ТГУ и ТГПУ на основании договоров и соглашений о сотрудничестве по следующим направлениям: научное руководство инновационной деятельностью, руководство, разработка и реализация инновационных образовательных проектов и программ; участие педагогов в программах повышения квалификации, грантах, проектах; организация практики студентов; участие педагогов в профессиональных конкурсах; участие детей в олимпиадах, конкурсах, организованных вузами; организация стажировок старшеклассников (ТГУ). Результатом взаимодействия школа считает: вовлеченность в инновационную деятельность педагогов и управленческой команды школы; инновационные образовательные программы и проекты; разработки, созданные совместно педагогами и учеными; разработки по управлению инновациями; положительная динамика развития компетенций совместной деятельности у обучающихся; профессиональные достижения педагогов; статусы и награды школы; публикации.

3) Школа № 12 г. Томска взаимодействует с ТГПУ по следующим направлениям: участие школьников и педагогов в научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах, организованных вузом; повышение квалификации (переподготовка) педагогов и руководителей ОУ на базе вуза. Результатом взаимодействия школа считает: презентация передового педагогического опыта (наличие сертификатов и дипломов); презентация методических разработок (наличие сертификатов и дипломов).

Некоторые актуальные направления взаимодействия просматриваются в деятельности общеобразовательных учреждений лишь косвенно: например, работа с одаренными детьми. Безусловно, участие школьников в научно-исследовательских конференциях, олимпиадах, профильных сменах ЛФМШ в определенной мере способствует развитию одаренности, но о программе сопровождения развития одаренности упоминается только несколькими школами, например, в лицее при ТПУ г. Томска в качестве результата взаимодействия указывается наличие системы подготовки элитных абитуриентов для ТПУ. Это означает, что потенциал взаимодействия вузов и школ в направлении развития одаренности школьников практически не используется.

К числу нерешенных проблем взаимодействия средних и высших образовательных учреждений относятся также следующие:

- 1) Не создана система обобщения опыта работы по вопросам взаимодействия средних и высших образовательных учреждений.
- 2) Проблема взаимодействия вузов и школ не рассматривается масштабно на межведомственном уровне.
- 3) Не проводятся комплексные мониторинговые исследования по данной проблеме, не создан аппарат оценки эффективности взаимодействия.

Таким образом, анализ сложившейся практики взаимодействия вузов и школ Томской области позволяет сделать вывод, что, несмотря на широкий спектр существующих направлений сотрудничества, отсутствует целостная система взаимодействия вузов и школ. Взаимодействие осуществляется в основном фрагментарно, ситуативно, на уровне отдельных образовательных мероприятий. Преобладающим во взаимодействии вузов со школами является конъюнктурный подход, ориентированный в основном на потребность в наборе студентов. Кроме того, общеобразовательные учреждения не используют в полной мере потенциал вузов как для повышения качества образования в целом, так и для взаимообогащения в плане содержания образования и совершенствовании образовательного процесса.

Приложение
Таблица 1.

№ п/п	Муниципалитет	Кол-во ОУ в муниципалитете	Кол-во ОУ, которые взаимодействуют с вузами	Процент от общего количества ОУ в муниципалитете
1.	Асиновский район	22	22	100%
2.	г.Томск	65	60	92%
3.	г.Стрежевой	7	6	85%
4.	Кожевниковский район	10	8	80%
5.	Зырянский район	8	6	75%
6.	Парабельский район	10	7	70%
7.	Томский район	34	23	68%
8.	ЗАТО Северск	21	12	57%
9.	Молчановский район	11	4	36%
10.	Колпашевский район	25	7	28%
11.	Александровский район	8	2	25%
12.	Каргасокский район	21	4	19%
13.	Бакчарский район	11	2	18%
14.	Шегарский район	17	3	18%
15.	Верхнекетский район	11	2	18%
16.	Чаинский район	12	2	17%
17.	Кривошеинский район	13	2	15%
18.	г.Кедровый	2	-	0%
	Всего:	331	172	52%

Диаграмма 1

Рейтинг вузов г. Томска по количеству взаимодействующих ОУ

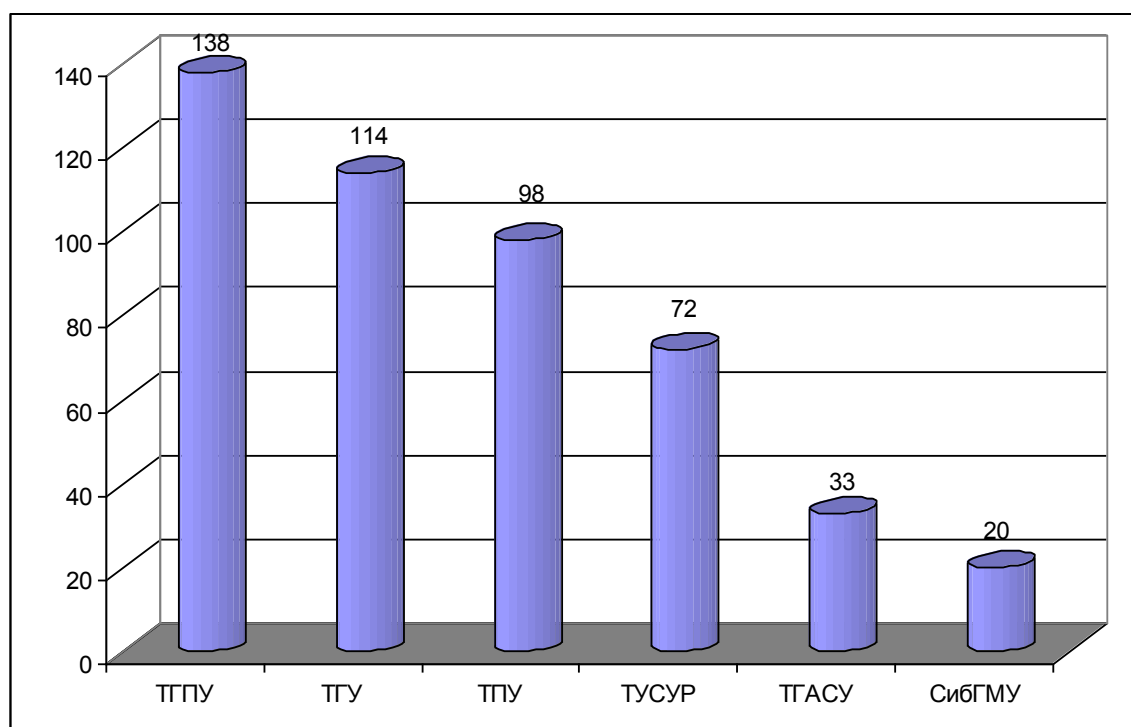


Диаграмма 2

Интенсивность взаимодействия вузов с ОУ

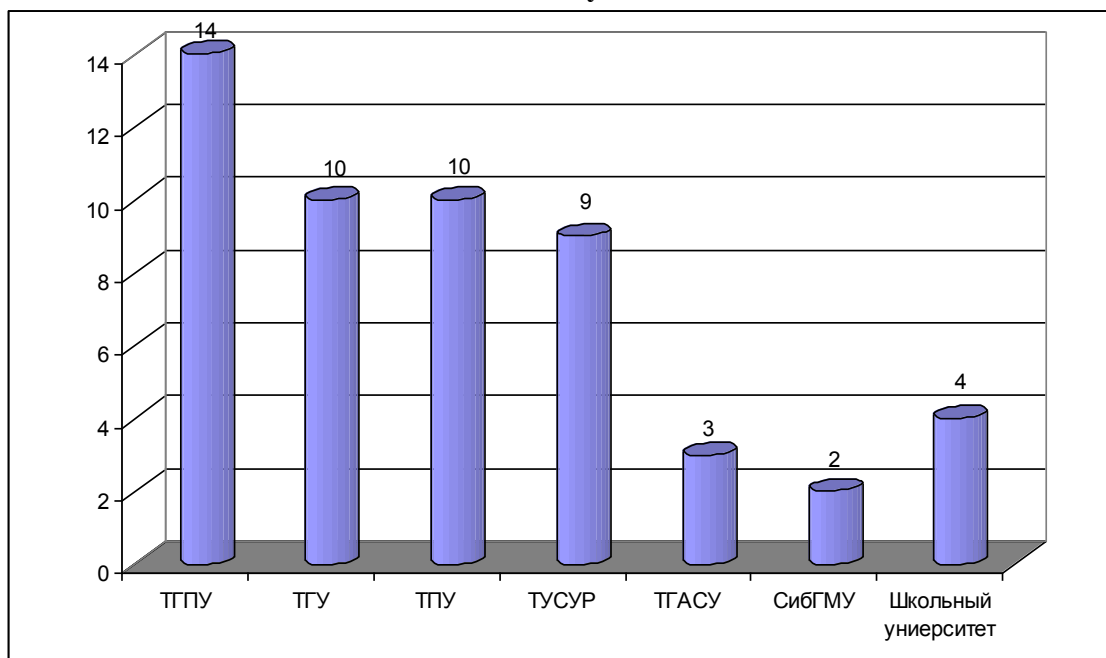
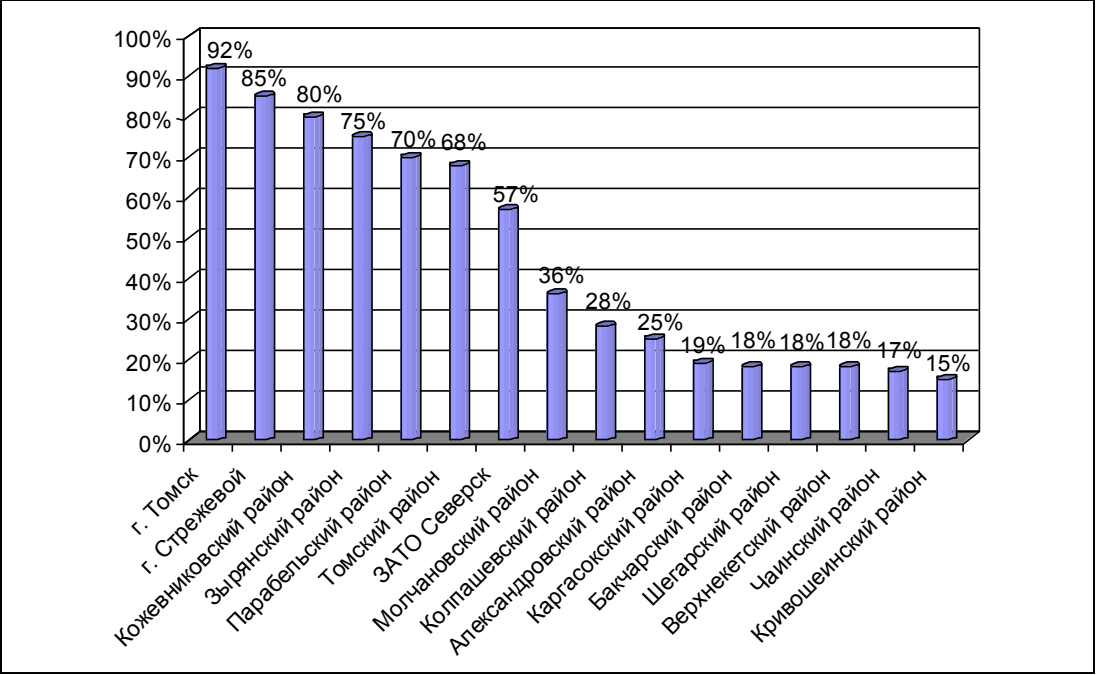


Диаграмма 3

Доля ОУ, взаимодействующих с вузами в муниципалитетах



Субъекты взаимодействия вузов и школ и их ожидания

В.В. Каптур, Д.О. Афанасьева, В.С. Иванова

Проблематика данного раздела монографии связана результатами исследования ожиданий субъектов взаимодействия (стейкхолдеров) «школа-вуз» относительно параметров и характеристик качества образования, подходов к его оценке и перспектив его повышения в региональном образовательном пространстве.

1. Что такое качество образования, какими характеристиками оно должно обладать и как его можно оценивать? Анализ мнений и оценок ключевых стейкхолдеров взаимодействия «школа-вуз»

Основная проблема, появляющаяся в ходе обсуждения качества образования, связана с неопределенностью и нечеткостью понимания того, что такое «качество образования»,

Указанная выше неопределенность, во-первых, связана с наличием различных интерпретаций и трактовок понятия «качество». Еще Аристотель, который первым дал определение понятию качества, указал на наличие нескольких оснований его понимания. Он, определяя качество как «то, благодаря чему предметы называются такими-то», отметил, что качество можно понимать по-разному: как устойчивые или изменяющиеся свойства, как имманентно присущие способности, или как внешние характеристики (облик) объекта [1].

Неоднозначность понятия качества привела к формированию разных подходов к его определению – объективистского и субъективистского. Суть объективистского подхода наиболее полно представил Г. Гегель, который понимал качество как сущностные основания и характеристики предмета, позволяющее его определить и дифференцировать по отношению к другим предметам [2]. В рамках данного подхода важно, что качество является имманентной характеристикой самого предмета и не зависит от воспринимающего его субъекта. В системе образования он воплощен в виде традиционной объективированной модели оценки качества образования. Ее суть заключается в том, что оценка качества образования основана на выявлении соответствия учебных достижений обучающихся существующим образовательным стандартам. Понятие учебных достижений здесь включает совокупность знаний, умений и навыков обучающегося, позволяющее выполнять некое множество заданий по конкретному предмету [3,4]. Примерами инструментов оценки учебных достижений обучающихся на предмет соответствия образовательным стандартам являются ЕГЭ и ГИА-9.

Субъективистский подход к пониманию качества развился в рамках методологии TQM - Всеобщего менеджмента качества, основы которой были заложены У.Э. Демингом. В современной версии стандартов системы менеджмента качества ISO 9000-2008 качество определяется как степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям, которые задают потребители и другие заинтересованные стороны [5. С.6]. В рамках данного подхода в основе модели оценки качества заложена ориентация на потребности и требования внешней среды – потребителей и заказчиков образовательных услуг, которая участвует в формировании критериев качества. Суть этой модели заключается в том, что оценка качества образования во многом основывается на изучении запросов и степени удовлетворенности потребителей качеством получаемой образовательной услуги. Примерами могут служить модель системы управления качеством образования ЛЭТИ, г. Санкт-Петербург, рекомендованной Рособрандзором в качестве типовой для вузов РФ [6].

Проблема качества образования в реальности усиливается тем, что в образовательном пространстве действуют различные стейкхолдеры (субъекты влияния) к числу которых, прежде всего, относятся: государственные и муниципальные органы управления образованием; административный и педагогический состав образовательных

учреждений; потребители образовательных услуг – ученики и их родители; общественность, участвующая в управлении образовательными учреждениями, а также бизнес. Каждая из групп стейкхолдеров имеет собственные и автономные интересы по отношению к содержанию образования и к его качеству. В итоге, можно констатировать, что проблемное поле формируется в результате пересечения зачастую не совпадающих или даже противоречащих интересов стейкхолдеров образовательного пространства. Поэтому задача выявления оснований позиций стейкхолдеров применительно к проблеме качества образования имеет не только эвристическую ценность, но и явное практическое применение в рамках разработки и реализации программы повышения эффективности взаимодействия высшего и общего уровней образовательного пространства региона. Результат определения оснований, критериев и характеристик качества позволяет, во-первых, сформировать конвенциональный подход к совершенствованию качества образования региона, который бы учитывал интересы и потребности основных стейкхолдеров. Во-вторых, способствует определению направлений роста потенциала взаимодействия вузов и школ с целью повышения качества образования в регионе.

В рамках разработки программы «Использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и развития Открытого образовательного пространства региона» с сентября по ноябрь 2011 года исследовательским коллективом кафедры социологии ТГУ⁶ было проведено социологическое исследование с целью определения характеристик и критериев, используемых для оценки качества общего образования различными стейкхолдерами региональной образовательной системы.

В соответствии с поставленной целью были собраны и проанализированы мнения и оценки различных категорий стейкхолдеров относительно того, как понимать, определять и оценивать качество образования в контексте проблематики взаимодействия вузов и школ в региональном образовательном пространстве. Категории стейкхолдеров представлены следующими функциональными позициями: 1. представители региональных и муниципальных органов управления образованием; 2. руководство и учителя общеобразовательных учреждений; 3. представители управляющих советов и других общественных организаций; 4. родители обучающихся; 5. обучающиеся старших классов; 6. руководство и сотрудники сетевых образовательных структур; 7. руководство и профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений; 8. ученые, занимающиеся проблемами образования; 9. представители регионального бизнеса. Сбор данных осуществлялся с использованием методов полуструктурированного интервью и фокус-группы. Всего было проведено 60 интервью и 1 фокус-группа.

По итогам анализа результатов исследования были сформулированы основные положения, отражающие ожидания и представления субъектов взаимодействия «школа-вуз».

1.1. Качество образования: ориентации стейкхолдеров

С целью определения конкретных характеристик (критериев) качества образования информантам было предложено ответить на следующие вопросы: «Скажите, пожалуйста, что характеризует качество образования?», «Каким должно быть качественное школьное образование?» и «Что необходимо для достижения качественного образования в средней школе?». Анализ суждений информантов позволил сформулировать следующие выводы.

В региональном образовательном пространстве нет конвенционального видения среди различных групп стейкхолдеров относительно того, какие основания формируют, и

^{6 6} Научный руководитель исследования: зав. кафедрой управления образованием факультета психологии НИ ТГУ, д. пед. наук Прокументова Г.Н.. Руководитель исследовательской группы: зав. кафедрой социологии философского факультета НИ ТГУ, канд. соц. наук, Кашпур В.В. Исполнители исследования – канд. филос. наук, доцент Иванова В.С., ст. преподаватель Афанасьева Д.О., ассистент Поправко В.Н., ассистент Быков Р.А.

какие характеристики и критерии отражают качество образования. В ходе исследования был проявлен спектр разнообразных мнений и оценок, позволяющий определить позиции информантов относительно того, каким должно быть качество образования.

Следует отметить, что наличие определенной позиции обусловлено не только функционалом и статусом экспертов (т.е. их должностной и профессиональной позицией), но и мировоззренческими особенностями (пониманием того, какой должна быть система образования) и включенностью в определенные сетевые сообщества (например, представители инновационных общеобразовательных учреждений придерживаются одной ориентации, поскольку очень тесно взаимодействуют в рамках регионального инновационного сообщества). В этой связи нельзя говорить о наличии единой конвенциональной позиции у экспертов, принадлежащих к определенной категории стейкхолдеров. Поэтому, представители таких категорий стейкхолдеров как: директора школ, педагоги, вузовские преподаватели, руководители органов управления образованием, выражают разные ориентации относительно качества образования.

Сами информанты указывают на то, что отсутствие конвенциональных оснований и критериев качества образования отражает проблему рассогласованности интересов субъектов образовательного пространства: потребителей образовательных услуг, образовательных учреждений, государства, бизнеса и субъектов гражданского общества.

В целом, мнения и суждения относительно проблемы качества образования в основном концентрируются вокруг его характеристик и дефицитов и обобщаются следующими дилеммами:

Прагматические ориентации школьников и их родителей и фундаментальность образования как ценность среди учителей и преподавателей вузов.

Результаты проведенных интервью демонстрируют актуальность такого критерия качества образования для учеников и их родителей как успешная сдача ЕГЭ, которая позволяет рассчитывать на поступление в высшее учебное заведение. Ярko выраженный прагматизм данной группы информантов по отношению к школьному образованию также проявляется в том, что для них характерно деление учебных предметов на «нужные» и «ненужные». Например, об этом говорит типичное суждение информанта - ученика одной из томских школ: *«На мой взгляд, достаточно большой минус заключается в немножечко преувеличенном объеме дают какие-то непрофильные предметы. Допустим, я не думаю, что имеет особый смысл преподавать 3 часа литературы физико-математическому профилю или еще каким-то людям, которые не соприкасаются с этой дисциплиной. То есть, как мне кажется, стоит изменить к этому подход...ну и укрупнять те предметы, которые обязательны по ЕГЭ – я говорю про русский язык...увеличить обязательный норматив по русскому – тяжело сдавать ЕГЭ, когда у тебя всего два часа в неделю».* Также влияние прагматической ориентации по отношению к содержанию образования проявляется в том, что школьники нуждаются в простраивании индивидуальной образовательной траектории, приветствуют профилизацию и одобряют новый государственный стандарт в части вариативности образования.

Учителя и преподаватели вузов, напротив, отмечают снижение общего уровня образованности, отсутствие базы и систематических глубоких знаний у школьников и абитуриентов, о чем свидетельствует следующее типичное суждение: *«В целом не доволен качеством. Сколько жалоб от преподавателей первого курса, что низкий уровень знаний у студентов по химии, физике и математике. Им приходится осваивать, что должны были пройти в школе» (сотрудник одного из вузов Томска).* Поэтому можно говорить о том, что для большинства педагогов глубокие предметные знания остаются важнейшим критерием качества образования.

Компетентностный подход и традиционные представления о качестве образования.

Многие информанты среди директоров общеобразовательных учреждений, представителей вузов и органов управления образованием ссылались на рейтинги PISA

как значимый показатель качества современного школьного образования. Демонстрация высокой предметной грамотности на фоне низкой функциональной грамотности является одной из проблем российского образования, требующей немедленного решения. Информанты отметили явное противоречие между требованиями к содержанию образования и предлагаемыми процедурами оценки качества образования ученика. Так, существование ЕГЭ мотивирует учителя не к формированию компетенций, а к «натаскиванию»; ученики, в свою очередь, не учат и не учатся, а «заучивают». Это иллюстрируют характерные суждения:

«Наши дети, выпускники 11х классов, несомненно, по объему знают больше, чем выпускники тех же американских школ – там вообще, например, не изучают интегрально-дифференциальные исчисления ... знать, то они знают, а вот применить на практике – проблемы возникают и с этим делать что-то надо» (директор одной из томских школ);

«С введением ЕГЭ мы как учителя стараемся дать основы, но научить их под какие-то... в рамки завести. Мы же понимаем, что им дадут тест» (учитель одной из томских школ).

Также указанная дилемма проявляется в рамках взаимодействия «школа-вуз». И учителя, и вузовские преподаватели отмечают отсутствие преемственности в реализации компетентностного подхода: если школа уже в большей степени перестроилась на «новые рельсы», то вуз даже не мотивирован к этому; школа работает с формированием компетенций у школьников, вуз остается в рамках традиционного подхода и не подхватывает эстафету. Одним из индикаторов этой проблемы является неумение вузовских преподавателей работать со школьниками. Так, многие из информантов отмечают, что преподаватели из вузов не задерживаются в школе по причине отсутствия отклика со стороны учеников на чрезмерно дидактичную манеру проведения занятий.

Прагматические интересы государства и необходимость гуманизации образования.

Проводимые государством реформы системы образования сформировали квазирыночную среду, в которой процесс коммерциализации изменил само представление об образовании. Образование понимается в его исконной этимологической трактовке не просто как институт, в котором происходит обучение детей, а как место где «придают образ» - формируют личность ребенка. В современных условиях коммерциализации образование замещается образовательной услугой, качество которой определяется уровнем ее соответствия установленным требованиям со стороны потребителя. В результате коммерциализация приводит к размыванию антропологической и культурной составляющей образования, что наглядно демонстрируется в суждениях информантов. Только незначительная часть учителей и директоров общеобразовательных учреждений, рефлектируя по поводу качества, отметила необходимость гуманизации образования, формирования антропологического и культурного потенциала личности в стенах образовательных учреждений. Сложность реализации данной задачи связана с преобладанием прагматических, сугубо рыночных, ориентиров государства, довлеющих над системой образования. Об этом говорит один из информантов: *«Есть общецивилизационные проблемы, они, казалось бы, (результаты образования) нужны для всей цивилизации, но в то же время они нужны человеку, лично. А то, что между ними, прокладка: государство, общество, государственные институты, ведомства и т.д. и т.д. вот там появляются совсем другие требования....Ведомство транслирует уже не цивилизационные проблемы. Ей не надо, чтобы человек был созидательным. Государство ходит под цивилизацией, потому, что сравнивает себя. Ведомство ходит под государством. И у ведомства та позиция гуманитарная отпадает. И оно выполняет... «Ты начальник, я дурак», мне нужны сейчас инженеры, мне нужны сейчас юристы, экономисты и т.д. и т.д.... Школа, вооружившись этими задачами, идёт к ученику и говорит: «Ты должен быть таким, таким, таким... Мне поступили указания свыше». Скажите, чьи задачи для учителя более важные, более глобальные? Чиновника, который*

сидит сверху, или Платона, Сократа, Сенеки, которые отражают общечеловеческие, гуманистические проблемы? Или Фурсенко?» (директор одной из томских школ).

В общем, недовольство прагматическими интересами государства в сфере образования демонстрировали большинство информантов, по следующим позициям: сокращение часов по предметам естественно-научного и математического цикла, увеличение часов по физической культуре, нормативное подушевое финансирование школ.

Анализ суждений информантов в контексте вышуканных дилемм позволил выделить следующие типы ориентаций стейкхолдеров относительно качества образования: прагматический, ностальгический, гуманистический и официальный. В качестве оснований указанных ориентаций лежат следующие смыслы и особенности понимания качества современного образования.

а). Прагматическая ориентация характеризуется потребительским отношением стейкхолдеров к школьному образованию. Данная ориентация явно представлена в таких группах стейкхолдеров как ученики и отчасти родители. В ее основании лежит инструментальная ценность образования, которая выражается в том, что образование оценивается как инструмент для достижения жизненных целей и задач, а не как безусловная ценность сама по себе. В качестве подобных жизненных задач учениками и их родителями обозначается успешная сдача ЕГЭ и поступление в высшие учебные заведения. В этой связи оценка школьного образования реализуется исходя из представлений о полезности предлагаемых знаний и дисциплин.

б). Ностальгическая ориентация характеризуется идеализированием и ориентацией на образцы советской системы образования. Данная ориентация характерна для части школьных учителей, родителей, вузовских преподавателей. Она отражает инерционность и традиционность представителей более старшего поколения педагогов и родителей, которые учились или работали еще в рамках советской системы образования. В качестве основания качества советского образования информантами определяется фундаментальность подготовки по разнообразным школьным предметам, охватывающим спектр научного знания от гуманитарных до естественных дисциплин.

в). Гуманистическая ориентация связана с пониманием гуманистических и антропологических целей и задач образования. В рамках гуманистической ориентации качество образования определяется тем, насколько оно ориентировано на развитие личности как таковой, ее социальной, культурной и духовной ипостасей. Данная ориентация представлена в мнениях информантов из категорий директоров школ, вузовских преподавателей, ученых, занимающихся проблемами образования. Ее наличие связано с философским осмыслением, рефлексией и наличием личной позиции относительно целей и содержания современного школьного образования. В качестве оснований качества образования в рамках данной ориентации определяется способность школы формировать определенный тип человека – созидющего, творческого, счастливого, способного включаться в решение общецивилизационных проблем, стоящих перед человечеством.

г). Официальная ориентация. Данный тип ориентации не является личностно интериоризованным типом отношения информантов к проблеме и проявляется в отказе от формулировки личной позиции в отношении качества образования и в замещении ее официозом. Данный тип ориентации характерен для части директоров и педагогов, а также представителей органов управления образованием. В рамках официальной ориентации информанты демонстрируют выраженное согласие с государственной политикой относительно качества образования, высказываясь в следующем ключе: «все уже решено за нас». Так как позиция государства в отношении качества образования проявляется через государственные образовательные стандарты, в основе которых заложен компетентностный подход, то эта же позиция и ретранслируется в рамках данной ориентации.

1.2. Подходы и механизмы оценивания качества образования

Наличие разных ориентаций относительно качества образования также проявляется в разнообразии выявленных мнений относительно подходов к его оцениванию.

Для начала рассмотрим позиции информантов по поводу механизмов и процедур оценки качества образования.

С одной стороны, четко прослеживается позиция – зачем раздумывать по этому поводу – процедуры оценки качества образования уже существуют и они работают. В качестве таковых информанты указывают ЕГЭ и ГИА-9. В то же время характер отношения к данным инструментам оценки качества образования различается среди разных категорий информантов. Например, чиновники системы образования, называя ЕГЭ «банальной характеристикой» качества, настаивают, что это *«реально фиксируемый, просчитанный показатель качества»*, должен остаться. Большинство представителей вузов и школ согласны, что «идея ЕГЭ не так плоха», но добавляют, что при всех безусловных достоинствах ЕГЭ, надо искать и другие формы, разрабатывать новые инструменты оценки, т.к. эта система однобока. У ЕГЭ, по мнению многих информантов: *«есть противоречия: неграмотно составленные задания, невозможность оценить знания по литературе и просто понимание»*. Ученики, которым предстоит прохождение процедуры сдачи ЕГЭ, к этому относятся спокойно и воспринимают ее как устоявшийся и необходимый элемент процесса школьного обучения.

Другая позиция, отражающая не просто мнения, а призывы части представителей образовательного сообщества (а именно его инновационного сегмента), утверждает необходимость изменения подходов и механизмов оценки качества образования. С их точки зрения, процесс оценки должен включать не только качество предметных знаний, но и качество компетенций ученика, сформированных в результате школьного обучения.

Поэтому, информанты предлагают в качестве возможных механизмов и процедур оценки качества образования следующие: портфолио достижений ученика, систему рейтингования учебных достижений, оценку участия во внеучебных событиях школы, оценку вовлеченности в конкурсные, олимпиадные события. Так же выдвигаются предложения о том, что главные оценки, испытываемые получают уже вне школьных стен – во взрослой жизни, поэтому в качестве критериев оценивания качества должны быть заложены такие показатели как: процент поступивших в вузы, уровень дохода выпускников и т.д.

Но наиболее нетривиальные подходы предлагают вузовские работники: *«Нужно усложнить систему оценивания, используя опыт компьютерных игр»*. Речь идет о необходимости формирования такой системы оценки, которая непрерывно и объективировано учитывала бы индивидуальные усилия и прогресс каждого ученика, по аналогии с процессом «прокачки» игрового персонажа. Подобный механизм оценки качества возможен в рамках виртуальных образовательных пространств, например, в обучающих социальных сетях.

В целом, информанты указывают, что данный подход должен основываться на следующем принципе: *«Нужно разработать систему оценивания, а не систему поощрения-наказания (или фиксации). Ведь часто оценка – это акт фиксации. А оценивание – это постоянный процесс... Ученик не тесты должен решать, а реализовывать задачу и описать, как он сделал, представил результат, отрефлексировал, обозначил сложности, обозначил перспективы..., т.е. это событийно-деятельностный подход к оценке результатов»*. Также в рамках данной позиции предлагается оценивать и учитывать в рамках процедур государственной аттестации те знания и компетенции, которые ученик получил вне стен школы. Такими формами внешкольного образования могут быть как подготовительные курсы и школы при вузах, так и сетевые и дистанционные образовательные проекты.

Другим важным аспектом исследования явился вопрос о том, кто должен участвовать в оценке качества образования.

Анализ мнений информантов позволяет сформировать три ключевые позиции (которые условно можно обозначить: открытая, ограничено-открытая и закрытая), относительно субъектов оценивания качества образования.

Информанты, выражающие первую позицию, высказываются за открытие школьного образования для разнообразных представителей, выступающих в роли экспертов и «оценщиков качества». В этом случае, среди субъектов оценки качества образования называются: общественные эксперты, общественные организации, общественные наблюдатели, попечительские советы, профессиональные ассоциации, вузы, СМИ, родители, сами ученики, конечно, учителя, государство в лице органов управления образованием. Вовлечение разных категорий стейкхолдеров позволит, по мнению информантов, согласовывать критерии качества образования между школой, обществом, государством, бизнесом и обеспечить более комплексное и эффективное его оценивание.

Другие – наряду с традиционными субъектами, действующими в системе школьного оценивания (учителя, эксперты, департамент образования), поддерживают открытость школ для внешних оценок, но ограничивают круг профессионалами, компетентными лицами, имеющими значительный профессиональный опыт работы в системе образования. Сторонники этой позиции допускают, что широкая общественность может высказывать свое мнение, но оценивать должны профессионалы.

Третьи выступают за разнообразие методов оценок качества, но при условии автономности школ. Информанты, придерживающиеся данной позиции, выступают за закрытость школы для внешнего публичного оценивания. Оценивать должны только учителя и представители органов управления образованием.

2. Взаимодействие вузов и общеобразовательных учреждений в оценках стейкхолдеров

2.1. Опыт взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений: уровни и формы

В качестве одной из задач исследования выступала оценка экспертами имеющегося опыта взаимодействия между вузами и общеобразовательными учреждениями региона. В результате были получены экспертные мнения и оценки относительно мотивов, форм и механизмов взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений, а также произошедших нововведений в этой сфере в региональном образовательном пространстве. Рассмотрим полученные результаты.

Мотивы взаимодействия. Начнем с анализа мотивов, обуславливающих активность вузов и общеобразовательных учреждений по налаживанию взаимодействия друг с другом.

Информанты отмечают, что основной механизм завязывания сотрудничества между школами и вузами – это связи, основанные на личных знакомствах, между представителями общеобразовательных учреждений и сотрудниками структурных подразделений вузов.

При этом, инициаторами взаимодействия в связке «школа-вуз», как правило, выступают общеобразовательные учреждения, которые заинтересованы в нем по следующим причинам.

Во-первых, для удовлетворения требований и запросов учеников и их родителей. Проведенные в ходе исследования интервью с учениками и родителями выявили наличие высоко актуализированной потребности в получении дополнительных знаний по нужным для поступления предметам и информации о направлениях подготовки, особенностях обучения в вузе и т.д. В ситуации безусловной ориентированности выпускников общеобразовательных учреждений г. Томска на получение высшего образования

организация взаимодействия с вузом в виде профильных классов, приглашения вузовских преподавателей, проведение совместных исследований и проектов выступает механизмом конкурентной борьбы, позволяющим привлечь или удержать «нужных» школе учеников.

Во-вторых, руководители общеобразовательных учреждений стремятся привлекать ресурсы вузов для повышения качества образования по следующим позициям:

- для совершенствования собственных образовательных программ путем привлечения сотрудников вузов в качестве научных руководителей и консультантов;
- для совершенствования условий обучения за счет использования лабораторной и материально-технической базы вузов
- для повышения уровня образовательных достижений школьников путем привлечения вузовских преподавателей к образовательному процессу в школе.

В свою очередь вузы стимулирует взаимодействовать с общеобразовательными учреждениями влияние следующих факторов.

Во-первых, *влияние демографического кризиса*, достигшего систему высшего образования. В настоящее время в вузы поступают поколения абитуриентов, родившихся после 1992 года, в котором начался резкий спад рождаемости. Уменьшение количество выпускников школ обострило ситуацию конкурентной борьбы вузов за абитуриентов и поставило вузы перед необходимостью целенаправленной работы по их привлечению.

Во-вторых, *низкий уровень профориентации* школьников, которые стараются поступить на те специальности, которые считаются «престижными» - это, прежде всего, социально-экономические – юриспруденция, экономика и т.д. В результате вузы испытывают существенные проблемы с набором на естественнонаучные и математические направления подготовки (математика, физика);

В-третьих, *ухудшение качества подготовки* по естественнонаучным и математическим предметам приводит к ситуации, когда вузы вынуждены доучивать школьников на первом курсе обучения;

В-четвертых, *влияние мер государственной политики* (рейтингование вузов по показателю среднего балла ЕГЭ поступивших абитуриентов; повышенное финансирование обучения студентов с высокими баллами ЕГЭ) на стимулирование конкуренции за абитуриентов, демонстрирующих высокие образовательные достижения.

Влияние вышеперечисленных факторов объективно стимулирует вузы активизировать взаимодействие с общеобразовательными учреждениями в региональном образовательном пространстве, что проявляется в создании специальных программ и проектов (например, проект ТГПУ по развитию физико-математического образования в школах).

Поля, направления и формы взаимодействия. Результаты исследования показывают, что взаимодействие между общеобразовательными учреждениями и вузами осуществляется по следующим основным направлениям и формам:

1) Научно-методическое направление – заключается в том, что представители вузов и школ совместно участвуют в разработке и внедрении нового содержания образования в среднюю школу.

Основные формы взаимодействия, реализуемые в рамках данного направления – это:

- научное руководство и консультирование сотрудниками вуза в школах;
- разработка и реализация совместных образовательных программ и проектов;
- совместная разработка учебных, методических и учебно-методических пособий, а также написание совместных научных статей и монографий;

2) Повышение квалификации и профессиональная подготовка кадров – данное направление включает такие формы взаимодействия как:

- прохождение педагогической практики студентами в общеобразовательных учреждениях;
- повышение квалификации педагогического состава школ в вузах;

3) Образовательное направление – заключается в использовании преподавательских и материально-технических ресурсов вузов в образовательном процессе на уровне средней школы. Основными формами взаимодействия в рамках данного направления являются:

- центры довузовской подготовки при вузах;
- общеобразовательные учреждения, функционирующие на базе вузов;
- профильные классы, организованные в рамках договоров с вузами и их структурными подразделениями;
- преподавание вузовскими сотрудниками отдельных предметов и курсов в общеобразовательных учреждениях;
- проведение образовательных фестивалей, конкурсов, конференций.

4) Проектно-исследовательское направление. Содержание данного направления связано с активным участием вузовских сотрудников в исследовательской и проектной деятельности в рамках общеобразовательных учреждений.

5) Управленческое направление – в рамках складывающейся системы государственно-общественного управления общеобразовательными учреждениями сотрудники вузов начинают активно участвовать в деятельности управляющих и попечительских советов, тем самым, оказывая влияние на функционирование и развития общеобразовательных учреждений.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что в региональном образовательном пространстве происходит интенсификация взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений, проявляющаяся в возникновении и развитии новых направлений и форм сотрудничества. Так, информанты, отвечая на вопрос относительно произошедших за последние пять лет изменений в сфере взаимодействия вузов и школ, отметили появление сетевых образовательных программ, развитие профильного и дистанционного обучения, совместной проектно-исследовательской деятельности, а также развитие научно-творческой активности в виде фестивалей, конкурсов и т.д.

Проведенный анализ мнений и оценок экспертов позволил выделить поля региональной образовательной системы (сегменты и уровни образовательного пространства), в которых реализуются указанные направления и формы взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений.

Первое - это поле школы, в котором взаимодействие осуществляется на базе общеобразовательных учреждений. В поле школы преобладают такие формы взаимодействия как: профильные классы, преподавание пропедевтических и элективных курсов и факультативов, реализация исследований и проектов, научное руководство педагогического коллектива, реализация совместных образовательных программ.

Вторым полем взаимодействия является пространство высших учебных заведений, в котором реализуются такие формы взаимодействия как подготовительные курсы и школы для учеников старших классов, дистанционное обучение школьников и также конкурсы, фестивали, ярмарки, направленные на школьную аудиторию.

В качестве третьего поля взаимодействия за последнее десятилетие оформилось сетевое образовательное пространство, существующее параллельно структурированной и институциональной образовательной системе. В рамках сетевого поля взаимодействие осуществляется не на базе конкретного образовательного учреждения – школы или вуза, а в рамках сетевых образовательных программ, которые могут реализовываться даже в виртуальной среде. Например, можно привести разработанную Открытым молодежным университетом образовательную программу, обучение которой происходит в виртуальной образовательной среде «Движер».

Вообще, эксперты отмечают в качестве одного из перспективных направлений повышения потенциала взаимодействия развитие сетевого поля, позволяющего нивелировать фактор территориальных ограничений для сельских школ и активно включать сельских школьников в совместные образовательные программы.

Далее рассмотрим оценки и мнения относительно эффективных и неэффективных форм и направлений взаимодействия вузов и школ.

Прежде всего, информанты указывают на неэффективность таких форм взаимодействия, которые имеют не партнерский, односторонний и редистрибутивный характер. В первую очередь это касается распространенных практик подготовительных курсов и рекламных встреч представителей вузов со школьниками. Приведем в пример мнение эксперта – директора школы: *«Неэффективно такое взаимодействие, когда ВУЗ пришёл, рекламу подготовительных курсов повесил, по классам прошли, детей пригласили, сказали «До свидания» и ушли».*

Неэффективность данных форм определяется с точки зрения экспертов тем, что они работают только на интересы вузов и не учитывают интересы общеобразовательных учреждений.

В качестве эффективных, определяются такие формы взаимодействия, которые способствуют удовлетворению потребностей обеих сторон – вузов и общеобразовательных учреждений. Также эффективность определяется теми позитивными эффектами (прежде всего повышением качества образования), которые возникают в ходе взаимодействия.

По мнению информантов, эффективное взаимодействие вузов и общеобразовательных учреждений позволяет извлечь выгоду всем его участникам: вузу – общеобразовательному учреждению – обучающимся.

В качестве основных позитивных эффектов взаимодействия, влияющих на повышение качества образования, информанты указали следующие.

В аспекте образовательных результатов и достижений взаимодействие позволяет повысить качество предметных знаний обучающихся. Другим позитивным эффектом выступает повышение уровня профориентации школьников, которые имеют сформированные представления о той специальности, на которую они собрались поступать в вуз. Также сотрудничество с вузом позволяет формировать специфическую исследовательскую компетенцию у школьников. В результате выпускники активно взаимодействующих с вузами общеобразовательных учреждений выходят более адаптированными к обучению в вузе.

В аспекте образовательных программ взаимодействие вузов и общеобразовательных учреждений способствует повышению эффективности методов и технологий обучения, а также повышают конкурентоспособность педагогов. Причем, как отмечают эксперты, имеющийся опыт школ по внедрению инновационных и интерактивных образовательных технологий позволяет транслировать его на вузовскую систему. Именно в этом аспекте взаимодействия школы могут играть роль донора, а вузы реципиента.

В аспекте образовательных условий позитивный эффект от взаимодействия проявляется в возможности использования мощной ресурсной базы вузов. Доступ к научным лабораториям, материально-техническому оборудованию, музеям и другим элементам вузовской инфраструктуры позволяет общеобразовательному учреждению повысить качество образования.

В целом эксперты отмечают факт того, что позитивные эффекты от взаимодействия проявляются не только в конкретных аспектах. Взаимодействие между общеобразовательным учреждением и вузом формирует особую преемственную образовательную среду, в которой формируется мотивированный и компетентный тип ученика. Кроме того, наличие устойчивого взаимодействия с вузом повышает имидж и престижность общеобразовательного учреждения. Например, как указывает директор лицея при ТПУ: *«Имидж ТПУ играет на нас».*

Что касается оценок эффективности конкретных форм взаимодействия, то в качестве таких определяются следующие.

Наиболее эффективными организационными формами взаимодействия, по мнению большинства экспертов, являются общеобразовательные учреждения при вузе, а также

профильные классы, функционирующие при участии структурных подразделений вуза. Данные виды форм взаимодействия позволяют в максимальной мере использовать ресурсы вуза в процессе обучения, а также проводить эффективную профориентационную работу.

В качестве другой эффективной формы взаимодействия часть экспертов, представляющих как вузы, так и общеобразовательные учреждения, указывает совместную научно-методическую организацию образовательного процесса, включающую совместную проработку учебного плана и образовательных программ, в том числе и сетевых.

Наконец, еще одной эффективной формой взаимодействия обозначается научно-творческое дополнительное образование, предполагающее развитие исследовательской компетенции у школьников.

2.2. Проблемы и риски взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений

В ходе исследования информанты обозначили спектр проблем и рисков взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений в региональном образовательном пространстве.

Рассмотрим содержание основных проблем и рисков.

Проблема нормативно-правового регулирования. По мнению экспертов современная нормативно-правовая база не стимулирует привлечение профессорско-преподавательского состава вузов в общеобразовательные учреждения. Рассмотрим конкретные проявления данной проблемы.

Во-первых, это проблема оплаты труда в общеобразовательных учреждениях. Существующая система не учитывает в полной мере уровень квалификации работников вузов. Поэтому общеобразовательному учреждению приходится изыскивать финансирование из внебюджетных источников для организации взаимодействия с вузами. Однако в условиях подушевого нормативного финансирования и усиливающейся дифференциации бюджетов школ многие общеобразовательные учреждения, особенно в сельской местности не имеют возможности финансово организовывать и обеспечивать взаимодействие с вузами. Данная проблема усиливается по причине отсутствия механизмов стимулирования со стороны вузов работы их профессорско-преподавательского состава в общеобразовательных учреждениях.

Во-вторых, в рамках имеющегося нормативно-правового регулирования фонда оплаты труда сформирован ключевой показатель оценки образовательного учреждения – средний размер заработной платы. Наличие данного показателя обуславливает противоречие, которое возникает перед каждым руководителем общеобразовательного учреждения, активно выстраивающим взаимодействие с вузами. Оно заключается в следующем - или пригласить вузовского сотрудника (работающих в школе в основном менее чем на ставку) на ведение элективного курса, курирование исследовательских проектов школьников и т.д. и, тем самым, снизить показатель средней заработной платы в учреждении, или сохранить положительное для школы значение показателя.

В-третьих, существующая нормативно-правовая база порождает проблему административных барьеров во взаимодействии вузов и школ, связанную с тем, что вузам как федеральным структурам сложно организовать развитие форм взаимодействия, имеющих официальный статус (например, экспериментальных площадок), на базе общеобразовательных учреждений, поскольку те подчиняются муниципалитетам. Это сдерживает взаимодействие на уровне «структурное подразделение вуза (факультет, кафедра) – общеобразовательное учреждение».

Проблема низкой заинтересованности вузов в партнерском взаимодействии с общеобразовательными учреждениями. По мнению многих экспертов, современная система взаимодействия вузов и школ во многом имеет редистрибутивный характер, поскольку вузы имеют свой экономический интерес в отношении системы общего образования. Создавая параллельные школьному обучению формы подготовки

абитуриентов, вузы решают задачу наполняемости собственного бюджета. Иными словами, вузы «собирают дань» в виде платных подготовительных курсов при вузах, что снижает их заинтересованность к взаимодействию со школами на паритетных и партнерских началах.

Из экспертного интервью: *«На практике, поскольку у каждого свой карман, все заинтересованы, чтобы к себе привлечь, на подготовительные курсы к себе детей привести, чтобы деньги они туда платили, чтобы там они занимались.»* (директор).

Кроме того, бум востребованности высшего образования, начавшийся со второй половины 1990-х годов, приучил вузы решать проблему набора за счет количества, а не качества абитуриентов. Наличие конкурса практически на любую специальность обучения позволяло осуществлять отбор имеющихся абитуриентов и не задумываться об их «выращивании». По мнению одного из экспертов до сих пор остается актуально ситуация при которой: *«вузу все равно, откуда берутся студенты»*.

Рассмотрев выделенные экспертами проблемы, далее перейдем к анализу рисков взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений.

В качестве основного риска можно выделить *ситуативные и межличностные основания форм взаимодействия* между конкретным вузом и конкретной школой. Эксперты говорят о том, что взаимодействие чаще всего начинается тогда, когда есть неформальные отношения между директором или учителем школы, с одной стороны, и деканом, заведующим кафедрой и преподавателем, с другой.

Из экспертного интервью: *«Взаимодействие, скорее понимаете, выстраивается на отношениях межличностных, не между вузами и школами, а между определенным учителем и определенным преподавателем, между директором и заместителем декана»* (представитель вуза).

Поэтому очень часто взаимодействие между школой и вузом завязано на конкретном человеке, уход которого приводит к разрушению имеющихся связей.

Другим риском, сопровождающим взаимодействие вуза и школы, является *различие педагогических подходов и компетенций преподавателей высшей и средней школы*. Информанты из сферы общего образования указывают, что коммуникация в паре «преподаватель-студент» принципиально отличается от коммуникации в паре «учитель-ученик». В результате вузовский преподаватель, привыкший к традиционной дидактической манере изложения учебного материала в виде лекций, испытывает трудности общения со школьной аудиторией, которая уже привыкла к интерактивным методам обучения.

2.3. Предложения экспертов по повышению эффективности взаимодействия вузов и ООУ

Одной из важнейших задач исследования был сбор предложений экспертов по повышению эффективности взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений. В этой связи информантам задавались следующие вопросы: «как можно повысить потенциал взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений с целью улучшения качества образования?», «какие конкретные меры по повышению эффективности взаимодействия вузов и школ Вы можете предложить?».

В целом мнения и предложения экспертов свидетельствуют о том, что региональное образовательное сообщество достигло консенсуса в понимании того, что повышение потенциала взаимодействия связано с развитием таких механизмов стимулирования взаимодействия, которые формировали бы проявленный целерациональный тип мотивации на установления сотрудничества как на уровне вузов, так и на уровне школ.

В результате эксперты обозначили возможные конкретные направления и механизмы повышения эффективности взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений.

1. Совершенствование нормативно-правовой базы. Прежде всего, речь идет о создании законодательных механизмов финансового стимулирования взаимодействия и привлечения вузовских работников в общеобразовательные учреждения:

- внедрение критерия наличия и качества взаимодействия с общеобразовательными учреждениями в качестве одного из показателей оценки вузов региона;
- включение в часовую нагрузку в рамках ставки профессорско-преподавательского состава в вузах той нагрузки, которую вузовский сотрудник имеет в общеобразовательном учреждении, работая в нем в рамках договора о сотрудничестве;
- выделение источников бюджетного финансирования эффективных форм взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений.

2. Разработка и внедрение административно-управленческих механизмов стимулирования взаимодействия. Данное направление повышения эффективности взаимодействия связано с активным участием региональных и муниципальных органов управления образованием в этом процессе. Эксперты предлагают следующие административно-управленческие механизмы:

- формирование консорциума вузов по взаимодействию с общеобразовательными учреждениями, целью которого должна стать разработка и внедрение сетевых образовательных программ и проектов на уровне региона;
- создание сетевых независимых образовательных площадок, реализующих как очные, так и дистанционные формы обучения;
- возрождение практики шефства вузов над общеобразовательными учреждениями. Ряд экспертов предложили провести картирование образовательного пространства муниципалитетов и каждое конкретное общеобразовательное учреждение прикрепить к определенному вузу;
- разработка и внедрение новых подходов, процедур и структур оценки качества образования, которые позволяли бы в рамках государственной аттестации учитывать и оценивать то образование, которое ученик получил вне общеобразовательного учреждения – в рамках сетевых образовательных программ, реализуемых вузами и другими учебными заведениями.

3. Проведение исследований и проектов по повышению потенциала взаимодействия. В рамках данного направления экспертами предлагается следующее:

- проведение комплексного исследования и создание карты потенциала взаимодействия вузов и общеобразовательных учреждений в региональном образовательном пространстве;
- формирование и развитие совместных масштабных сетевых образовательных проектов, включающих большое число как вузов, так и общеобразовательных учреждений;
- увеличение количества мероприятий, PR-акций (фестивали, конкурсы и т.д.), направленных на школьную аудиторию.

Заключение

Исследование показало, что ключевые стейкхолдеры регионального образовательного пространства имеют разные ожидания относительно параметров и механизмов оценки качества образования. Ожидания стейкхолдеров относительно качества образования можно обобщить и представить в рамках следующих типов ориентаций: прагматический (потребительское отношение к образованию), ностальгический (идеализирование и ориентация на образцы советской системы образования), гуманистический (образование, ориентированное на развитие личности как таковой) и официальный (выраженное согласие с государственной политикой относительно качества образования). Наличие разных позиций и подходов к пониманию и

определению качества образования необходимо учитывать при развитии потенциала взаимодействия «школа» - «вуз» в регионе, его наиболее эффективных форм.

Сами стейкхолдеры в качестве эффективных определяют такие формы взаимодействия, которые способствуют удовлетворению потребностей обеих сторон – вузов и общеобразовательных учреждений. Также эффективность формируется теми позитивными эффектами (прежде всего повышением качества образования), которые возникают в ходе взаимодействия. Наиболее эффективными организационными формами взаимодействия, по мнению большинства экспертов, являются общеобразовательные учреждения при вузе, а также профильные классы, функционирующие при участии структурных подразделений вуза. В качестве другой эффективной формы взаимодействия часть экспертов, представляющих как вузы, так и общеобразовательные учреждения, указывает совместную научно-методическую организацию образовательного процесса, включающую совместную проработку учебного плана и образовательных программ, в том числе и сетевых. Наконец, еще одной эффективной формой взаимодействия обозначается научно-творческое дополнительное образование, предполагающее развитие исследовательской компетенции у школьников.

В целом, в региональном образовательном сообществе наблюдается консенсус относительно понимания того, что взаимодействие вузов и общеобразовательных учреждений должно быть направлено, прежде всего, на формирование более мотивированного, профессионально ориентированного и компетентного типа ученика.

Литература

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск: Литература, 1998. – 1392 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. – М.: Мысль, 1999. – 1067 с.
3. Ефремова Н.В. Учебные достижения как объект тестирования и показатель качества в образовании // Вопросы тестирования в образовании. – 2004. – №9. с. 39–50.
4. Калина И.И. О преподавании учебных предметов с учетом результатов ЕГЭ 2006 года. // Народное образование. 2007. - № 7, с. 176 - 180.
5. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9000-2008. Утвержден и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 18 декабря 2008 года. №470 ст.
6. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2006. 408 с.

Оценка прецедентов взаимодействия вузов и школ для развития инновационного потенциала личности

О.М. Краснорядцева

1.Методика оценки прецедентов взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования, направленного на развитие инновационного потенциала личности

При разработке методики оценки прецедентов взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования, направленного на развитие инновационного потенциала личности, в качестве базовых были определены следующие характеристики феноменов «взаимодействие» и «инновационный потенциал личности»:

- под взаимодействием общеобразовательных учреждений и вуза понимается взаимодействие между образовательными средами с присущей им спецификой дидактических, воспитательных и развивающих компонентов, связанных между собой принципом непрерывности образования;

- взаимодействие остается избирательным, призванным обеспечить преимущество образовательных сред как условие устойчивости всей системы непрерывного образования. Фактором, центрирующим взаимодействие, придающим ему качественные и содержательные особенности является одна из магистральных линий, принижающих всю систему взаимодействия и отвечающих социальному заказу, - развитие инновационного потенциала личности;

- под инновационным потенциалом понимается интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность, во-первых, генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерениях его жизненного пространства и во-вторых, обеспечивать режим саморазвития;

- развитие инновационного потенциала общества невозможно без задействования образовательного ресурса, проявляющегося в отлаженной системе взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования в конкретных точках пересечения образовательных сред в виде реальных событий, прецедентов и новых инфраструктурных образований.

Использованная разработчиками методики системно-антропологическая парадигма[1],[2] послужила системообразующим основанием для интеграции индикаторов и показателей, имеющих отношение именно к инновационному потенциалу :

- а) *ресурсная часть* инновационного потенциала как *преддиспозиция*, т.е. как то, что может проявиться на поведенческом уровне в качестве источника или предпосылки саморазвития, но может при этом изучаться внеситуационно, т.е. в достаточной степени номотетично, статично.

- б) *диспозиционная часть* – возможности (как ресурс) проявляют себя при переходе в *процессуальный план*, в котором они выступают как некоторое расположение (отношение, готовность, интенция), вбирающее в себя процессы смыслообразования, целеобразования, через которые возможности-ресурсы заявляют о себе в ситуациях, моделируемых исследованием – мнимых, представляемых или только мыслимых.

- в) *процессуально-динамический уровень*. Здесь анализируются реально возникающие оперативные смыслы и ценности, а также связанные с ними установки, о качестве которых можно судить на основе конкретных поведенческих актов, формирующихся в потенциально инновационных ситуациях. На процессуально-динамическом уровне исследования фиксируется этап превращения ресурсной составляющей инновационного потенциала (совокупности разноуровневых возможностей человека) в потенции – силы, запускающие их реализацию, что и обуславливает запуск механизмов саморазвития.

Разработка и подбор исследовательского инструментария

В качестве основных направлений оценки (на основе которых разработана методика) прецедентов взаимодействия школы и вуза по развитию инновационного потенциала личности были определены :

1. Оценка преемственности образовательных сред по критерию выраженности уровня развития инновационного потенциала (на основе выявления реальных индексов развития психологической готовности к инновационной деятельности):

- школьников
- учителей
- студентов
- преподавателей вуза.

2. Оценка организационных, образовательных и инфраструктурных мероприятий для обеспечения преемственности между средами.

3. Оценка конкретных прецедентов взаимодействия в реальных формах использования теоретико-методического знания об инновационной активности и ее развитии в системе школа-вуз.

4. Оценка эффективности совместных мероприятий в системе школа-вуз, направленных на развитие инновационного потенциала субъектов образовательного процесса.

Методический инструментарий

Методика включает в себя 2 исследовательских модуля:

1.Модуль «Система экспресс-диагностики психологической готовности к инновационной деятельности»

1. Экспресс-диагностический опросник «Психологическая готовность к инновационной деятельности»[3].

Эмпирически измеряемым конструктом выступает в данном случае психологическая готовность к инновационной деятельности, отражающая динамические характеристики многомерного жизненного мира человека(инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки).

Опросник выполнен в виде набора утверждений, каждому из которых поставлен в соответствие набор ответов закрытого типа

Каждая из 3-х шкал опросника достаточно однозначно характеризует основные параметры психологической готовности к инновационной деятельности.

Шкала «Инициативность»- показатель по данной шкале отражает степень готовности человека действовать в условиях неопределенности (непредсказуемости) результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты

- высокие показатели по данной шкале говорят о способности человека действовать на основе неполной ориентировки, без интенции на конечный результат, развитое доверие к себе, ответственность;

- низкие показатели по данной шкале указывают на приверженность человека избегать ответственности, низкую степень суверенности, недоверие к своим возможностям, склонность действовать в условиях полной ориентировки, использовать алгоритмизированные процедуры самоконтроля.

Шкала «Предпочтение деятельности, требующей инновативности» - показатель по данной шкале отражает стратегии жизненного самоосуществления, проявляющиеся в выборе (или игнорировании) таких деятельностей, которые требуют обновления практики жизнеосуществления

- высокие показатели по данной шкале говорят о сформированности предпочтений в выборе направлений самореализации, связанных с генерацией инновационных форм поведения и деятельности;

- низкие показатели по данной шкале говорят о предпочтении таких направлений самореализации, которые не требуют обновления сложившихся поведенческих и деятельностных стереотипов.

Шкала «Готовность к переменам» - показатель по данной шкале отражает степень генерализации предпочтений (устанавливаемых в шкале «« Предпочтение деятельности, требующей инновативности»») на широкий круг жизненных ситуаций, требующих перестройки устоявшихся параметров жизнеосуществления

- высокие показатели по данной шкале говорят об открытости человека в мир и к самому себе, развитой флексибильности, интернальном локусе контроля, доверии к себе;

- низкие показатели по данной шкале указывают на закрытость человека, возможную экстернальность локуса контроля, ригидность поведения, трудности в перестройке ценностно-смысловых измерений жизненного пространства.

Психометрическая проверка опросника была осуществлена в ходе специального пилотажного исследования экспериментального типа [3]. В исследовании участвовали 640 человек, предварительно отобранных на основе экспериментальной выборки и представляющих разные социально-демографические и профессиональные группы молодежи, имеющей разный опыт вхождения в инновационную деятельность. С точки зрения социально-профессионального статуса в ней примерно в равных долях были представлены респонденты различного образовательного уровня и профессиональной принадлежности.

Разработанная система психодиагностического исследования психологической готовности к инновационной деятельности предназначена для сбора, хранения, первичной обработки и визуализации диагностических данных. Система содержит в себе возможность создания базы данных, а также хранения и визуализации информации в виде, пригодном для решения задач информационного обеспечения психологической диагностики, аналитической деятельности, принятия управленческих решений.

Диагностические результаты (полученные в том числе и с помощью представленной системы экспресс-диагностики психологической готовности к инновационной деятельности) в этом случае могут использоваться для проектирования специфического образовательного пространства, точной постановки задач образовательной программы на основе прогноза, «стратегической» информации об ее участниках; могут адекватно использоваться самим респондентам в целях саморазвития; а в ситуации конкурса позволят соотнести результаты участников друг с другом.

2. Модуль «Анкетный опрос «Психологическая готовность участников образовательного процесса к взаимодействию учреждений общего и высшего профессионального образования по развитию инновационного потенциала личности».

Анкета с открытыми вопросами, учитывающая инвариантные характеристики и вариативную специфику исследовательской выборки (школьники, студенты, учителя школы, преподаватели вузов). Способ обработки результатов анкеты - контент- анализ.

Инструкция для преподавателей вуза и школьных учителей: «Уважаемый коллега! Вам предлагаются вопросы, касающиеся существующих сегодня точечных практик взаимодействия школы и вузов, направленного на содействие развитию инновационного потенциала учащейся молодежи. Ответьте, пожалуйста, на предлагаемые вопросы, опираясь на исключительно на свой собственный опыт вовлечения в различные формы такого рода взаимодействия».

Вопросы анкеты для преподавателей вуза

1. В каких мероприятиях, прямо или косвенно относящихся к проблеме развития инновационного потенциала (творческой активности, креативности, инициативности) студентов и школьников Вам довелось участвовать (конференции, форумы, ФПК, бизнес-центры, молодежные бизнес-инкубаторы и т.д.)? Зафиксируйте название этого мероприятия и по чьей инициативе (какой организации) оно проводилось.

2. Просматривается ли взаимодействие вуза и школы в этих мероприятиях:

- прямой контакт с учителями школ(укажите предмет и формы взаимодействия?)
-опосредованный контакт со школьными учителями (совместное участие и общение в сети Internet, посещение сайтов по проблеме и т.п.)(укажите по каким проблемам и кто организует такую форму взаимодействия)

3. Какие три основные, с Вашей точки зрения, проблемы по развитию инновационного потенциала молодежи в системе непрерывного образования наиболее важно было бы, с Вашей точки зрения, обсудить с преподавателями школ?

4. Какие формы взаимодействия вуза и школы могли бы стать наиболее эффективными для обеспечения непрерывности становления инновационной (творческой) личности в условиях современного непрерывного образования?

5. Если бы Вы были ответственными за организацию взаимодействия вузов и школ в Томской области для развития инновационной активности молодежи:

а) какие формы организации такого взаимодействия Вы бы считали необходимыми разработать и внедрить

б) какие инфраструктурные преобразования считали бы необходимыми (центры при школах, вузах, вневедомственные структуры, специализированные порталы и т.д.)

Вопросы для школьных учителей

1. В каких мероприятиях, прямо или косвенно относящихся к проблеме развития инновационного потенциала (творческой активности, креативности, инициативности) школьников Вам довелось участвовать(конференции, форумы, ФПК, бизнес-центры, молодежные бизнес-инкубаторы и т.д.)? Зафиксируйте название этого мероприятия и по чьей инициативе (какой организации) оно проводилось.

2. Просматривается ли взаимодействие школы и вуза в этих мероприятиях:

- прямой контакт с преподавателями вуза(укажите предмет и формы взаимодействия?)

-опосредованный контакт с преподавателями вуза (совместное участие и общение в сети Internet, посещение сайтов по проблеме и т.п.)(укажите по каким проблемам и кто организует такую форму взаимодействия?)

3. Какие три основные, с Вашей точки зрения, проблемы по развитию инновационного потенциала молодежи в системе непрерывного образования наиболее важно было бы, с Вашей точки зрения, обсудить с преподавателями вуза? 4. Какие формы взаимодействия школы и вуза могли бы стать наиболее эффективными для обеспечения непрерывности становления инновационной (творческой) личности в условиях современного непрерывного образования?

5. Если бы Вы были ответственными за организацию взаимодействия школы и вузов в Томской области для развития инновационной активности молодежи:

а) какие формы организации такого взаимодействия Вы бы считали необходимыми разработать и внедрить

б) какие инфраструктурные преобразования считали бы необходимыми (центры при школах, вузах, вневедомственные структуры, специализированные порталы и т.д.)

Вопросы анкеты для студентов

1. В каких ситуациях Вам удается проявить ум, изобретательность, творчество так, чтобы это отметили преподаватели, товарищи?

2. Опишите, как чаще всего это происходит и кто ,как правило, организывает эти ситуации (а)вы сам(а) и что вас побуждает это делать?; б) преподаватели и что они объясняют, зачем это нужно?; в)ваши товарищи – как вы считаете ,что ими движет?

3. Испытываете ли Вы на себе влияние университета, которое открывает вам новые возможности развития инициативы, творчества, желания стать созидающей креативной личностью, заниматься интересным делом?

Опишите, в чем выражается это влияние.

Вопросы анкеты для школьников

1. В каких ситуациях тебе удастся проявить ум, изобретательность, творчество так, чтобы это отметили учителя, товарищи?

2. Опиши, как это происходит и кто, как правило, организывает эти ситуации (а)ты сам(а) и что тебя побуждает это делать?; б) учителя т что они объясняют, зачем это нужно?; в)твои товарищи – как ты считаешь, что побуждает их к этому?

3. Испытывал(а) ли ты на себе влияние одного или нескольких университетов г.Томск, которое открывало бы тебе новые возможности развития инициативы, творчества, желания стать созидающей творческой личностью, заниматься интересным делом? Опиши, в чем выражалось это влияние.

Основными характеристиками психологической готовности участников образовательного процесса к взаимодействию учреждений общего и высшего профессионального образования по развитию инновационного потенциала личности выступают :

- ценностная готовность
- мотивационная готовность
- поведенческая готовность.

Обработка результатов

Особенностями обработки данных о ресурсной части инновационного потенциала личности – психологической готовности к инновационной деятельности явились следующие:

- для более детального изучения особенностей представленности факторов психологической готовности к инновационной деятельности в соответствии с нормативными показателями методики были выделены группы респондентов с различным уровнем выраженности исследуемых признаков;

Общий индекс:

- от 0 до 21 балла – низкий уровень
- от 22 до 42 баллов – средний уровень
- от 43 до 57 баллов – выше среднего
- от 58 до 63 баллов – высокий уровень

Отдельные шкалы:

- от 0 до 7 баллов – низкий уровень;
- от 8 до 14 баллов – средний уровень;
- от 15 до 19 баллов – выше среднего;
- от 20 до 21 балла – высокий уровень;

- в соответствии с выделенными уровнями составляются таблицы распределения частот общего показателя психологической готовности к инновационной деятельности и составляющих его признаков;

- сравнительный анализ выраженности исследуемых признаков психологической готовности к инновационной деятельности у респондентов экспериментальной и контрольной групп проводится с помощью дисперсионного анализа ANOVA;

- для проведения сравнительного анализа был выбран непараметрический критерий Манна-Уитни.

Особенностями обработки данных анкетного опроса «Психологическая готовность участников образовательного процесса к взаимодействию учреждений общего и высшего профессионального образования по развитию инновационного потенциала личности» явились следующие:

- контент-анализ, как средство психологической диагностики, использовался для обобщения ряда конкретных высказываний с целью получения их общего смыслового содержания; предметом анализа явлось содержание высказываний респондентов, заданных, в предложенном опроснике открытого типа;

- в качестве единиц анализа содержания текста были смысловые категории; объемы текстовой информации позволили оперировать более крупными единицами, логика обобщения которых задавалась набором связующих элементов;

- в качестве диагностических критериев использовались: частота применения отдельных понятий, наличие или отсутствие определенных и ожидаемых смысловых категорий, связь между отдельными категориями, сравнение результатов двух или более групп, различающихся между собой по какому-либо существенному признаку;

- использовался содержательный качественный контент-анализ, который основывается на исследовании таких единиц анализа, смысл которых можно предвидеть заранее, определяя каждый возможный результат наблюдения в соответствии с ожиданиями исследователя;

Основными категориями для анализа стали:

- Мотивационная готовность к включению в прецеденты взаимодействия школы и вуза для развития инновационного потенциала личности;
- Ценностная готовность к включению в прецеденты взаимодействия школы и вуза для развития инновационного потенциала личности;
- Наличие опыта включенности в конкретные формы и мероприятия по взаимодействию образовательных сред школы и вуза с целью развития инновационного потенциала личности.

Данные категории были выбраны, как наиболее отражающие (комплексно и системно) уровень готовности к включению в процессы взаимодействия образовательных сред, с одной стороны, и оценивающие наличествующий опыт такого включения с другой.

В процессе определения индикаторов и работы с материалами анкет, были введены подкатегории для анализа. Так, категория мотивационная готовность была дополнительно дифференцирована на подкатегории внешнего и внутреннего уровня мотивации (мотивационной готовности); а категория опыта респондентов дифференцирована на подкатегории: «положительный опыт», «отрицательный опыт» и «нейтральный опыт». Таким образом, наиболее типичные дескрипторы для категории «ценностная готовность»: хорошо, полезно, важно, значимо и другие. Наиболее типичные дескрипторы для категории «мотивационная готовность» в подкатегории «внешняя мотивация»: надо, должен, велели, направили и т.д.; а в подкатегории «внутренняя мотивация»: хочу, стремлюсь, испытываю желание и т.п.. Наиболее типичные дескрипторы для категории «опыт» в зависимости от разных форм опыта: удалось, смог, успешно, добился / сделал, участвовал, организовал / отругали.

Количественные единицы анализа - единицы контекста (материалы интервью, ответы на вопросы анкеты), единицы счета (1 балл за использование одной семантической единицы любой категории) и объем упоминаний (подсчет полученных по каждой категории баллов путем их сложения). Дальнейшая квантификация, т.е. перевод в цифровое выражение всей совокупности обследуемых текстов, согласно требованиям контент-анализа, сводится к подсчету частоты упоминаний категорий и их единиц при анализе текстов материалов дискуссий и названий статей. Высчитывался также коэффициент информационной плотности текстов: процентное соотношение общего числа ключевых единиц относительно общего числа слов в анкете.

Количественный и качественный анализ результатов

Базой для проведения пилотажного исследования по оценке прецедентов взаимодействия вузов и школ для развития инновационного потенциала личности выступили:

- СШ №49 г.Томска, как инновационное учреждение общего образования, ориентированное на проектирование и реализацию образовательных программ, включающих в себя в качестве одного из направлений - вовлечение учащихся в инновационную деятельность, и имеющее устойчивые формы взаимодействия с Томским государственным университетом;
- Томский государственный университет;
- образовательный центр «Школьный университет», предлагающий для учащихся старших классов подготовку на профильном уровне по информатике и ИКТ в рамках любого профиля;
- региональный конкурс инновационных молодежных бизнес-проектов «БИТ-Сибирь» (Бизнес Инновационных Технологий).

В исследовании приняли участие 106 школьников в возрасте от 13 до 18 лет ($M=15,95$; $\sigma=0,994$). Среди них учащиеся старших классов школы №49 г. Томска ($n=63$) и представители «Школьного университета» ($n=43$) – старшеклассники из различных городов Сибири и Казахстана, участвовавших в конкурсе инновационных школьных проектов с использованием ИКТ технологий. Учащиеся школы №49 составили экспериментальную группу, а представители «Школьного университета» – контрольную группу.

В исследовании приняли участие 11 учителей школы №49 в возрасте от 26 до 55 лет ($M=39,64$; $\sigma=10,122$).

В исследовании приняли участие 97 студентов из 4-х вузов г. Томска (ТГУ, ТУСУР, ТГПУ и ТГАСУ) в возрасте от 18 до 24 лет ($M=20,56$; $\sigma=1,163$), а также 36 молодых людей – участников молодежного конкурса БИТ в возрасте от 20 до 26 лет ($M=23,94$; $\sigma=4,372$). Студенты Томских вузов составили экспериментальную группу, а участники молодежного конкурса БИТ – контрольную группу.

В исследовании приняли участие 36 преподавателей вузов г. Томска от 23 до 60 лет ($M=40,29$; $\sigma=10,681$).

Оценка приемственности образовательных сред по критерию выраженности уровня развития инновационного потенциала (на основе выявления реальных индексов развития психологической готовности к инновационной деятельности)

Первоначально статистический анализ факторов психологической готовности школьников к инновационной деятельности был проведен на общей выборке респондентов. Результаты первичного анализа данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательные статистики

Признак	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Инициативность	106	3	21	15,38	3,671
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	106	4	21	14,95	3,917
Готовность к переменам	106	6	21	15,27	2,916
Психологическая готовность к инновационной деятельности	106	19	61	45,60	8,140
N валидных (целиком)	106				

В таблицах 2-5 представлены распределения частот общего показателя психологической готовности к инновационной деятельности и составляющих его признаков в соответствии с выделенными уровнями их выраженности.

Таблица 2.

Психологическая готовность к инновационной деятельности (сумм. индекс)

		Частота	Процент	Валидный процент	Кумулятивный процент
Валидные	низкий уровень	1	0,9	0,9	0,9
	средний уровень	32	30,2	30,2	31,1
	выше среднего	69	65,1	65,1	96,2
	высокий уровень	4	3,8	3,8	100,0
	Итого	106	100,0	100,0	

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что у преобладающего большинства респондентов (95,3%) отмечается выше среднего (65,1%) и средний уровень (30,2%) выраженности психологической готовности к инновационной деятельности. При этом высокий уровень наблюдается только у 3,8% школьников, а низкий – менее, чем у 1% респондентов.

Графически относительное распределение (в процентном соотношении) уровней выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности у старшеклассников представлено на рис. 1.

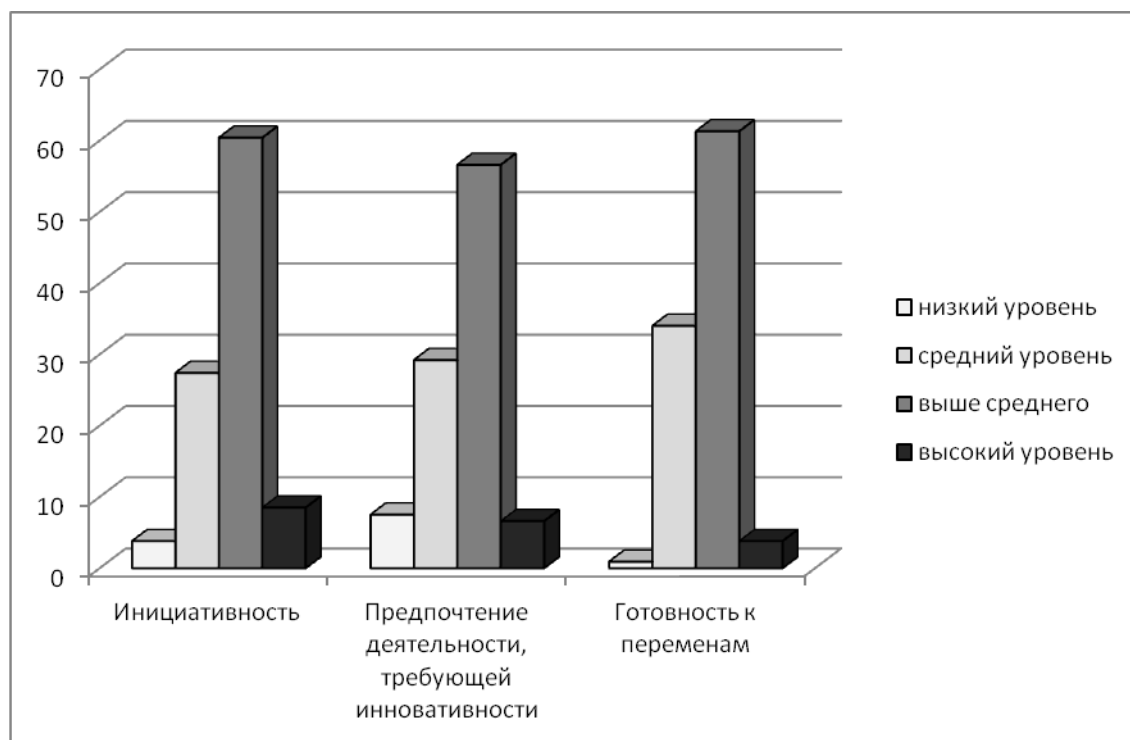


Рис. 1. Соотношение выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности у школьников (в процентах).

Анализ полученных результатов показывает, что более, чем у половины участвующих в исследовании школьников наблюдается достаточно высокая выраженность (уровень выше среднего) признаков психологической готовности к инновационной деятельности. Для данной категории респондентов характерна открытость в мир и к самому себе, интернальный локус контроля, развитая флексибильность, выраженная готовность действовать в условиях неопределенности, уверенность в собственных силах и ответственность за результаты своей деятельности; у них в достаточной степени сформированы предпочтения в выборе направлений самореализации, связанных с генерацией инновационных форм поведения и деятельности. Почти у трети респондентов отмечается средний уровень выраженности показателей психологической готовности к инновационной деятельности. Высокий и низкий уровни исследуемых признаков встречается достаточно редко, не более, чем у 8,5% школьников.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп школьников.

В таблице 3 представлены описательные статистики исследуемых признаков психологической готовности к инновационной деятельности для респондентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 3.
Описательные статистики

Признак	Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	Минимум	Максимум
Инициативность	1	43	15,42	3,187	0,486	8	21
	2	63	15,35	3,993	0,503	3	21
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	1	43	15,49	4,014	0,612	5	20
	2	63	14,59	3,838	0,484	4	21
Готовность к переменам	1	43	15,42	2,830	0,432	8	20
	2	63	15,17	2,992	0,377	6	21
Психологическая готовность к инновационной деятельности	1	43	46,33	7,724	1,178	24	61
	2	63	45,11	8,438	1,063	19	58
*Группа 1 - экспериментальная («Школьный университет»)							
Группа 2 - контрольная (школа №49)							

В таблице 4 представлены результаты сравнительного анализа выраженности исследуемых признаков психологической готовности к инновационной деятельности у респондентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 4.
Результаты дисперсионного анализа

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	p-уровень
Инициативность	Между группами	0,123	1	0,123	0,009	0,924
	Внутри групп	1414,783	104	13,604		
	Итого	1414,906	105			
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Между группами	20,750	1	20,750	1,357	0,247
	Внутри групп	1590,014	104	15,289		
	Итого	1610,764	105			
Готовность к переменам	Между группами	1,522	1	1,522	0,177	0,674
	Внутри групп	891,544	104	8,573		
	Итого	893,066	105			
Психологическая готовность к инновационной деятельности	Между группами	37,694	1	37,694	0,567	0,453
	Внутри групп	6919,664	104	66,535		
	Итого	6957,358	105			

Проведенный дисперсионный анализ не выявил достоверных различий ни по одному из исследуемых признаков ($p > 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что признаки психологической готовности к инновационной деятельности одинаково выражены и у учащихся школы №49 (экспериментальная группа), и у представителей «Школьного университета» (контрольная группа).

Результаты исследования психологической готовности к инновационной деятельности учителей

Результаты первичного анализа данных представлены в таблице 5.

Таблица 5.
Описательные статистики

Признак	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Инициативность	11	6	18	14,91	3,562
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	11	8	19	16,27	3,133
Готовность к переменам	11	11	20	15,55	2,659
Психологическая готовность к инновационной деятельности	11	32	54	46,73	6,589
N валидных (целиком)	11				

Анализ частотных таблиц показывает, что среди участвующих в исследовании учителей школы №49, практически отсутствуют респонденты с низкий уровнем выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности. Лишь у одного педагога отмечается низкий уровень инициативности. Следует заметить, что и высокий уровень выраженности показателей психологической готовности к инновационной деятельности на данной выборке респондентов также практически не наблюдается. Только один учитель имеет высокий уровень выраженности готовности к переменам. Как можно заметить данная выборка респондентов характеризуется средним или выше среднего уровнем выраженности исследуемых параметров.

Заслуживает внимания тот факт, что основная часть учителей принявших участие в исследовании (82%) характеризуется выраженной общей психологической готовностью к инновационной деятельности. У 90% респондентов отмечается достаточно высокий уровень предпочтения деятельности, требующей инновативности, что свидетельствует об их ориентации на применение инновационных образовательных технологий. Однако, выраженную готовность к переменам демонстрируют чуть более половины испытуемых (54,5%). При этом 73% респондентов отличаются выраженной инициативностью.

Графически относительное распределение (в процентном соотношении) уровней выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности у учителей представлено на рис. 2.

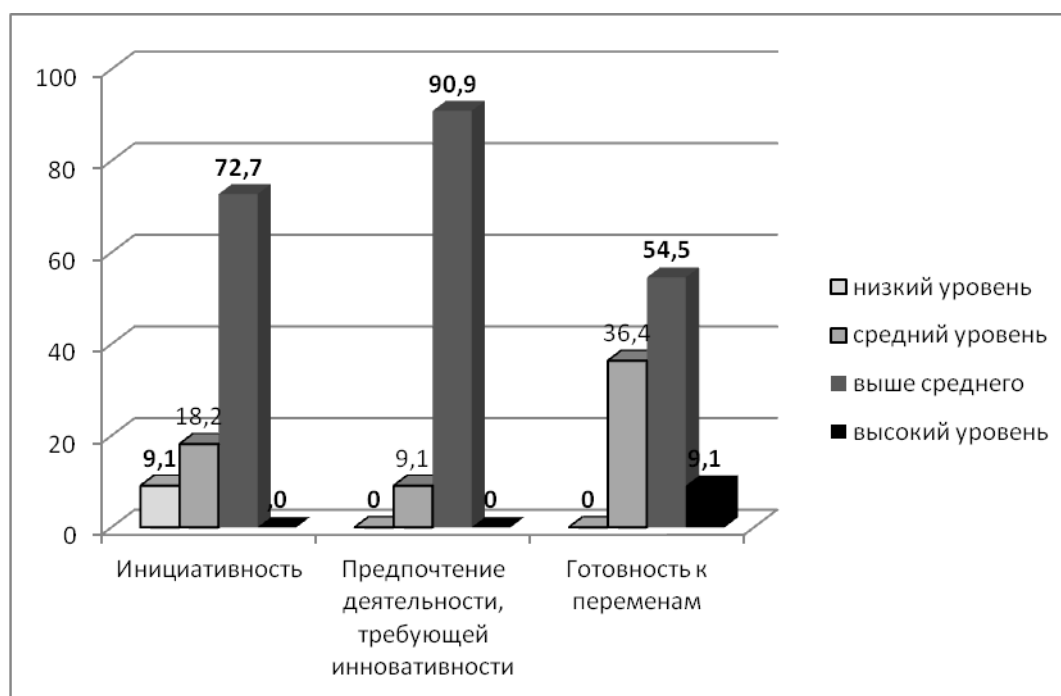


Рис. 2. Соотношение выраженности у учителей признаков психологической готовности к инновационной деятельности (в процентах).

Сравнительный анализ выраженности психологической готовности к инновационной деятельности у учеников и учителей школы №49

Описательные статистики исследуемых признаков психологической готовности к инновационной деятельности в группе учеников и учителей школы №49 представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Описательные статистики

Признак	Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Инициативность	ученики	63	15,35	3,993	0,503
	учителя	11	14,91	3,562	1,074
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	ученики	63	14,59	3,838	0,484
	учителя	11	16,27	3,133	0,945
Готовность к переменам	ученики	63	15,17	2,992	0,377
	учителя	11	15,55	2,659	0,802
Психологическая готовность к инновационной деятельности	ученики	63	45,11	8,438	1,063
	учителя	11	46,73	6,589	1,987

Графически соотношение средних показателей признаков психологической готовности к инновационной деятельности у учеников и учителей школы №49 представлено на рисунке 3.

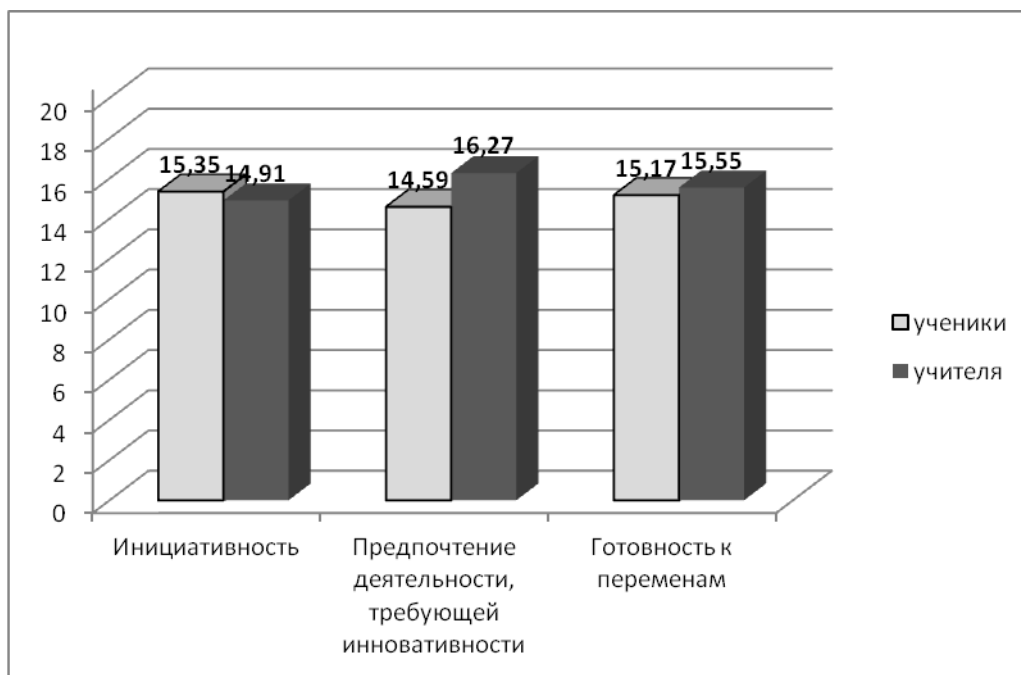


Рис. 3. Средние значения признаков психологической готовности у учеников и учителей школы №49.

Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты применения критерия Манна-Уитни

	Инициативность	Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Готовность к переменам	Психологическая готовность к инновационной деятельности
Статистика U Манна-Уитни	312,500	246,000	333,500	299,000
Статистика Уилкоксона W	378,500	2262,000	2349,500	2315,000
Z	-0,520	-1,534	-0,199	-0,723
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,603	0,125	0,842	0,470

Сравнительный анализ средних значений достоверных различий в уровне выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности не выявил ($p > 0,05$). Однако следует отметить, что отмечается некоторая тенденция к различию у учеников и учителей выраженности предпочтения деятельности, требующей инновативности ($p = 0,1$). Согласно полученным данным учителя больше, чем ученики ориентированы на инновационную деятельность ($M_1 = 16,27$ и $M_2 = 14,59$, соответственно).

Полученный при сравнительном статистическом анализе результат требует более детальной проверки с увеличением выборки учителей.

Результаты исследования психологической готовности к инновационной деятельности студентов высших учебных заведений

Первичный статистический анализ факторов психологической готовности к инновационной деятельности был проведен на общей выборке респондентов ($n = 133$). Результаты первичного анализа данных представлены в таблице 8.

Таблица 8.

Описательные статистики

	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Инициативность	133	5	21	15,75	3,472
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	133	6	21	15,90	3,062
Готовность к переменам	133	8	21	16,52	2,055
Психологическая готовность к инновационной деятельности	133	28	60	48,17	6,553
N валидных (целиком)	133				

В соответствии с нормативными показателями опросника респонденты были распределены по группам в зависимости от уровня выраженности у них признаков психологической готовности к инновационной деятельности. На основании полученных результатов была составлена частотная таблица 9.

Таблица 9.

Психологическая готовность к инновационной деятельности (сумм. индекс)

	Частота	Процент	Валидный процент	Кумулятивный процент
Валидные средний уровень	27	20,3	20,3	20,3
выше среднего	103	77,4	77,4	97,7
высокий уровень	3	2,3	2,3	100,0
Итого	133	100,0	100,0	

Анализ таблиц распределения частот показал, что большая часть студенческой молодежи (79,7%) характеризуется достаточно высокой психологической готовностью к инновационной деятельности. Наибольшая частота (от 52% до 80,5% респондентов) по всем признакам, составляющим психологическую готовность к инновационной деятельности, наблюдается для уровня «выше среднего». При этом у 14,3% респондентов отмечается высокий уровень инициативности, у 9% респондентов – высокий уровень предпочтения деятельности, требующей инновативности и у 3,8% респондентов – высокий уровень готовности к переменам.

Графически относительное распределение (в процентном соотношении) уровней выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности у студенческой молодежи представлено на рис. 4.

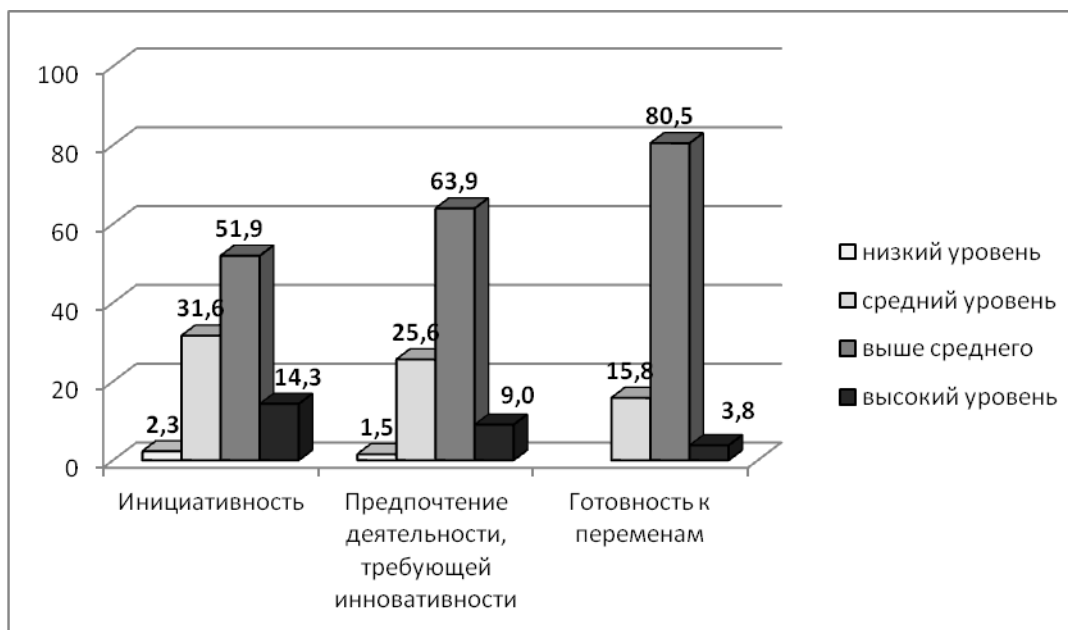


Рис. 4. Соотношение уровней выраженности у студенческой молодежи признаков психологической готовности к инновационной деятельности (в процентах).

Сравнение экспериментальной и контрольной групп студенческой молодежи.

В таблице 10 представлены описательные статистики исследуемых признаков психологической готовности к инновационной деятельности для респондентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 10.

Описательные статистики

Признак	Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка	Минимум	Максимум
Инициативность	1	97	15,23	3,566	0,362	5	21
	2	36	17,17	2,783	0,464	11	21
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	1	97	15,28	3,148	0,320	6	21
	2	36	17,58	2,048	0,341	13	21
Готовность к переменам	1	97	16,32	2,039	0,207	8	20
	2	36	17,06	2,028	0,338	11	21
Психологическая готовность к инновационной деятельности	1	97	46,82	6,548	0,665	28	57
	2	36	51,81	5,076	0,846	40	60
*Группа 1 – студенты вузов Группа 2 – участники конкурса БИТ							

Результаты сравнительного анализа выраженности исследуемых признаков психологической готовности к инновационной деятельности у респондентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 11.

Таблица 11.

Результаты дисперсионного анализа

	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	p-уровень
--	-----------------	--------	-----------------	---	-----------

Инициативность	Между группами	98,802	1	98,802	8,675	0,004
	Внутри групп	1492,010	131	11,389		
	Итого	1590,812	132			
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Между группами	139,495	1	139,495	16,639	0,000
	Внутри групп	1098,235	131	8,383		
	Итого	1237,729	132			
Готовность к переменам	Между группами	14,221	1	14,221	3,431	0,066
	Внутри групп	542,982	131	4,145		
	Итого	557,203	132			
Психологическая готовность к инновационной деятельности	Между группами	651,363	1	651,363	17,006	0,000
	Внутри групп	5017,660	131	38,303		
	Итого	5669,023	132			

Сравнительный анализ показал, что по всем признакам, кроме готовности к переменам, наблюдаются достоверные различия ($p \leq 0,004$) в экспериментальной и контрольной группах. У молодежи, вовлеченной в инновационную деятельность (участников молодежного конкурса БИТ), показатели инициативности, деятельности, требующей инновативности и общего уровня психологической готовности к инновационной деятельности, превышают данные показатели у студентов из экспериментальной группы. Кроме того отмечается тенденция к различию в двух группах испытуемых и по признаку «готовность к переменам» ($p=0,066$).

Сравнение учеников школы №49 и студентов вузов

Описательные статистики признаков психологической готовности к инновационной деятельности для учеников школы №49 и студентов вузов представлены в таблице 12.

Таблица 12.
Описательные статистики

Признак	Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка	Минимум	Максимум
Инициативность	1	106	15,38	3,671	0,357	3	21
	2	97	15,23	3,566	0,362	5	21
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	1	106	14,95	3,917	0,380	4	21
	2	97	15,28	3,148	0,320	6	21
Готовность к переменам	1	106	15,27	2,916	0,283	6	21
	2	97	16,32	2,039	0,207	8	20
Психологическая готовность к инновационной деятельности	1	106	45,60	8,140	0,791	19	61
	2	97	46,82	6,548	0,665	28	57
*Группа 1 – ученики школы №49 Группа 2 – студенты вузов							

Результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 13.

Таблица 13.
Результаты дисперсионного анализа

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	р-уровень
Инициативность	Между группами	1,148	1	1,148	0,088	0,768
	Внутри групп	2635,916	201	13,114		
	Итого	2637,064	202			
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Между группами	5,367	1	5,367	0,421	0,517
	Внутри групп	2562,249	201	12,748		
	Итого	2567,616	202			
Готовность к переменам	Между группами	55,418	1	55,418	8,620	0,004
	Внутри групп	1292,159	201	6,429		
	Итого	1347,576	202			
Психологическая готовность к инновационной деятельности	Между группами	75,508	1	75,508	1,371	0,243
	Внутри групп	11073,379	201	55,091		
	Итого	11148,887	202			

Проведенный сравнительный анализ позволил выявить достоверные различия в уровне выраженности признака «готовность к переменам» ($F=8,62$; $p=0,004$). Студенты отличаются более высоким уровнем готовности к переменам, чем учащиеся ($M_1=16,32$ и $M_2=15,27$, соответственно). По другим признакам психологической готовности к инновационной деятельности достоверных различий выявлено не было.

Сравнение школьников и студентов

Описательные статистики признаков психологической готовности к инновационной деятельности для общей выборки школьников и студенческой молодежи представлены в таблице 14.

Таблица 14.
Описательные статистики

Признак	Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	Минимум	Максимум
Инициативность	1	106	15,38	3,671	,357	3	21
	2	133	15,75	3,472	,301	5	21
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	1	106	14,95	3,917	,380	4	21
	2	133	15,90	3,062	,266	6	21
Готовность к переменам	1	106	15,27	2,916	,283	6	21
	2	133	16,52	2,055	,178	8	21
Психологическая готовность к инновационной деятельности	1	106	45,60	8,140	,791	19	61
	2	133	48,17	6,553	,568	28	60
*Группа 1 – школьники Группа 2 - студенты							

Результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 15.

Таблица 15.
Результаты дисперсионного анализа

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	р-уровень
Инициативность	Между группами	8,274	1	8,274	0,652	0,420
	Внутри групп	3005,718	237	12,682		

	Итого	3013,992	238			
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Между группами	53,172	1	53,172	4,424	0,036
	Внутри групп	2848,493	237	12,019		
	Итого	2901,665	238			
Готовность к переменам	Между группами	91,463	1	91,463	14,947	0,000
	Внутри групп	1450,269	237	6,119		
	Итого	1541,732	238			
Психологическая готовность к инновационной деятельности	Между группами	389,351	1	389,351	7,308	0,007
	Внутри групп	12626,381	237	53,276		
	Итого	13015,732	238			

Полученные данные показывают, что по всем показателям психологической готовности к инновационной деятельности (кроме инициативности) наблюдается достоверные различия. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что у студентов психологическая готовность к инновационной деятельности значительно выше, чем у школьников ($p \leq 0,036$).

Результаты исследования психологической готовности к инновационной деятельности преподавателей высших учебных заведений

Описательные статистики представлены в таблице 16.

Таблица 16.
Описательные статистики

	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Инициативность	38	7	19	13,84	3,243
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	38	7	21	14,66	3,505
Готовность к переменам	38	10	19	15,00	2,416
Психологическая готовность к инновационной деятельности	38	29	55	43,50	6,865
N валидных (целиком)	38				

Сравнение преподавателей и студентов

Описательные статистики

Таблица 17

		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	Минимум	Максимум
Инициативность	преподаватели	38	13,84	3,243	,526	7	19
	студенты	78	15,04	3,470	,393	5	20
	Итого	116	14,65	3,429	,318	5	20
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	преподаватели	38	14,66	3,505	,569	7	21
	студенты	78	15,24	3,284	,372	6	21
	Итого	116	15,05	3,354	,311	6	21
Готовность к переменам	преподаватели	38	15,00	2,416	,392	10	19
	студенты	78	16,27	2,130	,241	8	20
	Итого	116	15,85	2,297	,213	8	20
Психологическая готовность к	преподаватели	38	43,50	6,865	1,114	29	55

инновационной деятельности	студенты	78	46,55	6,625	,750	28	57
	Итого	116	45,55	6,827	,634	28	57

Дисперсионный анализ

Таблица 18

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знч.
Инициативность	Между группами	36,571	1	36,571	3,168	,078
	Внутри групп	1315,937	114	11,543		
	Итого	1352,509	115			
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Между группами	8,765	1	8,765	,778	,380
	Внутри групп	1284,924	114	11,271		
	Итого	1293,690	115			
Готовность к переменам	Между группами	41,162	1	41,162	8,300	,005
	Внутри групп	565,346	114	4,959		
	Итого	606,509	115			
Психологическая готовность к инновационной деятельности	Между группами	237,895	1	237,895	5,294	,023
	Внутри групп	5122,795	114	44,937		
	Итого	5360,690	115			

Графически относительное распределение (в процентном соотношении) уровней выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности у преподавателей вузов представлено на рис. 7.

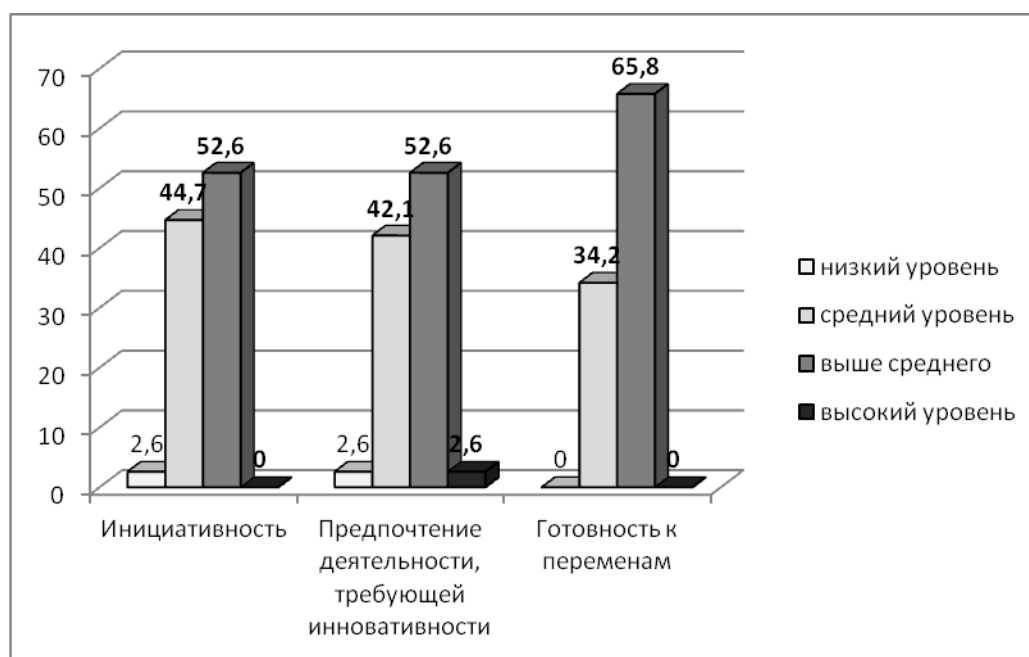


Рис. 7. Соотношение уровней выраженности (в процентах) у преподавателей вузов признаков психологической готовности к инновационной деятельности.

Анализ гистограммы и таблиц распределения частот показал, что выраженная психологическая готовность к инновационной деятельности характерна для чуть более половины (60,5%) участвующих в исследовании преподавателей вузов. Отдельные признаки психологической готовности к инновационной деятельности также выражены примерно у такого же количества респондентов (50-66%). У остальной части

респондентов отмечается средний уровень выраженности исследуемых признаков. Заметим, что лишь у одного преподавателя отмечается высокий уровень предпочтения деятельности, требующей инновативности и у одного преподавателя – низкий уровень данного признака, а также у одного преподавателя наблюдается низкий уровень инициативности.

Сравнительный анализ выраженности психологической готовности к инновационной деятельности у преподавателей и студентов вузов

Для изучения особенностей соотношения у преподавателей и студентов вузов признаков психологической готовности к инновационной деятельности был проведен сравнительный анализ исследуемых признаков в двух группах респондентов.

При проведении сравнительного анализа для получения более объективных данных в выборку студентов не были включены участники молодежного конкурса «БИТ-Сибирь», поскольку данные молодые люди включены в реальную инновационную деятельность и представляют собой категорию инновационно активной молодежи.

В таблице 19 приведены описательные статистики признаков психологической готовности к инновационной деятельности для двух групп респондентов (преподавателей и студентов).

Таблица 19
Описательные статистики

Признак	Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	Минимум	Максимум
Инициативность	1	38	13,84	3,243	0,526	7	19
	2	97	15,23	3,566	0,362	5	21
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	1	38	14,66	3,505	0,569	7	21
	2	97	15,28	3,148	0,320	6	21
Готовность к переменам	1	38	15,00	2,416	0,392	10	19
	2	97	16,32	2,039	0,207	8	20
Психологическая готовность к инновационной деятельности	1	38	43,50	6,865	1,114	29	55
	2	97	46,82	6,548	0,665	28	57
* Группа 1 - преподаватели вузов Группа 2 - студенты вузов							

Соотношение выраженности признаков психологической готовности к инновационной деятельности у преподавателей и студентов вузов графически представлено на гистограмме (см. рис. 8).

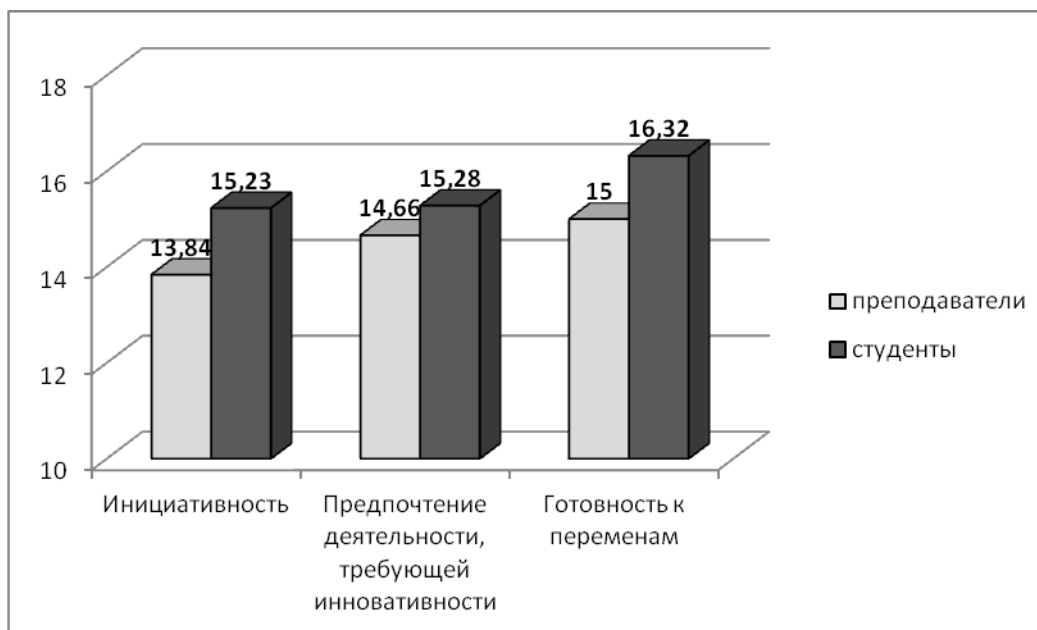


Рис. 8. Соотношение выраженности у преподавателей и студентов вузов признаков психологической готовности к инновационной деятельности.

Полученные данные показывают, что у студентов несколько выше, чем у преподавателей средние значения всех исследуемых признаков. Для установления достоверных различий в уровне выраженности у студентов и преподавателей признаков психологической готовности к инновационной деятельности был проведен дисперсионный анализ (см. таблицу 20). В результате применения дисперсионного анализа были установлены достоверные различия ($p \leq 0,04$) у преподавателей и студентов в уровне выраженности всех исследуемых признаков, кроме предпочтения деятельности, требующей инновативности ($F=0,994$; $p=0,321$).

Таблица 20.

Результаты дисперсионного анализа

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	p-уровень
Инициативность	Между группами	52,352	1	52,352	4,325	0,039
	Внутри групп	1610,063	133	12,106		
	Итого	1662,415	134			
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Между группами	10,511	1	10,511	0,994	0,321
	Внутри групп	1406,037	133	10,572		
	Итого	1416,548	134			
Готовность к переменам	Между группами	47,544	1	47,544	10,280	0,002
	Внутри групп	615,093	133	4,625		
	Итого	662,637	134			
Психологическая готовность к инновационной деятельности	Между группами	301,813	1	301,813	6,851	0,010
	Внутри групп	5859,521	133	44,057		
	Итого	6161,333	134			

Анализ полученных данных показывает, что у студентов выше чем у преподавателей общий уровень психологической готовности к инновационной деятельности ($M_2=46,82$ и $M_1=43,50$, соответственно; $F=6,851$; $p=0,01$) и таких составляющих его признаков, как «инициативность» ($M_2=15,23$ и $M_1=13,84$, соответственно; $F=4,325$; $p=0,039$) и «готовность к переменам» ($M_2=16,32$ и $M_1=15,0$, соответственно; $F=10,28$; $p=0,002$). Выраженность предпочтения деятельности, требующей инновативности у преподавателей и студентов на статистически достоверном уровне не отличается ($F=0,994$; $p=0,321$).

Сравнительный анализ выраженности психологической готовности к инновационной деятельности у педагогов и обучающихся

Для изучения особенностей выраженности признаков психологической готовности у педагогов и обучающихся все респонденты были разделены на две группы. Первую группу составили ученики школы №49, учащиеся Школьного университета и студенческая молодежь. Во вторую группу вошли учителя школы №49 и преподаватели вузов.

Результаты первичного анализа данных представлены в таблице 21.

Таблица 21.

Описательные статистики

Признак	Группа	N	Среднее	Стд. Отклонение	Стд. Ошибка	Минимум	Максимум
Инициативность	1	239	15,59	3,559	0,230	3	21
	2	49	14,08	3,309	0,473	6	19
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	1	239	15,48	3,492	0,226	4	21
	2	49	15,02	3,461	0,494	7	21
Готовность к переменам	1	239	15,97	2,545	0,165	6	21
	2	49	15,12	2,455	0,351	10	20
Психологическая готовность к инновационной деятельности	1	239	47,03	7,395	0,478	19	61
	2	49	44,22	6,872	0,982	29	55
*Группа 1 – обучающиеся Группа 2 – педагоги							

Графически соотношение признаков психологической готовности к инновационной деятельности у педагогов и обучающихся представлено на гистограмме (см. рис. 9).

Анализ гистограммы и описательных статистик показывает, что общий показатель психологической готовности к инновационной деятельности и составляющие его признаки больше выражены у школьников и студентов, чем у педагогов. Причем наибольшие различия наблюдаются в уровне выраженности инициативности.

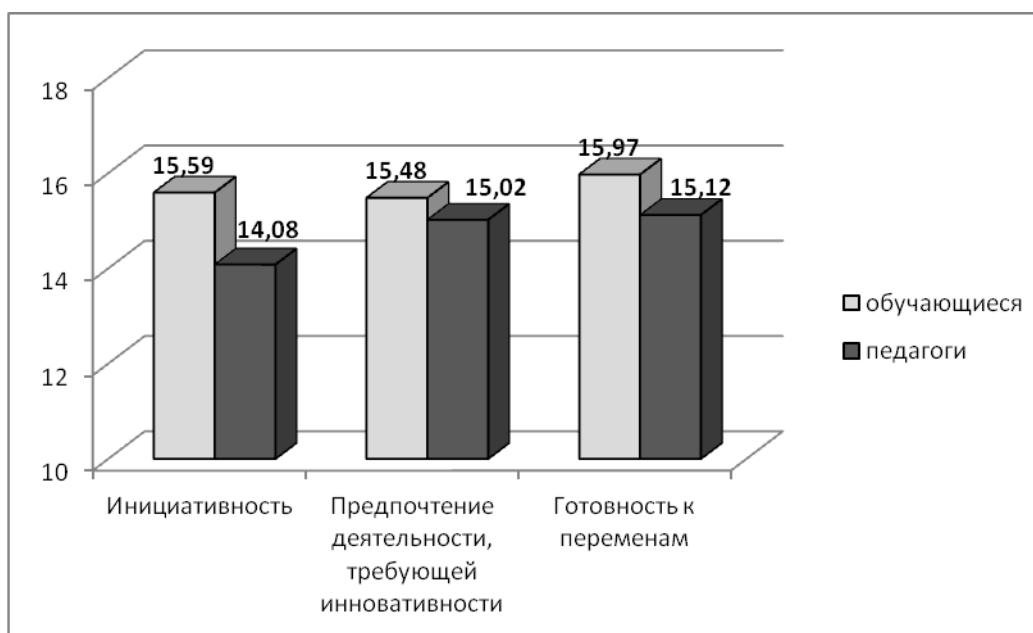


Рис. 9. Соотношение выраженности у обучающихся и педагогов признаков психологической готовности к инновационной деятельности.

Анализ достоверности различий проводился с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни, поскольку исследуемые выборки существенно различались по объему. Полученные результаты представлены в таблице 22.

Таблица 22.

Статистика критерия Манна-Уитни

	Инициативность	Предпочтение деятельности, требующей инновативности	Готовность к переменам	Психологическая готовность к инновационной деятельности
Статистика U Манна-Уитни	4292,500	5345,000	4656,000	4444,500
Статистика W Уилкоксона	5517,500	6570,000	5881,000	5669,500
Z	-2,957	-0,967	-2,282	-2,660
Асимпт. Знач. (двухсторонняя)	0,003	0,334	0,023	0,008

Полученные данные показывают, что в группах обучающихся и педагогов по всем исследуемым признакам, кроме предпочтения деятельности, требующей инновативности, наблюдаются достоверные различия на высоком уровне статистической значимости ($p \leq 0,023$).

Для исследования влияния возраста на психологическую готовность к инновационной деятельности был проведен корреляционный анализ Пирсона (см. таблицу 35). В результате было обнаружено, что возраст обратно коррелирует с инициативностью ($r = -0,120$; $p = 0,043$; $n = 284$). Таким образом, можно утверждать, что с возрастом инициативность снижается. По другим признакам психологической готовности к инновационной деятельности значимых корреляционных связей с возрастом выявлено не было. Также не было обнаружено значимых корреляционных связей исследуемых признаков с полом.

Оценка приемственности образовательных сред по критерию психологической готовности участников образовательного процесса к взаимодействию учреждений общего и высшего профессионального образования по развитию инновационного потенциала личности (на основе анкетного опроса).

Таблица 23

Удельный вес анализируемых категорий (среднее по выборке)

Группа респондентов	Ценност. готовн.	Мотивац. готовн.		Опыт			Коэфф.
		Внутр.	Внеш.	Позит.	Нейтр.	Отриц.	
Школьники	0,83	2,27	1,15	1,9	2,1	0,55	0,169
Студенты	1,24	5,88	2,91	3,5	3,38	0,82	0,126
Учителя	0,3	0,38	0	0,46	2,92	0,62	0,045
Преподаватели	0	0	1	0	12,5	0	0,115

Таблица 24

Представленность отдельных семантических категорий по выборкам

Группа респондентов	Ценност. готовн.	Мотивац. готовн.	
		Внутр.	Внеш.
Школьники	29,7%	76,6%	56,3%
Студенты	44,1%	85,3%	91,2%
Учителя	23%	77%	0
Преподаватели	12%	2%	82%

Полученные данные показывают, что у студентов и школьников в целом достаточно высоко развита мотивационная готовность к включению во взаимодействие образовательных сред для развития инновационного потенциала. Суммарные показатели мотивационной готовности гораздо более выражены у студенческой выборки. Особенно заметен уровень их мотивационной готовности на фоне преподавательского состава вуза. При анализе показателей мотивационной готовности, обращает на себя внимание, что в целом в группе школьников показатели внутренней мотивации более выражены по сравнению с показателями внешней мотивации. Тогда как на выборке студентов гораздо более выражена внешняя мотивация. Она указывается более чем у 90% всех респондентов. Следует отметить: некоторое сходство в уровне выраженности внешней мотивации у студентов и преподавателей вуза. Помимо этого полученные результаты показывают, что для выборки студентов максимально очевидной, по сравнению с другими выборками, является ценность взаимодействия образовательных сред вуза и школы и проблемы развития инновационного потенциала личности, и более 44% всех студентов демонстрируют ценностную готовность к включению в различные формы такого взаимодействия. Наиболее показательными при дифференцированном по вопросам анализе оказались различия по факторам «ценностная готовность» и «мотивационная готовность».

Таблица 25

Представленность семантических категорий на выборках «студенты» и «школьники» в зависимости от разных форм опыта (развитие собственного инновационного потенциала) включенность во взаимодействие образовательных сред.

Группа респондентов	№№ вопросов	Ценност. готовн.	Мотивац. готовн.	
			Внутр.	Внеш.
Школьники	1-2	28,1%	62,5%	40,6%
	3	12,5%	35,9%	15,6%
Студенты	1-2	38,2%	76,5%	67,6%
	3	32,4%	67,6%	52,9%

Полученные результаты показали, что ценностная и мотивационная готовность в целом к реализации собственного инновационного потенциала и креативности выше у студентов, чем у школьников. Особо обращает на себя внимание тот факт, что студенты

указывают на существенно более высокий уровень внешней мотивации к реализации инновационного потенциала и проявлению креативности(почти в 3,5 раза).

.Обобщение результатов анализа.

Результаты качественного и количественного анализа оценки прецедентов взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования по развитию инновационного потенциала личности позволяют сделать следующие обобщения:

1. В существующих на сегодня локальных прецедентах взаимодействия инновационных школ с учреждениями высшего профессионального образования можно констатировать наличие ряда признаков преемственности образовательных сред, направленных на развитие инновационного потенциала личности. Одним из наиболее выраженных таких признаков является психологическая готовность участников образовательного процесса в инновационной деятельности.

2. Характерной особенностью образовательной среды инновационного учреждения общего образования (в данном исследовании СШ № 49) является тот факт, что значимых различий психологической готовности к инновационной деятельности у старшеклассников (10-11 классы), обучающихся в этой школе, и их сверстниками, вовлеченными в специально организованные виды инновационной деятельности в области ИТтехнологий в рамках «Школьного университета», не наблюдается. Это свидетельствует о том, что актуализация ресурсной(прежде всего мотивационной) компоненты инновационного потенциала личности в условиях инновационного учреждения общего образования происходит достаточно эффективно.

3. Можно констатировать, что образовательная среда вуза в меньшей степени, чем образовательная среда инновационной школы создает в настоящее время вариативные возможности для актуализации и развития инновационного потенциала студента. Об этом свидетельствует тот факт, что только 2,3% студентов, принявших участие в исследовании, демонстрируют высокий уровень психологической готовности к инновационной деятельности по всем параметрам этой готовности. Сравнение же результатов средней студенческой выборки с данными их сверстников, успешно участвующих во всероссийском конкурсе БИТ(Бизнес инновационных технологий), показывает значимые различия по степени выраженности психологической готовности к инновационной деятельности.

4. Что касается психологической готовности к инновационной деятельности педагогов, то такая готовность у учителей инновационной школы, работающих со старшеклассниками выше, чем у их коллег в вузе. Более того, если различия показателей психологической готовности к инновационной деятельности у учителей и старшеклассников не очень выражены, то студенты явно превосходят преподавателей вуза по этим показателям.

В целом, можно сделать вывод о том, что оценка прецедентов взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования по развитию инновационного потенциала личности свидетельствует о наличии «точек пресечения» преемственности образовательных сред, ориентированных на развитие инновационного потенциала, на этапе перехода молодежи из школы в вуз.

Рекомендации по использованию оценки прецедентов взаимодействия вузов и школ для развития инновационного потенциала личности

Рекомендации по использованию оценки прецедентов взаимодействия вузов и школ для разработчиков сетевых проектов вовлечения школьников в инновационную деятельность

Опираясь на анализ результатов оценки прецедентов взаимодействия вузов и школ по развитию инновационного потенциала личности, свидетельствующий о выраженной психологической готовности к инновационной деятельности у старшеклассников,

обучающихся в инновационных школах, можно сделать ряд обобщений рекомендательного характера:

1. В современной открытой информационно-образовательной среде существенно меняются представления о способах и условиях образования подрастающего инновационного сообщества, объединяющего старшекласников, начинающих вхождение в инновационные виды деятельности и удерживающих своим объединением само инновационное развитие общества как особую ценность. В этом смысле становление инновационного сообщества, рассматриваемого как субъект влияния на вхождение молодежи в инновационную деятельность, обретает статус самостоятельной образовательной задачи. При этом задача создания, так понимаемого инновационного сообщества, обуславливает иной взгляд и на проблему сетеобразования, которое рассматривается как условие его становления в рамках задач взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования.

2. Рассматривая возможности современных социальных сетей, можно сказать, что они является уникальным условием образования и существования сетевого сообщества молодежи, где можно решать задачи, направленные на создание и реализацию локальных инновационных проектов. Однако в направлении создания инновационных сообществ, призванных содействовать вхождению молодежи в инновационную деятельность, становится все более очевидной необходимость организации особой формы взаимодействия учреждений общей и высшего профессионального образования, способствующей выработке и принятию совместных норм и ценностей инновационной деятельности.

3. Развитие эффективности практик вовлечения молодежи (в том числе и старшекласников) в инновационные проекты за рамками реализуемых в образовательных учреждениях основных образовательных программ, предполагает специальную подготовку как школьных учителей, так и вузовских преподавателей, готовых к осуществлению сопровождения вхождения молодежи в инновационную деятельность в разных формах организации образования (образовательные события, образовательные проекты, программы, конкурсы и т.п.).

4. Особенности создания сетевых структур взаимодействия школы и вуза на этапе становления разных форм инновационной деятельности в образовании обусловлены задачей появления самих субъектов инновационной деятельности и организацией ресурсов учреждений общего и высшего профессионального образования для решения проблем развития и поддержки инновационной деятельности. В этой связи важно сделать следующие фиксации:

- сетевые образовательные проекты и программы задают иной способ жизни и другое качество коммуникации участников взаимодействия, так как представляют собой новое порождаемое в этом взаимодействии образовательное пространство, в котором необходимо договариваться о целях, задачах образования и способах их решения;

- создание сетевых образовательных проектов и программ означает организацию образовательных, общественно- профессиональных ресурсов региона, что обуславливает возможность их влияния на инновационное развитие региона.

5. Используя обобщенные результаты оценки преемственности образовательных сред инновационной школы и вуза по критерию выраженности уровня развития инновационного потенциала участников образовательного процесса, можно полагать, что продуктивными этапами вхождения учащейся молодежи в инновационную деятельность в рамках сетевых форм взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования будут:

- становление опыта инновационной деятельности,
- построение пространства инновационной деятельности,
- определение индивидуального маршрута инновационной деятельности,

- организация эффективного взаимодействия, коммуникации в процессе проектирования индивидуального профиля инновационной деятельности.

Рекомендации по использованию оценки прецедентов взаимодействия вузов и школ для организаторов психолого-образовательного сопровождения вхождения школьников и учащейся молодежи в инновационную деятельность.

В настоящее время все отчетливее заявляют о себе инновационные формы организации образования: - неформальное образование (предусматривающее различного рода специально организованное сопровождение), которое может реализовываться на любом этапе образования; - информальное (спонтанное) образование, которое реализуется за счет собственной активности учащегося в насыщенной культурно-образовательной среде. И в этом контексте актуальность разработки психолого-образовательных технологий, ориентированных на выявление, актуализацию и развитие различных составляющих инновационного потенциала личности в процессе образования обретает особую значимость.

Такого рода технологии ориентированы на расширение возможностей реально существующих сегодня разнообразных и, как правило, системно и структурно не взаимосвязанных между собой форм вовлечения молодежи в инновационную деятельность, инициированных как государственными (в том числе и образовательными) структурами и фондами, так и не государственными. Программы имеют модульно-компетентностную структуру. Каждый модуль каждой программы – это определенный этап формирования компетенций ее участников, который связан с одним из важных аспектов образовательной деятельности студента; все модули соединены между собой таким образом, что при обучении достигается куммулятивный эффект, а каждый модуль является базой для последующих. Совокупность модулей позволяет выстроить программу, направленную на развитие у студентов необходимых для инновационной деятельности компетенций. Модульная структура психолого-образовательной программы предоставляет возможность проектирования индивидуального образовательного маршрута участника в зависимости от исходного уровня развития его профессиональной и личностной компетентности.

Содержательную основу программ составляет принцип непрерывности и преемственности процесса формирования у молодежи мотивации к инновационной деятельности в условиях открытой информационно-образовательной среды. Основным психологическим механизмом такой работы является обретение (или расширение) молодыми людьми опыта превращения своего личностного потенциала и возможностей социальной (в том числе и образовательной) среды в ресурсы собственного образования как процесса самосозидания, создания себя путем полагания себя в мир инновационной культуры.

Реализация программ предполагает использование активных технологий и методов обучения (тренингов; технологий социального, образовательного и научно-исследовательского проектирования; кейс-стади; портфолио как формы оценивания образовательных достижений, результатов и инновационных продуктов студента в практикоориентированном образовательном процессе; деловых игр как формы погружения в профессиональное образование и способа формирования индивидуального образовательного заказа и индивидуальной образовательной траектории студентов через проявление их образовательных установок и представлений; образовательных событий, социальных действий и профессиональных проб как формы развития ключевых, профессиональных и инновационных компетентностей у студентов.

Важнейшим условием вхождения в инновационную деятельность является наличие специально организованной рефлексивной аналитики проектирования профиля инновационной деятельности. Это существенно меняет содержание и направленности диагностического сопровождения, программа которого должна быть спроектирована как

информационное образовательное, развивающее пространство и должна создавать возможности участникам для «выхода из своих границ», реализации способности быть «избыточным», несамотождественным и через это постоянно «самопроектирующимся». Диагностические результаты в этом случае могут использоваться для проектирования специфического образовательного пространства, точной постановки задач образовательной программы на основе прогноза, «стратегической» информации об ее участниках; будут адекватны для использования самим респондентам в целях саморазвития; а также в ситуации конкурса позволят соотнести результаты участников друг с другом.

Результаты оценки прецедентов взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования выявили разные аспекты потребности в психолого-образовательном сопровождении участников образовательного процесса.

Как правило, образовательные запросы старших школьников и студентов формулировались в залоге потребности в ликвидации реально существующих у молодых людей психологических дефицитов. Таких, например как:

- проблема самоопределения, отсутствие внутренней готовности к инновационной деятельности;
- проблема эффективной командной работы в инновационной деятельности;
- недостаточное развитие коммуникативных компетенций, навыков презентации;
- физические и психологические перегрузки, связанные с пренебрежением к отдыху, неумением правильно переключаться с одной задачи на другую в процессе работы;
- дефицит системы ценностей и смыслов как своеобразной предпринимательской культуры.

Образовательные запросы учителей и вузовских преподавателей касались, прежде всего, технологических аспектов педагогической деятельности по актуализации инновационного потенциала молодежи. Однако, проведенный психологический анализ результатов предварительной диагностики готовности преподавателей к такого рода деятельности выявил в качестве главного дефицита низкий уровень мотивационно-технологической готовности преподавателей к формированию профессиональной компетентности профессорско-преподавательского корпуса исследовательского университета - содействию развития инновационного потенциала будущих специалистов. Это определяет направленность психолого-образовательного сопровождения на перестройку профессионального мышления преподавателей исследовательского университета, основанную на принятии новых ценностно-смысловых императивов, определяемых тенденциями развития общества в эпоху информатизации, антропоцентрированной экономики (экономики знаний), инновационного развития, смены технологических укладов.

Представляется важным зафиксировать, что психолого-образовательное сопровождение актуализации и развития инновационного потенциала молодежи - это не просто система действий, позволяющая контролировать становление личности с нужными показателями инновационной активности и осуществлять на этой базе коррекцию образовательных действий и воздействий параллельно с реализацией основных образовательных программ, по которым осуществляется образовательная подготовка. Любой более или менее заметный сдвиг инновационного потенциала человека является перестройкой всей системы ценностно-смысловых содержаний образа мира, подготавливающая готовность к изменению образа жизни. Вызывая эти изменения, необходимо проектировать такие вариации образовательной среды, которые способны ответить на растущие инновационные возможности человека. Оправдание ожидания встречи молодого человека с такими условиями, существующими в образовательной среде школы и исследовательского университета, случится, если ему позволят удержать темп и качество саморазвития, динамику самодвижения,

инициированную как образовательными программами, так и другими инфраструктурными реорганизациями внутренней среды взаимодействия («втягивание» обучаемых в деятельность предприятий и фирм, создаваемых при вузе, в деятельность бизнес-инкубаторов, в коммерциализацию научных идей, разрабатываемых исследовательскими коллективами и т. д.).

Литература

1. Ключко В.Е. Системная психологическая антропология и образовательная практика// Психология обучения. М. Изд-во СГУ, № 8, 2008 с.10-24
2. Ключко В.Е. Психологические основания системной педагогической антропологии//Психология обучения. 11. - Москва: СГУ, 2011. – С.16-30.
3. Краснорядцева О.М., Баланев Д.Ю., Щеглова Э.А. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности»// Сибирский психологический журнал Вып.40 2011 Томск., с.164-175.

Образовательное партнерство как стратегический ресурс устойчивого развития института образования: зарубежная теория и практика

О.Е. Богданова

«Партнерство школы и университета – рискованное предприятие. Соединяя две культуры, оно остается маргинальным для каждой из них. Эта маргинальность трудна в управлении, но необходима для выживания»

[L. Miller; цит. по 17. Р. 339].

Критическое осмысление потенциала реализации партнерства школы и университета в условиях реформирования института образования в России может стать основанием для конструирования гибкой и эффективной стратегии развития и управления человеческим ресурсом в условиях интенсивной интеграции в мировое сообщество. Современные тенденции общественного развития предъявляют принципиально иные требования к качеству образовательного результата на всех ступенях системы образования. При этом, с одной стороны, проявляются тенденции к дифференциации задач, решаемых образовательными учреждениями, а с другой, – локализация ресурсов и институционализация задач приводят к функциональной редукции национальной системы образования как института социализации и практики развития человеческого ресурса.

В то же время декларируемый императив интеграции образовательной практики в систему социально-экономического и культурного развития общества с необходимостью требует не только концептуального и методологического обоснования, но и разработки жизнеспособных предложений по реализации конкретных инициатив, адекватных современному социокультурному контексту и запросам профессиональных и местных сообществ. В этом смысле представляется целесообразным обращение к зарубежному опыту исследований многомерного феномена и исследовательского конструкта – образовательного партнерства.

Многообразие подходов к определениям партнерства в области образования объясняется как неоднозначностью в понимании самой категории «партнерство» (синонимичное употребление слов партнерство (partnership), сети (networks), сотрудничество (cooperation), координация (coordination) и доверие (trust) [4]), так и содержательной и организационной дифференциацией практик партнерства: партнерство – услуга (service partnership) – сохранение традиционного распределения ролей школы и университета (обеспечение исследовательской подготовки, школа как исследовательская база, доминирование одного направления и плана исследований; дополняющее партнерство (complementary partnership) – реализация двух направлений исследований в условиях ограниченного взаимодействия [17]; вынужденное партнерство (compulsory partnership) – партнерство, создаваемое при внешнем финансировании и давлении административного ресурса [6]; филантропическое партнерство (philantropical partnership), транзакционное партнерство (transactional partnership), интегративное партнерство (integrative partnership) – партнерства, в которых стратегическая ценность сотрудничества возрастает от умеренной до значительной [21]; установленное партнерство (enacted partnership) и согласованное партнерство (negotiated partnership) – партнерство как необходимость формального соответствия внешним условиям («сверху – вниз») и партнерство как согласование интересов, реализация инициатив и интеграция ресурсов («снизу – вверх») [12]; интенциональное партнерство (intentional partnership) – партнерство как условие становления профессиональной педагогической идентичности педагогов [10].

Особую актуальность в плане преемственности среднего и высшего образования приобретает практика США в реализации трансферного партнерства (transfer partnership)

[15. Р. 284], целью которого является обеспечение перехода учащихся с одной ступени образования на другую, предоставляющее возможность получения степени бакалавра. Партнерство между университетом Южной Калифорнии и девятью колледжами стало альтернативой формальным соглашениям о перезачете учебных дисциплин и ориентировано на решение проблемы низкого уровня академической подготовки учащихся и неадекватного консультирования, на создание академической культуры продвижения по ступеням образования. В качестве акцентов в осмыслении представленного опыта, авторы исследования указывают на следующие: необходимость согласования стилей управления и способов формулирования задач, преодоление профессиональных и институциональных разногласий, необходимость принятия решения об управлении партнерством после окончания определенного этапа его финансирования. Значимо, что в качестве одного из существенных факторов, определяющих успешность партнерства, выступила активная включенность ведущих профессоров университета в реализацию партнерства, в институционализацию «трансферных» инициатив на уровне колледжей.

Востребованность трансферного партнерства была признана всеми участниками исследования в связи с тем, что оно выступает механизмом встраивания требований университета в содержание деятельности на предшествующих ступенях образования, эффективным способом маркетинга и позиционирования образовательного учреждения на рынке образовательных услуг и действенным инструментом решения проблемы преемственности ступеней образования. Таким образом, трансферное партнерство позволяет не только решить локальную задачу обеспечения набора в образовательные учреждения, но и обладает потенциалом согласования целей государственной политики в области образования, институциональных задач системы образования и индивидуальных интересов учащихся.

Сложность и неоднозначность в определении партнерства как социальной практики объясняется своеобразным заимствованием этого слова в образовательную сферу из социально-экономического и политического дискурса. А. Cardinini указывает на то, что использование слова «партнерство» призвано нивелировать предшествующий негативный опыт взаимодействия и выстроить положительные ассоциативные связи (сотрудничество, доверие, взаимодействие). Основанием для оформления критической позиции в отношении партнерства в области образования выступает граница между «риторическим партнерством» и «эмпирическим партнерством», возникающая как следствие теоретической репрезентации партнерства как «кластера симметрично взаимодействующих партнеров в секторе, который на практике является ассиметричными и несбалансированными взаимоотношениями различных участников» [4. Р. 398].

Ярким примером согласования различных интересов является реализация партнерства между Фондом Coca-Cola (The Coca-Cola Foundation), колледжем (Harris-Stowe State College) и университетом (Saint Louis University). Переосмысляя образовательное партнерство с позиций теории социального капитала и на основании анализа публикаций, R. Edens и J.F. Gilsinan формулируют следующие исследовательские вопросы: Каким образом существующие организационные факторы способствуют или препятствуют реализации потенциала партнерства? Какие характеристики участвующих в партнерстве организаций определяют возможность достижения целей партнерства? В какой степени партнерство создает устойчивый социальный капитал? [7. Р. 125]. При этом целью партнерства является обеспечение академической поддержки школьников из неблагоприятных районов через предоставление информации о доступных образовательных инициативах, проведение мероприятий, демонстрирующих связь образования с профессией и ориентированных на получение высшего образования в будущем, то есть создание социального капитала.

В логике согласования различных организационных приоритетов становится востребованной идея взаимодополнительности «связанного» социального капитала

(bonding social capital), то есть детерминированного и направленного на воспроизведение ценностей определенной организации, и «связывающего» (bridging social capital), то есть ориентированного на согласование и интеграцию целей различных организаций в достижении общей цели. Практический интерес представляет вывод исследователей о том, что механизмом становления успешных образовательных партнерств выступает рефлексия и изменение сложившихся организационных условий в ходе реализации любого проекта. Актуализация этих условий при неудачах или затруднениях в деятельности партнерства, в свою очередь, является условием институционального реформирования, открывающего перспективу долгосрочного создания «связывающего» социального капитала [7].

Значимо, что в условиях многообразия классификаций партнерств и описаний их видов исследователями декларируется «необходимость нового подхода к классификации партнерств – подхода, который позволяет нейтрально оценивать различные типы сотрудничества и оформлять партнерство на основании конкретных задач, а не на нормативном восприятии превосходства одного типа партнерства над другими» [21. Р. 252].

По результатам исследования 22 школ, созданных в формате партнерства частного и государственного сектора (charter school) (147 участников, 10 штатов и округ Колумбия, США), в качестве базовых оснований для классификации партнерств, предлагаются: 1) характеристики инициативы (школа как результат развития действующих организаций, школа как ресурс «обновления» действующих организаций, и т.д.); 2) содержание партнерства и задач в обмене ресурсами (финансовые и материальные ресурсы – объективная необходимость диверсификации источников финансирования, создание материальной базы партнерства, альтернативные формы вклада в партнерство; человеческие ресурсы – ориентация на поиск и привлечение «уникальной экспертизы», делегирование обязательств, консультации экспертов, образовательные программы для студентов, эффективные формы взаимодействия в условиях ограниченности кадрового ресурса в специальном образовании, доступ к профессиональным сетям и опыту лучших практик в реализации образовательных моделей; организационные ресурсы – создание адекватной среды для реформирования, формирование репутации и обеспечение узнаваемости на рынке образовательных услуг, административный ресурс в создании школы, основания для участия в грантовой деятельности); 3) форма организации партнерства – юридический статус, процедуры оценивания и отчетности и т.д. (неформальная – партнерство, основанное на предшествующем опыте успешного взаимодействия, личных связях; формальная – договорная (соглашения, договоры, контракты и т.д.); 4) интенсивность и степень вовлеченности в партнерское взаимодействие (лидерство в управлении школой, многоуровневое сетевое взаимодействие, расширенный доступ к ресурсам) [21].

Обзор зарубежных публикаций позволяет сделать вывод о том, что социальные партнерства в образовательной сфере можно рассматривать как механизм решения широкого спектра междисциплинарных проблем: партнерство школы и местного сообщества – как инструмент развития самоуправления в школах, испытывающих затруднения в управлении и обеспечении качества образования [22], партнерство школы, семьи и педагогического сообщества – как ресурс обеспечения академических достижений студентов [11], развитие партнерства государственного и частного сектора в образовании в условиях конкуренции – как способ обеспечения доступа к специфическим ресурсам и преимуществам организаций в различных секторах [21].

Тенденции развития института образования как ключевого фактора, влияющего на качество человеческого ресурса, определяют обращение исследователей к категории «социального партнерства» как условия развития социального капитала в специфическом контексте регионального развития. При этом социальное партнерство определяется как создание локализованных сетей, представляющих интересы местного сообщества,

образовательных институтов, рынка труда, бизнеса, государственных и негосударственных организаций, и согласованное принятие аргументированных решений [3].

Многообразие различных видов партнерства представлено также партнерством, созданным в условиях ориентации педагогического образования на подготовку педагогов, компетентных в реализации образовательных программ, направленных на достижение высоких показателей по стандартизированным тестам. Содержание деятельности партнерства определяется необходимостью рефлексии профессионального образа педагога, возможностей экспериментирования и постановки профессионально-значимых вопросов, выбора между теорией (университетом) и практикой (школой). Основными формами деятельности партнерства являются инициирование коммуникативных событий, продуктивного диалога и дискуссий о педагогических дилеммах, обсуждение различных взглядов по вопросу подготовки педагогических кадров начальной школы.

Стратегическая задача деятельности партнерства заключается в этом случае в том, чтобы «сделать доступными и «видимыми» повседневные практики и то, как они осмысляются» (M. Cochran-Smith) [цит. по 10. Р. 337]. Описываемый вид партнерства является интеграцией «неформального партнерства» (informal partnership) и школ профессионального развития (professional development school); позволяет поддерживать существующие профессиональные связи, осуществлять совместные исследования, решать проблему трудоустройства начинающих учителей и реформировать систему подготовки педагогических кадров [10].

Анализ опыта семилетнего партнерства факультета образования (Кэмбриджский университет) и средних школ (8 школ) позволяет осмыслить преимущества и затруднения, связанные с различной организационной природой школы и университета, профессиональными ролями и позициями их представителей. При этом создание в Великобритании консорциума исследований по подготовке педагогических кадров (Teacher Training Research Consortia) является следствием тенденции к переходу от поддержки индивидуальных исследовательских проектов к становлению школ как исследовательских организаций, ориентированных на практику. Опыт реализации проекта SUPER (The School University Partnership for Educational Research) также демонстрирует изменение роли педагога как исследователя различных аспектов педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными профессиональными интересами и ориентацию на совместные исследования и их координацию на уровне школы [17].

Особое содержание характерно для образовательных партнерств, направленных на разработку образовательных программ и подходов к обучению уже работающих людей в отличие от партнерств, ориентированных на моделирование квази-профессиональной деятельности студентов. Цель партнерства некоммерческой организации и университета определяется разработкой образовательной программы по курсу «Лидерство» для двенадцати представителей сектора социальных услуг. В представленном опыте программа реализуется тремя преподавателями университета и двумя преподавателями, выступающими в качестве консультантов.

Анализ реализации этой программы позволяет сделать вывод о том, что объективный разрыв в требованиях академического образования, рынка труда и обучающихся, смещение акцента с обучения на создание образовательной среды, позволяющей интегрировать знание в профессиональную деятельность, можно рассматривать как основания для определения специфических особенностей партнерства: разработка образовательной программы для решения задач развития социального сектора; совместная разработка программы, содержание которой согласовано с целями партнера; устойчивый характер партнерства (взаимодействие переросло из краткосрочного в постоянно действующее, активная включенность управленческого звена, некоммерческая организация интегрировала университет в стратегическую деятельность, а не ограничилась решением конкретной, локальной задачи); длительный период согласования

интересов и адаптации к нетипичным ролям представителей университета; необходимость приобретения знания об организации-партнере; адаптация коммуникативных стратегий; готовность к участию в образовательной инициативе со стороны обучающихся.

В качестве теоретических подходов к осмыслению деятельности образовательных партнерств как динамичных образований в условиях конкуренции и необходимости согласования интересов нескольких партнеров рассматриваются теория межгруппового конфликта и теория игр. J. Lumby и M. Morrison полагают, что конкуренция между группами является преобладающим фактором и партнерство является проявлением и процессом разрешения конфликта. Теория игр становится востребованной в контексте партнерства в процессе принятия решений, ориентированных на максимизацию выгоды. Авторы исследования приходят к заключению о том, что обращение к указанным теориям позволяет «преодолеть альтруизм в образовательных партнерствах и ожидание снижения конкуренции» [16. Р. 327]. В этом смысле партнерство позиционируется как дополнение (доступ к ресурсам), синергия (обеспечение реальной востребованности образовательных программ, ориентация на создание новых возможностей) и доверие (общие ценности и цели). Традиционно выбор стратегий осуществляется с позиций «выиграть – проиграть», а риторика партнерства ориентирована на то, что возможно достижение лучшего результата для всех участников.

Интересной иллюстрацией организации партнерства в образовании выступает опыт создания партнерства между школьным округом и университетом (The Los Angeles Unified School District, Department of Educational Leadership and Policy Studies at California State University, США) как инструмент решения проблемы недостатка и обновления управленческих кадров для всех уровней образования [14]. В качестве исходных оснований для осмысления контекста создания партнерства выступали существенные различия в профессиональной позиции управляющего школой и учителя, определяющие ответственность в отношении происходящего в школе; тенденция перехода от позиции управляющего школой к позиции лидера и ориентации на развитие компетенций лидерства; возрастающие требования к начинающим руководителям в плане эффективности деятельности школ. Деятельность партнерства выстраивалась в процессе разработки и реализации образовательной программы «Лидерство в образовании», которая стала одной из самых масштабных в США. Специфика реализуемой программы заключается в следующем: практические занятия проводятся на базе школ в сочетании с высокими академическими требованиями; в процессе обучения создаются условия для выстраивания профессиональных сетей; в реализации программы участвуют преподаватели университета и управленческие кадры высшего звена школьного округа, что обеспечивает академическое сопровождение практики взаимодействия действующих и будущих лидеров школьного образования. Основные направления реализации образовательной программы ориентированы на: 1) развитие компетенций и освоение стратегий управления школой в изменяющихся условиях; 2) встраивание стратегий лидерства в образовательный процесс еще до вступления в должность; 3) исследование и критическое осмысление структуры и культуры управления в области образования; 4) формирование реалистичной картины профессиональной деятельности управляющего школой; 5) обеспечение этического лидерства в условиях высоких требований, предъявляемых к отчетности в школьном образовании.

Исследователи отмечают, что основные затруднения в реализации образовательной программы связаны с критериями отбора студентов (адекватный образовательный опыт и уровень профессиональной компетентности, отбор студентов с высоким потенциалом лидерства); определением оптимального количества студентов в группе (не более 25 человек); необходимостью акцента на развитии коммуникативных навыков будущих руководителей школ. Эффективность достижения основной цели партнерства оценивается, в том числе, и по критериям качества реализуемой образовательной программы: ясность целей; актуальность задач; согласованность образовательной

программы; интеграция теории и практики управления; репрезентативность и статус преподавательского состава; соответствие подготовки студентов критериям набора на программу; присвоение квалификации, адекватной решению профессиональных задач; обеспеченность необходимыми ресурсами; самооценивание достижений и совершенствование содержания и форм реализации программы.

Особой темой в зарубежных публикациях является обсуждение деятельности партнерств школ и университетов в исследовательской деятельности с акцентом на потенциале создания и трансфере знания об обучении и научении. Критика подхода к партнерству как процессу создания и трансфера знания выражается в постановке следующих вопросов: Является ли развитие профессиональной компетентности результатом участия в партнерстве? Создаются ли условия для профессионального развития? Каким является создаваемое в партнерстве знание: локальным или распределенным? [2]. Ретроспективный анализ двенадцатилетнего опыта взаимодействия школ и университетов в Великобритании позволяет авторам исследования сделать вывод о том, что происходит смещение акцента с представлений об университете как «источнике теоретического знания на сотрудничество с учителями и признание их интеллектуального лидерства» [2. Р. 412]. Значимо, что исследователи также отмечают и переход от традиционных форм организации взаимодействия (педагогическое образование учителей школ, повышение квалификации, консультации и исследовательское сопровождение) к таким формам, как создание исследовательского консорциума, реализация образовательных программ на базе университета, создание исследовательского партнерства.

Так, например, анализ деятельности исследовательского консорциума (The North East School Based Research Consortium), включающего шесть школ, административную единицу в области образования и учреждение высшего образования, позволил сформулировать следующие результаты, значимые для школы: развитие связей с другими школами и поддержка эффективного сетевого взаимодействия; обеспечение доступа к академическим ресурсам, участие в национальных и международных конференциях; становление профессионального мышления, реализация различных педагогических стратегий; соавторство учителей школ и преподавателей университетов в публикациях; смещение акцента учителей в деятельности с обучения на самообразование и позитивные эмоционально-волевые аспекты участия в партнерстве (самооценка, энтузиазм, удовлетворенность профессиональной деятельностью). Реализация образовательных программ выступает в качестве механизма переноса результатов деятельности партнерства в культуру педагогической деятельности, а её участники отмечают: совершенствование профессиональных навыков, создание педагогического знания, закрепление в профессии и развитие профессиональной мотивации, развитие сетевого взаимодействия с коллегами и карьерный рост. В этом случае роль университета заключается в руководстве процессом осуществления исследования как условия получения научных результатов, «посредничестве» между учителем и проблемным полем исследований в профессиональной области. Университет, в свою очередь, получает доступ к эмпирическим данным проводимых исследований в различных школах и содержательные основания для обновления уже существующих и разработки новых образовательных программ и форм оценивания результата. Важно, что описанная форма взаимодействия является «примером взаимной выгоды, достигаемой через механизм, который, как кажется, укрепляет гегемонию университета над интересами учителей» [2. Р. 418].

Еще одна форма партнерства реализуется по инициативе факультета образования (Кэмбриджский университет) во взаимодействии ведущих школ с целью решения актуальных задач развития системы образования и повышения качества образования. Цель партнерства заключается в создании обучающегося сообщества, направления деятельности которого ориентированы на поиск ответов на вопросы: 1) Каковы лучшие

практики в развитии и поддержании обучающегося сообщества в школе? (исследования лидерства); 2) Каково влияние инновационных подходов к научению и обучению? (исследования учителей); 3) Что помогает нам учиться в школе? (исследования обучающихся). На основании анализа опыта реализации партнерства представлены выводы: университет конкретизирует направления исследований, обеспечивает доступ к ресурсам; учителя формулируют актуальные проблемы практики школьного образования; основными ограничениями выступают различные уровни профессиональной компетентности и рефлексии учителей [17].

В осмыслении процесса институционализации практики партнерского взаимодействия в образовании представляется актуальной позиция D. Fraser, определяющая современный контекст, в котором происходит становление представлений о партнерстве «как об условии динамичного развития через критическое отношение, обеспечение обратной связи, проявление теоретических позиций, выстраивание связей между теорией и практикой, которое выходит за рамки воспроизведения» [цит. по 20. Р. 192].

Следует отметить, что особую социальную значимость приобретают партнерства между родителями, школой и местным сообществом, осуществляемые на уровне средней школы (включая старшие классы) с целью создания условий для позитивного развития. Деятельность партнерства ориентирована на преодоление кризисных периодов развития в подростковом возрасте через развитие академических, социальных и эмоциональных компетенций. При этом ценностная ориентация на «экологической» концептуализации образования как одной из сфер социализации утверждает востребованность партнерства как институциональной формы взаимодействия школы, родителей, учащихся и местного сообщества. Организационными формами реализации партнерства выступают проектная деятельность и активные формы обучения, содержание которых связано: с анализом информационных потоков из различных средств массовой информации, адресованных подростковой аудитории; определением и противостоянием негативным влияниям со стороны референтных групп; вовлечением в проектную деятельность; развитием лидерства; организацией семейного пространства с ориентацией на минимизацию академического стресса; поиском альтернатив вербальной и невербальной агрессии в кризисных ситуациях; подготовкой к университету и планированием карьеры [8].

В качестве особой группы образовательных партнерств следует обозначить партнерства, ориентированные на включение самих школьников в процессы реформирования образования на разных уровнях [9, 19]. Образовательное партнерство как «проявление голоса учащегося», как условие становления принципиально иной позиции в реализации возможностей и удовлетворения образовательных запросов обладает потенциалом влияния на: чувство принадлежности к образовательному учреждению, развитие компетентности, видение образовательного учреждения, совершенствование практик преподавания и содержания образования, развитие чувствительности к вопросам молодежной политики. Авторы подчеркивают, что в условиях школы как «неблагоприятного» контекста для развития партнерства в связи с традиционным распределением ролей, становится важным понимание того, что учащиеся владеют «уникальным» знанием о школе, которое недоступно «взрослым». При этом жизнеспособность партнерства определяется его адекватностью приоритетам молодежи и признанием смысловой роли всех участников партнерства. В качестве основных факторов, определяющих возможность и успешность реализации партнерства, выступают: целенаправленное конструирование новых ролей учащихся и учителей; привлечение партнера со стороны как условие реконструирования традиционных ролей; создание неформальной атмосферы (реорганизация пространства школы); демонстрация достигнутых успехов; выделение времени для развития партнерства и обсуждения личных успехов [19].

Обозначенная тематика развивается и в исследовании опыта реализации масштабного государственного проекта по созданию «Школ Будущего» в Великобритании как виртуальных и физических сред, обеспечивающих доступ к обучению в любое время [9]. Одним из актуальных противоречий развития института образования становится противоречие между признанием в академических исследованиях значения «голоса учащихся» в реформировании школьного образования и неучетом мнения молодых людей в принятии решений, непосредственно их касающихся.

В качестве социо-гуманитарного основания осмысления практики реализации образовательного партнерства может рассматриваться концепция диалога П. Фрейре [18]. В качестве основных затруднений в реализации партнерства авторы отмечают: различия в способах описания проблемного поля и формулирования основных задач; дихотомию в процессе инициации партнерства (неравномерное распределение «власти»); воспроизведение процессуальных ошибок в планировании, реализации и оценивании деятельности партнерства (коммуникативные практики в партнерстве). Конкретизируя основные положения концепции диалога на примере образовательного партнерства, авторы формулируют следующие критерии успешности партнерства: коммуникативные практики, направленные на формирование группы; стратегическое лидерство; логистика и выбор места для проведения встреч в рамках деятельности партнерства; акцент на стратегию опоры на имеющиеся ресурсы, экспертизу, знания и т.д.; надежду как проявление уверенности в значимости прилагаемых усилий; критическое мышление как необходимое условие выстраивания системного видения решаемой проблемы.

На основании результатов проведенного исследования Р. Miller и М.М. Hafner полагают, что партнерство, реализуемое в логике и ценностях диалога: должно строиться на характерных для сообщества ресурсах и решать актуальные задачи; управляться через стратегическое лидерство; реализовывать системный подход к решению задач; действовать в соответствии с ожиданиями участников, обеспечивая достижение реалистичных целей; создавать среды, в которых максимизировано участие различных групп (группы в партнерстве должны быть представлены большим числом представителей местного сообщества в сравнении с представителями университета; включать культуросообразные подгруппы; партнеры со стороны университета должны владеть стратегиями партнерского взаимодействия с местным сообществом) [18. Р.101–107]. Основным вывод исследования заключается в том, что партнерство не в полной мере отвечает ценностям диалога, что выступает ресурсом развития практики образовательного партнерства; концепция диалога может выступать в качестве методологического основания для реконцептуализации существующих практик образовательного партнерства с целью раскрытия их потенциала.

Представленный выше обзор проблемного поля осмысления теории и практики образовательного партнерства позволяет сделать вывод о востребованности этого конструкта в решении актуальных задач развития института образования. В то же время в качестве существенного ограничения в реализации потенциала образовательного партнерства как ресурса стратегического развития может стать вопрос о готовности представителей профессионального педагогического сообщества к участию в образовательных партнерствах. Ответом на поставленный вопрос в зарубежной практике становятся специально разрабатываемые образовательные программы, ориентированные не только на развитие профессионально-предметных компетенций педагогов, но и развитие компетенций, необходимых для успешного участия в образовательных партнерствах [23]. Создание партнерства университета и школы рассматривается как ресурс профессионального развития учителей и содействия развитию учащихся и выступает значимым элементом реформирования школьной системы образования. В качестве одного из существенных факторов, определяющих эффективность реализации партнерства, является согласование видения роли педагогов и целей профессионального

развития в контексте педагогической деятельности со стороны администрации школы и профессорско-преподавательского состава университета [1].

Иллюстрацией многофункциональности и эффективности партнерства в решении задач профессионального развития может стать анализ опыта создания в США партнерства университета и школы, позволяющее позиционировать партнерство как: 1) условие системного и целевого обновления школ и профессионального развития учителей; 2) реализацию различных форм повышения квалификации от стажировок будущих учителей до создания школ профессионального развития (D.J. McIntyre, L. Darling-Hammond); 3) создание возможностей для индивидуального и институционального обновления системы образования через привнесение знания «изнутри» и «извне» (J. Goodlad); 4) разработку стратегии совместного решения значимых проблем и институционального утверждения школы и университета (R. Clark); 5) содействие реформированию системы образования и обеспечения успешности перехода учащихся на ступень высшего образования (M. Jones, S. Yonezawa, E. Ballestros, H. Mehan); 6) развитие различных форм профессионального взаимодействия педагогического сообщества (J.H. Sandholz); 7) форму совместного исследования проблем образования, обеспечивающую высокую востребованность и валидность получаемых результатов (A.C. Porter); 8) способ преодоления фрагментарности подхода к подготовке учителей, профессиональному развитию педагогов и совершенствованию системы школьного образования (L. Valli, D. Cooper) [1].

Реализация образовательного партнерства на факультете образования в университете Гонконга основана на «наставнической поддержке школы» – подходе к изменениям в школе, который обладает потенциалом совершенствования профессионального развития различных групп (учителей-наставников, студентов – будущих учителей, университетских тьюторов и учеников школ) и повышения эффективности школы. Результатами такого подхода являются создание культуры сотрудничества, синергетических отношений участвующих сторон и профессионального сообщества учителей-практиков [13].

В образовательной политике стран, занимающих лидирующие позиции в мировых рейтингах качества образования (Финляндия, Канада (Онтарио) и Сингапур) акцент сделан на профессиональном развитии учителей как условии обеспечения академической успеваемости учащихся. Эти страны демонстрируют: высокие результаты по международным тестам академических достижений учащихся; высокий средний уровень академических достижений и незначительный разрыв между уровнями успеваемости учащихся; эффективные модели содействия профессиональному развитию учителей и лидерству в системе образования [5].

Анализ образовательной политики указанных стран позволяет L. Darling-Hammond и R. Rothman обозначить следующие приоритетные направления: 1) Системный подход. Системность в реализации образовательной политики предполагает отбор лучших кандидатов в профессию, обеспечение высокого уровня подготовки, введение в профессию, обеспечение условий для профессионального развития, карьерного роста и реализацию эффективных систем оценивания и закрепления в профессии. 2) Тщательный отбор и подготовка учителей. Все страны отличаются высокими требованиями, предъявляемыми к будущим учителям, при этом значимыми критериями отбора являются не только академические достижения, но и личностные характеристики кандидатов в будущие учителя. 3) Позиционирование педагогической деятельности как привлекательной профессии. Формирование имиджа и престижа профессии; улучшение условий профессиональной деятельности, развитие чувства профессионализма. 4) Обеспечение непрерывного сопровождения профессионального развития. Создание возможностей для профессионального развития – предоставление времени для совершенствования педагогической практики и профессионального общения (сетевое взаимодействие учителей, участие в конференциях, семинарах, содействие реализации

лидерского потенциала учителей, совместная разработка учебных планов, вклад в осуществление системных изменений в школе, осуществление докторских исследований в образовании, планирование профессионального развития). 5) Содействие реализации проактивной лидерской позиции. Признание лидерства как условия компетентного управления и создания целостной концепции школы. Лидерство по результатам исследований – второй после качества преподавания фактор, влияющий на академические достижения студентов.

Итак, проблемное поле зарубежных исследований в области образовательного партнерства как стратегического ресурса развития теории и практики образования представлено различными аспектами: ценностно-смысловым, административно-организационным, теоретико-методологическим, рефлексивным, социологическим и эпистемологическим. Представляется, что реализация идеи образовательного партнерства адекватна приоритетным направлениям реформирования отечественной системы образования и обладает значительным потенциалом в решении стратегических задач социально-экономического развития современного общества и развития института образования как социокультурной практики устойчивого развития человеческого ресурса.

Литература

1. Bartholomew S.S., Sandholtz J.H. Competing views of teaching in a school-university partnership // *Teaching and Teacher Education*. – 2009. – Vol.25. – P.155–165.
2. Baumfield V., Butterworth M. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. – 2007. – Vol. 13, № 4. – P. 411–427.
3. Billett S., Ovens C., Clemans A., Seddon T. Collaborative working and contested practices: forming, developing and sustaining social partnerships in education // *Journal of Education Policy*. – 2007. – Vol. 22, № 6. – P. 637–656.
4. Cardini A. An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: an arena of complexities, tensions and power // *Journal of Education Policy*. – 2006. – Vol. 21, № 4. – P. 393–415.
5. Darling-Hammond L., Rothman R. Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems / Ed. by L. Darling-Hammond and R. Rothman. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011. – P. 1–12.
6. Dhillon J.K. The role of social capital in sustaining partnership // *British Educational Research Journal*. – 2009. – Vol. 35, № 5. – P. 687–704.
7. Edens R., Gilsinan J.F. Rethinking School Partnerships // *Education and Urban Society*. – 2005. – Vol. 37. – P. 123–138.
8. Elias M. J., Patrikakou E.N., Weissberg R.P. Partnerships in secondary schools. A competence-based framework for parent – school – community // *School Psychology International*. – 2007. – Vol. 28. – P. 540–554.
9. Frost R., Holden G. Student voice and future schools: building partnerships for student participation // *Improving Schools*. – 2008. – Vol. 11. – P. 83–95.
10. Hamel F. L., Ryken A.E. Rehearsing professional roles in community: teacher identity development in a school–university partnership // *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. – 2010. – Vol. 14, № 3. – P. 335–350.
11. Hands C. M. Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships // *School Effectiveness and*

- School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice. – 2010. – Vol. 21, № 2. – P. 189–207.
12. Haynes G., Lynch S. Local partnerships: blowing in the wind of national policy changes // British Educational Research Journal. – 2012. – DOI:10.1080/01411926.2011.647680.
13. Hong Kong University, Faculty of Education <http://web.edu.hku.hk/partnership.php?school>
14. Jakubowski T. G., Leidner D. The CSUN/LAUSD collaborative: a model university/school district partnership in the preparation of new school administrators // Teaching leaders to lead teachers: educational administration in the era of constant crisis. Advances in Educational Administration. – 2007. – Vol.10. – P. 57–74.
15. Kisker C.B. Creating and Sustaining Community College-University Transfer Partnerships // Community College Review. – 2007. – Vol.34. – P. 282–301.
16. Lumby J., Morrison M. Partnership, conflict and gaming // Journal of Educational Policy. – 2006. – Vol. 21, № 03. – P. 323–341.
17. McLaughlin C., Black-Hawkins K. School–university partnerships for educational research – distinctions, dilemmas and challenges // Curriculum Journal – 2007. – Vol. 18, № 3. – P. 327–341.
18. Miller P., Hafner M.M. Moving Toward Dialogical Collaboration: A Critical Examination of a University-School-Community Partnership // Educational Administration Quarterly. – 2008. – Vol.44. – P.66–110.
19. Mitra L. Strengthening Student Voice Initiatives in High Schools: An Examination of the Supports Needed for School-Based Youth-Adult Partnerships // Youth Society. – 2009. – Vol. 40. – P.311–335.
20. Smedley L. Impediments to Partnership: A literature review of school-university links // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2001. Vol. 7, № 2. – P. 189–209.
21. Smith J., Wohlstetter P. Understanding the different faces of partnering: a typology of public-private partnerships // School Leadership & Management: Formerly School Organisation. – 2006. – Vol. 26, № 3. – P. 249–268.
22. Timperley H.S., Robinson V. M. J. Partnership as an Intervention Strategy in Self-Managing Schools // School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice. – 2003. – Vol. 14, № 3. – P. 249–274.
23. Welch M., Brownell K. Are Professionals Ready for Educational Partnerships? The Evaluation of a Technology-Enhanced Course to Prepare Educators for Collaboration // Teacher Education and Special Education: the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. – 2002. – Vol.25. – P.133–144.

Раздел 2

ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И ШКОЛ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Направления инновационного развития в региональной системе образования *Л.В. Веснина*

«Общей задачей усилий, предпринимаемых в области основанного на знаниях экономического развития, во всем мире является создание “Территории инновационного развития” (“Инновационного Региона”)»
Генри Этцковиц

Какие условия являются необходимыми и достаточными для формирования такой территории? В Томске, да и в России в целом ведется множество исследований в области инновационного развития, но как показывают результаты - содержание подходов, механизмы создания таких территорий, поразительно отличаются друг от друга.

Так, например, важной особенностью Инновационной стратегии Томской области является ориентация на создание Центра науки и образования, где ведущая роль отводится университетам, научным организациям и компаниям региона. Развитие Томской области в долгосрочной перспективе должно сопровождаться переходом региональной экономики, ориентированной на экспорт сырьевых ресурсов, к развитию наукоемких отраслей, основанных на технологиях. Выбор такой стратегии определяется высоким научным и инновационным потенциалом Томской области, где расположены 6 ведущих государственных университетов, институты Сибирского отделения РАН и Сибирского отделения РАМН. Решающее значение для реализации такой стратегии имеет высокий уровень квалификации человеческих ресурсов и активность межсекторного взаимодействия промышленности, малого бизнеса и науки [1].

В отличие от Томской области в республике Татарстан в настоящее время за базовую принята кластерная модель развития. Приоритетными отраслями инновационного развития являются нефтепереработка и нефтехимия, медицина, информационные технологии, энергетический, авиационный, автомобильный кластер, агропромышленный комплекс. Инновационные кластеры в приоритетных отраслях включают в себя работу технопарков, студий и лабораторий при ВУЗах, бизнес-инкубаторов, промышленных площадок, предприятий. Для Республики Татарстан сформировались две точки экономического роста: Камская экономическая зона, являющаяся центром нефтепереработки и автомобилестроения, и Столичная (Казанская) зона – центр научной, духовной жизни республики, развивающаяся в составе нефтехимического кластера и оборонно-промышленного комплекса. Именно в этих зонах Татарстана концентрируются инновационные процессы [2].

Отличается по своим подходам политика экономического развития Пермского края от других российских регионов, где за основу принята инновационная составляющая. Стратегия края ориентирована на органы государственной власти, которые разрабатывают и реализуют государственную политику в области инноваций, развития науки, промышленности и образования Пермского края, а также на других участников инновационной деятельности – научные организации, учебные заведения и бизнес.

Перечень инновационных приоритетов Пермского края отвечает на основной вопрос рыночной экономики – какой инновационный товар нужен покупателю, и поэтому ориентирует участников инновационного процесса на создание устойчивых связей в цепи «наука – производство – потребитель научного продукта». В рамках выбранных направлений ведется проработка механизмов и инструментов восстановления нарушенных связей между субъектами инновационного процесса. В перечне ключевых проектных блоков и проектов Пермского края до 2026 года первое место занимает блок "Инновации в культуре и развитие городской среды", или иначе - "Пермь - культурная столица" [3].

Как показывает анализ, вероятно, наиболее важным фактором при объяснении отличий в подходах разработки стратегий регионов является наличие научно-образовательной среды, которая развивает новые области знания и помогает применять эти знания в развитии региона.

Возникновение взаимодействия образование-наука-бизнес-государство – можно назвать ключевым фактором в региональном развитии. Инновационный потенциал главным образом зависит от создания и институционализации такой сети взаимодействия, которая аккумулирует новые научные знания и ресурс региона в области создания экономики новой формации. Абсолютно немногим российским регионам удалось обозначить новые стратегические ориентиры, предложить новые межинституциональные отношения, способные преодолеть традиционные экономические парадигмы и сформировать новую модель развития территории [4].

Некоторые представители властных структур считают появление в системе образования региона инновационных образовательных программ, нового типа школ, ресурсных центров в системе профессионального образования, исследовательских университетов - уникальными, стихийными образованиями. Исследования, проводимые в регионе, подтверждают, что можно определить условия для формирования инновационного потенциала и проследить эффективность и влияние его на развитие региона от конкретных инициатив до создания инновационных практик по всем уровням образования, у которых много общего.

Ключевые проблемы и вызовы в развитии образования Томской области:

- усиливающаяся глобальная конкуренция между национальными образовательными системами и отечественными учреждениями образования. Присоединение России к Болонскому (для системы высшего профессионального образования) и Копенгагенскому (для системы начального и среднего профессионального образования) процессам, вступление во Всемирную торговую организацию неминуемо приведет к широкому проникновению на российский рынок образования, который по некоторым оценкам по финансовой емкости превосходит российский рынок энергоносителей, крупнейших мировых поставщиков образовательных услуг;

- появление новых и быстрое развитие существующих амбициозных российских университетов (Сибирский федеральный университет, Новосибирский государственный университет);

- значительное усиление финансирования учреждений и инфраструктуры образования со стороны региональных бюджетов промышленно развитых субъектов Сибирского федерального округа (Красноярский край, Кемеровская и ряд других областей);

- переход к экономике, основанной на знаниях – основная предпосылка модели территории инновационного развития. Помимо традиционной роли поставщика квалифицированных работников и фундаментальных знаний университеты рассматриваются как основной потенциальный источник инноваций. В томском регионе начальной точкой традиционно были отношения вуз – работодатель (бизнес), в последствие появилось государство, в качестве источника дополнительных ресурсов для университетов, а затем - в качестве стратегического партнера. В данных условиях

формируются направления сотрудничества, в которых инновационная политика все больше является результатом взаимодействия, а не предписаний власти. Государство помогает поддерживать новое развитие посредством изменений в нормативной среде, налоговых льгот.

Исходным моментом начала комплексной системной работы в регионе по развитию научно-технической и инновационной деятельности можно считать 1999 год, с момента принятия Закона «Об инновационной деятельности в Томской области» (в одном из первых регионов России). И далее принятие Закона Томской области №56–ОЗ от 01.12.2000 г «О научной деятельности и научно-технической политике Томской области». Принятие этих законов определило организационные, правовые, экономические условия и гарантии для научно-технической и инновационной деятельности в Томской области.

Стратегия развития томского научно-образовательного комплекса (НОК) на период до 2020 года разработана в увязке со Стратегией развития Томской области до 2020 г. и программой социально-экономического развития Томской области до 2012 г.

В Стратегии развития Томской области признается, что одним из конкурентных преимуществ Томской области является развитый научно-образовательный комплекс, обеспечивающий генерацию высокотехнологичных и быстрорастущих компаний, выпускающих инновационную продукцию. Под томским НОК понимается совокупность действующих на территории Томской области учреждений высшего и среднего профессионального образования, научных институтов и отдельных структурных подразделений государственных академий, отраслевых научно-исследовательских и проектных институтов.

Главной задачей в Стратегии является формирование на юге области, включая Томск, Северск и Томский район (южная зона) «Центр знаний и инноваций» [5].

Приоритетными направлениями Стратегии признаны следующие:

- стимулирование существующих региональных компаний к использованию инноваций;
- стимулирование создания малых инновационных предприятий;
- привлечение внешних инвестиций (преимущественно в высокотехнологическую сферу);
- создание эффективной инфраструктуры для поддержки инноваций;
- повышение уровня инновационной культуры в регионе.

С учетом приоритетных направлений, определенных в Стратегии инновационного развития, разработан ряд программ:

1. Межведомственная программа «Разработка и реализация модели Центра образования, науки и инноваций мирового уровня на основе консорциума томских университетов и научных организаций» (на 2009-2013 гг.)

2. Областная целевая программа «Развитие инновационной деятельности в Томской области» (на 2010-2012 гг.)

3. Федеральная программа «Создание в Томской области Центра образования, исследований и разработок» (проект утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации (№1756-р, от 06.10.2011 г.). Реализация проекта по созданию в Томской области Центра позволит скоординировать усилия на укреплении научно-образовательного комплекса и инновационной инфраструктуры, сформирует условия для результативной поддержки инноваций, основанной на развитии и повышении эффективности взаимодействия бизнеса и государства.

Проект создания региона, основанного на знаниях, обычно опирается на использование или увеличение компетенций университетов или даже на создание новых институциональных структур для этой цели. Хотя университет играет важную роль, он обычно выступает как часть большей структуры. В тех случаях, когда научные, интеллектуальные, материальные ресурсы одного университета оказываются недостаточными для решения глобальных задач возникает необходимость аккумуляции,

интеграции ресурсов различных партнеров, которые неизбежно приводят к более широкому институциональному объединению.

Таким объединяющим началом является создание Томского Консорциума образовательных организаций и научных организаций. Вариант формирования Консорциума включает не только создание необходимых условий для кооперации стратегических партнеров, но и достаточных условий, специальных механизмов, чтобы содействовать процессу формирования в Томске территории генерации и распространения инноваций, создания города-инкубатора идей и компетенций, в котором комфортно жить, интересно работать и перспективно получать образование.

Инициатором создания Консорциума выступили органы исполнительной власти (Комитет по высшему профессиональному образованию и Комитет по науке и инновационной политике Администрации Томской области) при поддержке Губернатора Томской области, Министерства образования и науки РФ, Сибирских отделений РАН и РАМН. Целью формирования Консорциума является координация действий вузов, научных и промышленных организаций г. Томска для формирования в Томской области территории генерации знаний и инноваций за счет обеспечения международной и национальной конкурентоспособности образовательных программ, исследований и разработок по наиболее актуальным для страны и региона направлениям [6].

Совместно с экспертами Высшей школы экономики (г. Москва) сформулированы задачи, которые определяют его развитие:

1. **Ускорение процесса инноваций за счет установления более тесных связей между образованием, наукой и производством.** Помимо чисто экономической выгоды вузы получают трудно копируемые конкурентные преимущества за счет актуализации знаний и роста квалификации преподавателей. Сотрудничающие с ними промышленные объекты получают новейшие технологии, а также квалифицированные кадры, «заточенные» под конкретные требования реального производства.

2. **Развитие междисциплинарных направлений,** обеспечивающих Консорциуму лидерство по принципиально новым направлениям.

3. Эффективная координация процессов **интернационализации науки и образования**, поддержка и сопровождение стратегий интернационализации томских вузов и научно-исследовательских центров.

4. **Поддержка фундаментальной науки**, часто не имеющей явного финансово обеспеченного спроса на рынке, а также не сразу пользующейся спросом со стороны труда и абитуриентов, но являющейся основой для развития всех остальных направлений деятельности университетов.

5. **Выработка общего позиционирования и гибкой стратегии кооперации университетов, научных организаций, бизнес-структур, региональной и муниципальной властей.** Такое позиционирование позволит привлекать крупные заказы в регион, а также совместно выходить на новые образовательные рынки.

6. **Обеспечение финансовой эффективности деятельности вузов и научных организаций г. Томска.** Тем самым учитывается, что финансовая поддержка со стороны государства и местной администрации осуществляется только в период создания Консорциума и носит ограниченный характер. Только на основе финансово эффективной деятельности может быть осуществлено постоянное обновление профессорско-преподавательского состава и принципиальное повышение его квалификации.

Перспективное видение развития Консорциума предполагает, что к 2020 году в Томске будут созданы эффективные форматы интеграции образования, исследований и инновационной деятельности, сформировано общее позиционирование и реализованы полидисциплинарные образовательные и исследовательские программы, обеспечивающие интенсивный трансфер технологий, включение в мировое научно-образовательное пространство, привлечение талантливых студентов и преподавателей, развитие инфраструктуры и кампуса. Консорциум станет самостоятельным «брендом»

(наподобие Исследовательского треугольника в США), который позволит привлекать студентов, молодых специалистов, преподавателей в Томск, выстраивать эффективное взаимодействие с российскими и зарубежными компаниями.

Наиболее эффективные формы взаимодействия власти и системы образования на региональном уровне:

Деятельность Администрации Томской области – ее миссия - по отношению к Томскому научно-образовательному комплексу направлена на реализацию и развитие интеллектуального потенциала Томской области.

Проявление инициатив через грантовую поддержку

Сегодня Администрация Томской области проводит следующие конкурсы: конкурс молодых ученых; конкурс научных разработок; совместный РФФИ – Томская область; совместный РГНФ – Томская область; конкурс прединкубационных проектов; конкурс инновационных проектов, в том числе в сфере образования; Конкурс Губернатора в сфере образования, науки, здравоохранения и культуры, Стипендии Губернатора талантливой молодежи, лучшим профессорам и т.д..

Финансовая поддержка из областного и муниципального бюджета

- научно-технологических и образовательных проектов и программ (в том числе, создание офисов коммерциализации, бизнес-инкубаторы, подготовка кадров для развития инновационной деятельности в регионе, развитие инновационного потенциала образовательных организаций всех уровней);

Организационно-управленческая поддержка

- привлечение инвесторов и крупный бизнес и вывод инновационных разработок на международный уровень;

- привлечение ведущих российских и зарубежных экспертов и консультантов для разработки механизмов интеграции науки и образования, разных уровней образования;

- организационная поддержка по превращению Томск в переговорную площадку мирового уровня (Международный Инновационный Форум, Форум образования, Молодежный карьерный форум);

- лоббирование проектов и программ университетов и научных организаций по участию в конкурсах и программах российского и международного уровней;

- организационная поддержка по развитию научных школ и направлений университетов.

Политическая поддержка

За последние годы в регионе сложилась система нормативно-правового сопровождения развития инновационной деятельности в сфере науки и образования:

- Постановление Губернатора Томской области «О Координационном совете по инновационной деятельности» (от 12.02.2009 №7)

- Постановление Администрации Томской области «О реестре инновационно активных организаций Томской области» (от 07.04.2009 № 65 а)

- Распоряжение Губернатора Томской области «Об утверждении форм ежегодного регионального наблюдения за инновационными организациями, осуществляющими свою деятельность на территории Томской области» (от 17.02.2011 № 43-р)

- Постановление Администрации Томской области «О конкурсном отборе начинающих малых инновационных компаний, претендующих на получение субсидий» (от 08.04.2011 № 102 а)

- Постановление Администрации Томской области «Об утверждении Положения о предоставлении субсидий на возмещение части затрат субъектам малого и среднего предпринимательства - действующим инновационным компаниям, реализующим инновационные проекты» (от 09.09.2011 № 273а).

- управленческая поддержка по интеграции ресурсов НОК для решения социально-экономических задач регионального и российского уровней (ТГУ участвует совместно с Департаментом общего образования в разработке и реализации ряда программ (информатизации общего образования 2003-2005г.г., формирование системы элитного образования в 2009-2010 годах. Совместно с департаментом здравоохранения разработан проект телемедицины Томской области, ожидаемая экономия средств от использования технологий дистанционной диагностики составляет до 20%)

Экспертно-аналитическое сопровождение реализации региональных проектов

Разработаны по заказу Администрации ТО программы развития социально-экономической сферы, в том числе:

- развития общего образования («Образование как ресурс инновационного развития региона»)
- развития молодежной политики и предпринимательства («Разработка проектов и открытой предпринимательской среде»);
- создание экспертных сообществ и организация организации экспертизы инновационных образовательных проектов и программ.

Влияние реализации крупных федеральных проектов и программ, разработанных и реализуемых при поддержке власти, на изменения в образовательном пространстве региона.

- Инфраструктурные изменения на университетском уровне

Системные изменения произошли в профессиональном образовании региона под влиянием реализации приоритетного национального проекта «Образование» (2006-2010 годы). Победителями в конкурсе на реализацию инновационных образовательных программ (ИОП) стали 50 процентов томских университетов, получивших государственное признание в качестве инновационных. Победа томских вузов в конкурсе ИОП позволила на более высоком уровне продолжить многолетнюю работу по внедрению новых образовательных технологий и развитию образовательной инфраструктуры: создание научно-образовательных центров, офисов коммерциализации, центров коллективного пользования с уникальным оборудованием, лабораторий группового проектного обучения, студенческих бизнес-инкубаторов. За последние 5 лет при финансовой и организационной поддержке власти в каждом университете созданы офисы коммерциализации и студенческие бизнес-инкубаторы.

В настоящий момент в Томской области работают три учреждения ВПО из 29 имеющих высокий статус Национального исследовательского университета (НИУ) в стране: Томский национальный исследовательский политехнический университет, Томский национальный исследовательский государственный университет и Северский технологический институт Национального исследовательского ядерного университета Московский инженерно-физический институт (СТИ НИЯУ МИФИ).

В рамках программы развития в ТПУ осуществлена беспрецедентная глобальная оптимизация организационной структуры университета, существовавшая до этого момента в форме традиционных институтов и ряда факультетов и подразделений. Программа потребовала кардинальных управленческих решений по деконцентрации управления университетом и формирования обновленных междисциплинарных высококвалифицированных команд профессионалов, в том числе научных сотрудников НИИ, с целью интеграции образовательных и научных процессов.

В этой связи созданы 6 интегрированных научно-образовательных институтов:

1. Институт природных ресурсов объединил подразделения Института геологии и нефтегазового дела и химико-технологического факультета, работающие в рамках ПНР 1.
2. Физико-технический институт создан на базе НИИ ЯФ, физико-технического факультета и факультета естественных наук и математики в рамках ПНР 2.

3. Энергетический институт создан в рамках ПНР 2 и объединил подразделения Электротехнического института и теплоэнергетического факультета.

4. Институт физики высоких технологий вообрал в себя подразделения НИИ ВН, электротехнического, химико-технологического и машиностроительного факультетов и факультета естественных наук и математики в рамках ПНР 3.

5. Институт кибернетики создан на базе Института «Кибернетический центр» и факультета автоматики и вычислительной техники в рамках ПНР 4.

6. Институт неразрушающего контроля создан в рамках ПНР 5 на базе НИИ интроскопии и кафедр электрофизического и машиностроительного факультетов.

В 2010 году в Томском политехническом университете создан Фонд целевого капитала (эндаумент), который аккумулирует финансовые ресурсы различных доноров, формирует стабилизационный фонд развития университета на долгосрочную перспективу.

В рамках программы развития НИУ на базе ТГУ: сформированы научно-образовательные объединения с учреждениями Российской академии наук и других государственных академий наук, с образовательными учреждениями, с частными компаниями. Созданы новые инновационные структурные подразделения по приоритетным направлениям развития университета: учебно-научная лаборатория по оптоинформатике; учебно-научная лаборатория физических измерений. ТГУ участвует в организации четырнадцати технологических платформ (подписаны Меморандумы) по 10 направлениям.

- Инфраструктурные изменения на региональном уровне

Реформирование системы образования может быть эффективным только за счет использования инновационного ресурса университетов, общеобразовательных учреждений и его влияния на массовое образование. При этом в первую очередь необходимо использование инновационного ресурса для изменения качества образования, посредством выделения и отбора лучших практик, преодоление ведомственной ограниченности системы образования, характерной для Закрытой системы образования [6].

В реализации ПНПО обнаружили следующие проблемные линии:

- ведомственная разобщенность;
- необходимость диссеминации механизмов взаимодействия различных уровней управления образованием при реализации комплексных проектов, отработанных в рамках регионального проекта «Формирование механизмов развития Открытого образовательного пространства региона»,
- отсутствие нормативно-правовой базы социального партнерства в системе образования в рамках реализации проектов федерального уровня;
- неготовность управленцев различных уровней принять идеологию и практику социального партнерства в условиях реализации комплексных проектов.

В связи с этим, важнейшим фактором успешной реализации проекта становится создание Координационного совета с целью координации деятельности всех уровней образования, субъектов-участников проекта. В соответствии с Соглашением Томской области и Министерства образования и науки РФ с целью разработки, поддержки и реализации проектов в сфере образования Губернатором Томской области в 2006 году создан Координационный совет по реализации ПНПО на территории Томской области.

Основные вопросы, обсуждаемые на заседаниях Координационного совета, касались проблем создания нормативно-правового сопровождения ПНПО и обеспечение организации Конкурсного отбора лучших образовательных практик на основе экспертизы материалов претендентов.

Особым «звеном» в реализации проекта ПНПО является созданный Экспертный совет, как независимый субъект управления изменениями в инновационном секторе образования региона. Задачами экспертизы являлось: проявление и создание

инновационного ресурса в образовании, усиление влияния инновационного образования на массовую практику. Эти задачи характеризуют экспертизу как средство гуманитарного и ресурсного управления [7].

Одним из эффектов приоритетного национального проекта «Образование» является *соорганизация ресурсов*, когда на развитие образования влияет не только привлечение административных ресурсов, но и тех ресурсов, которые возникают внутри самой практики.

Так, например, в системе общего образования появление школ-победителей структурировало образовательное пространство таким образом, что к ним стали тянуться школы, которые хотели бы участвовать и разрабатывать свои программы развития. Таким образом, институциональная поддержка школ-победителей имела своим последствием формирование «точек роста» образовательных учреждений через самообъединение школ, существующих на эффектах и механизмах самоорганизации.

Приоритетный национальный проект «Образование» заложил один из основных механизмов стимулирования системных изменений в образовании. Так конкурс по поддержке лучших учителей за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в развитие образования стимулировал не отдельные частные, а общесистемные положительные изменения, касающиеся практики организации образовательного процесса в школах Томской области. Также в результате реализации проекта в регионе определены образовательные учреждения, на базе которых реализуются инновационные образовательные программы и идеология, чья деятельность призвана по своему содержанию существенно влиять на качество образования [8].

- Изменения в научно-технической сфере

Значительно возрастает роль вузовского сектора науки в процессах модернизации и технологического развития региональных производств и отраслей экономики. Комплексное взаимодействие университетов с Томской технико-внедренческой зоной позволяет формировать Сибирский фрагмент Национальной инновационной системы. Целый ряд научно-педагогических школ университета, работающих по тематике ПНР, входит в число лидирующих в мировом научном сообществе, являются активными участниками крупных международных глобальных проектов (как пример, на сегодня ТГУ координирует крупный российско-французский проект в области экологии и изучения глобального климата «CAR-WET-SIB»).

Поддержка вузов Администрацией ТО позволила победить в конкурсе в рамках постановления Правительства РФ 218. В 2010-2011 годах в ТПУ, ТГУ, ТУСУР и в рамках постановления Правительства РФ 219 «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования» ТГУ, ТПУ, СГМУ.

Практическими результатами этого являются:

- Создание в университете базовой кафедры «Промышленные космические системы» ОАО «Газпром космические системы» для подготовки специалистов для космической отрасли народного хозяйства.

- Развитие материально-технической базы университета по обеспечению отраслей экономики региона информационными ресурсами (создание Центра обработки данных и ситуационных аналитических центров на базе суперкомпьютера ТГУ по мониторингу природных ресурсов, климатических процессов, прогнозированию природных и техногенных катастроф).

- Развитие системы информационного обеспечения населения Томской области на основе телевизионного канала «ТВ-Университет», федеральных каналов ВГТРК, познавательных телевизионных программ холдинга «RED Media».

- Расширение высокотехнологичного сектора экономики Томской области, создание новых технологичных платформ, увеличение числа инновационных предприятий и т.д.

При поддержке региональной власти в рамках Постановления Правительства РФ №220 победителями конкурса 2010 и 2011 года научных исследований, проводимых под руководством ведущих зарубежных, ученых стали 4 томских университета (ТПУ-2, ТГУ-2)

	Ведущий зарубежный ученый	университет	направление
1.	Крёнинг Ханс-Михаэль Вильгельм Адольф <i>Профессор Университета Саарланда (г. Саарбрюккен, Германия);</i>	ГОУ ВПО "Национальный исследовательский Томский политехнический университет" (НИ ТПУ)	Атомная энергетика и ядерные технологии (<i>неразрушающие методы контроля</i>) Создана Международная научно- образовательная лаборатория неразрушающего контроля (МНОЛ НК ТПУ)
2.	Торстеинн Инги Сигфуссон (Исландия, Университет Исландии, г.Рейкьявик)	ГОУ ВПО "Национальный исследовательский Томский политехнический университет" (НИ ТПУ)	Энергетика, энергоэффективность и энергосбережение (<i>водородная энергетика</i>) Создана Международная научно- образовательная лаборатория «Технологии водородной энергетики» (МНОЛ ТВЭ ТПУ)
37	Чулков Савкин Евгений Владимирович (Испания, Университет страны Басков), доктор физ.- мат наук, выпускник ТГУ	ГОУ ВПО "Томский государственный университет" (НИ ТГУ)	Науки о материалах (<i>квантовая теория твердого тела</i>) Создана Международная научная лаборатория наноструктурных поверхностей и покрытий (ЛНПП ТГУ)
	Ковас Юлия Владимировна (Великобритания, руководитель лаборатории индивидуальных различий в обучении университета Лондона, специалист в области когнитивной психологии).	ГОУ ВПО "Национальный исследовательский Томский государственный университет" (НИ ТГУ)	Психология. Когнитивные исследования (<i>когнитивная психология</i>) Создана международная научная лаборатория «Когнитивные исследования и психогенетика»

Привлечение в рамках программ инвесторов в регион, особенно зарубежных, позволяет развивать высокотехнологические инновационные разработки не только на региональном уровне, но и за пределами Томской области.

- *Изменения в сфере образования*

Томские вузы – это университетские комплексы, осуществляющие многоуровневую подготовку специалистов на основе интеграции с научными организациями по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий.

Практически во всех университетах разработаны и апробируются образовательные программы подготовки специалистов на основе компетентностного подхода. В результате повышения качества и расширения спектра магистерских программ (прежде всего междисциплинарных), значительного увеличивается контингент и доля магистрантов и аспирантов (в т.ч. целевых аспирантов и магистрантов по договорам с высокотехнологичными предприятиями), заметно увеличивается занятость молодежи на российском и региональном рынках труда в пользу исследовательской и технико-внедренческой деятельности, выпускники программ группового обучения (на базе бизнес-

инкубатора ТУСУР) создают малые инновационные предприятия, основанные на наукоемком бизнесе.

Совместно с ведущим зарубежными университетами вузами-партнерами разработаны и введены в учебный процесс Double Degree магистерские программы: Университетом Harriott-Watt, Шотландия, Великобритания; с Университетом Париж-11, Орсай, Франция; Университетом г. Касселя, Институтом неразрушающего контроля, Саарбрюккен, Берлинским техническим университетом и Техническим Университетом г. Мюнхена, Германия; Карагандинским государственным техническим университетом (КарГТУ), Казахстан;

При каждом вузе действуют элитные общеобразовательные учреждения, в том числе и интернатного типа, действуют летние (зимние) и заочные научно-образовательные школы для одаренных детей. По заказу Администрации Томской области на базе ТГПУ реализуется проект по созданию Центра дополнительного физико-математического и естественно-научного образования с целью повышения квалификации учителей, работы с одаренными детьми и подготовки их к участию в олимпиаде регионального, российского и международного уровней.

- Изменения в социальной сфере

Формируются новые научные школы, нацеленные на решение крупных научных проблем, имеющих важное социокультурное значение, в первую, регионального значения.

Университетами разрабатываются научно-обоснованные экономические, социальные и технологические решения, внедрение которых имеет значительное влияние на развитие экономики региона и страны. Так, например, в ТГУ разработана системная методология развития инновационного потенциала личности и поддержки талантливой молодежи, способствующая решению проблем трудоустройства выпускников ТГУ и повышению их конкурентоспособности. Внедрение новых принципов управления социокультурной сферой способствует формированию условий, обеспечивающих перевод экономики в режим инновационного развития.

Таким образом, можно констатировать, что формирование новых контуров системы образования определяется влиянием институциональных новых форм взаимодействия власти и образовательных организаций, это проявляется в:

- появлении разнообразных видов, типов образовательных учреждений, изменении их статусов (модель предпринимательского университета, модель исследовательского университета, национально исследовательский университет);
- формировании новых форм интеграции ресурсов научных организаций, образовательных учреждений всех уровней (Координационные советы, Экспертные комиссии, Консорциум и т.д.)
- усилении влияния на систему образования интеграции власти и организаций научно-образовательной сферы по решению задач инновационного развития региона и создания Центра мирового уровня.

Литература

1. Инновационная Стратегии Томской области. http://tomsk.gov.ru/export/sites/ru.gov.tomsk/ru/science_education/support/strat_doc/innov_strat.doc
2. Ассоциация инновационных регионов России. Республика Татарстан. Стратегия развития. www.i-regions.org/regions/tatarstan/strategy/
3. Ассоциация инновационных регионов России. Пермский край. Стратегия развития. www.i-regions.org/regions/perm/strategy/

4. Генри Этцковиц и Магнус Клофстен. Территория инноваций: к теории основанного на знаниях регионального развития.
[http://www.fridas.ru/ files/The innovating region.doc](http://www.fridas.ru/files/The_innovating_region.doc)
5. Стратегией развития Томской области до 2020 года.
http://www.strategia.tomsk.ru/socialno_ekonomicheskoe_razvitie.html
6. Веснина Л.В. Феномен институционализации инноваций в образовании// Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография/ Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 363–371.
7. Организация экспертизы в образовании: анализ практики и методические рекомендации (ПНПО) / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006.
8. Веснина, Л. В. Типологизация эмпирических признаков институализации образовательных инноваций / Л. В. Веснина // Вестник Томского государственного университета. - 2010. - N 338 (сент.). - С. 164-168.

Создание и использование инновационных разработок: технологическая платформа и сетевые профессиональные сообщества

А.О. Зоткин

Одним из предметов взаимодействия вузов и школ является процесс создания и использования инновационных разработок. Еще в XIX веке Н.И. Пирогов, исполняя роль попечителя учебного (университетского) округа, обсуждал и создавал адекватные для того времени формы взаимодействия университетских преподавателей с учителями по созданию учебно-методических разработок. Н.И. Пирогов, считал, что такое взаимодействие позволит обеспечить интеграцию науки и образования [1]. Сегодня, в XXI веке, мы ведем речь об инновационных разработках не только в силу современного дискурса, но и в силу того, что сам статус разработки существенно изменился. В предыдущий период времени учебно-методические разработки для школы, как правило, университетских преподавателей, создавались для того, чтобы непрерывно поддерживать связь школьного образования с бурно развивающейся наукой, непрерывно продвигать научную картину в школьное образование, преодолевая житейские и / или религиозные представления об устройстве мира. В настоящий период времени, разработки призваны изменить само качество образования, как его содержания, так и процесс, обеспечить новые образовательные результаты, позволяющих современному человеку успешно найти свое место в этом мире.

Влияние инновационной экономики на общественное развитие обусловило инновационный характер развития системы образования. Инновационные разработки, или именуемые иногда в литературе, инновационные продукты, являются одним из базовых элементов этого процесса. При этом, как показало наше исследование, создание и использование инновационных разработок приобретает массовый характер, в котором все большую активность обретают школьные учителя. Нами выявлено, что на базе различных учреждений созданы банки разработок школьных педагогов. Например, в Томской области, ОГБУ «Региональный центр развития образования» в результате конкурсов, реализации региональных проектов и поддержки ресурсных центров сформировал общий пакет, включающий более 300 разработок, часть из них представлялись на федеральном уровне и получили награды. Томский областной институт повышения квалификации работников образования имеет 44 площадки на базе школ, в которых создаются и внедряются инновационные разработки. НОЦ «Институт инноваций в образовании» Томского государственного университета оформил и издал 36 разработок, которые создавались и реализуются в школах-лабораториях. Ресурсный методический центр г. Томска имеет сегодня пакет инновационных разработок, включающий 169 разработок. Во многих субъектах РФ создаются региональные банки разработок школьных педагогов (Владимирская, Вологодская, Еврейская автономная, Оренбургская, Ярославская области). Создаются порталы на федеральном уровне, размещающие разработки учителей. В исследовании проанализировано 15 действующих в сети Интернет русскоязычных порталов, представляющих такие разработки. Массовый характер данного процесса позволяет говорить о том, что мы имеем явление, при этом, еще не в полной мере осознанное, изученное и управляемое.

Рассмотрим, что собственно представляет инновационная разработка, в чем ее отличие от исторически сложившейся практики учебно-методических разработок.

В современной науке и практике сложилось устойчивое представление об инновационных разработках как о продуктах, имеющих новое качественное свойство и востребованных на рынке. Такое представление сложилось под влиянием инновационного менеджмента, в том числе работ Й.А. Шумпетера. В данном случае новый продукт – это результат производственной деятельности и коммерциализации.

Однако в образовании результат образовательной деятельности проявляется на людях, что усложняет проекцию представлений об инновационности с технической сферы

на образовательную. В этой связи, инновационные разработки в образовании связаны с созданием новых средств, использование которых обеспечивает новые образовательные результаты. Получается, что новое качество образования, образовательный результат включен («вшит») в инновационную разработку.

Также неоднозначен аспект коммерциализации, который получает иной разворот в гуманитарных практиках. Проведение фокус-групп с учителями – авторами инновационных разработок, получивших высокую экспертную оценку, совпадает с теоретическими положениями об инновационной разработке. Однако, участники фокус-группы, высказывали предположения, что в отличие от материальной сферы, в сфере образования, коммерческая сторона, хотя и является важным отражением спроса, но не сводится только к данной форме его выражения. В целом, необходим обмен (не только коммерческий, а самых разных его формах), как с позиции потребителя, так и с позиции автора. Таким образом, коммерциализация является только одной из форм профессионального обмена. Профессиональный обмен может строиться в разных формах. Обмен позволяет проявить инновационный потенциал разработки, т.к. по сути, становится «профессиональным фильтром». Однако, в настоящий период этот «профессиональный фильтр» складывается стихийно, т.к. отсутствует адекватная для современности форма организации такого обмена.

Центральное место в обсуждении на фокус-группах, занимал вопрос о связи инновационной разработки с качеством образования. Наибольшее внимание и отклик получила точка зрения одного из участников: «Инновации должны касаться не только технологий, но и тех, кто эти технологии реализует. Если человек не перестроился, ничего в себе не изменил, бесполезно говорить об инновациях. Какие бы технологии мы не внедряли в школу, они и будут тогда казаться старым в новой упаковке. Мне кажется, что инновация должна начинаться с изменения сознания учителя о самом себе, о том, какую роль он играет. Что он должен делать в классе, в школе, в обществе и т.д. А второй момент: вы говорите, что инновационный продукт это тот продукт, который продается. А продается, как известно, только тогда, когда он хорошо упакован. Но что тогда получается? Мы в основном и говорим, что инновация касается форм. Но меня, как учителя, честно, мучает вопрос содержания. Оно не меняется. Это уже просто никуда не годно, его давно уже пора пересматривать. Не меняя содержания, мы постоянно работаем над формами, а результата, на мой взгляд, ни-ка-ко-го. А изменить содержание и форму можно только во взаимодействии с учеными, с вузами. Только в таком союзе можно достичь этих целей». В целом, качество образования рассматривалось как комплексное понятие, включающее новое содержание, технологию (действия), профессиональную позицию и, как следствие новый результат.

Основываясь на данных фокус-групп и методологическом анализе, мы ввели рабочее различие. Учебно-методическая разработка касается отдельного аспекта учебного или воспитательного процесса – содержания или форм, приемов, и т.п. При этом, содержание представляется не в инструментальном, а в информационном фокусе. В этой связи учебно-методическая разработка оказывает влияние на совершенствование учебного или воспитательного процесса, однако в целом, качество образования не меняется. Получается «еще больше того же самого», но суть остается неизменной.

Методологическое различие учебно-методической и инновационной разработки заключается в следующем. Учебно-методическая разработка является решением отдельных проблем, возникших в ситуации. Позиция разработчика не предполагает выхода из данной ситуации и создание новой. Она предполагает дальнейшее «обустройство» внутри этой существующей ситуации. Ситуация меняется, но не меняется ее тип. Речь идет не о качественном изменении, а количественном. Больше усвоят какое-то правило, больше выполнят какое-то упражнение, меньше будут отвлекаться, меньше будет нарушений дисциплины и т.п.

Инновационная разработка требует изменения позиции разработчика, выход из существующей ситуации, проблематизация ее и построение новой ситуации. Новая ситуация представляется как объект разработки, конструирования. В этой связи инновационная разработка в образовании предполагает такое конструирование объекта, которое включает и содержание, и формы, и приемы, и действия, и операции и т.п. Такое конструирование позволяет изменить тип ситуации, а значит изменить ее качество.

Конструирование объекта – это онтологическая работа и требует владение базовыми современными методологическими концептами той предметности, с которой связан конструируемый объект. Поэтому, и как справедливо отмечается в работах по инновационному менеджменту, инновационные разработки обеспечиваются фундаментальными исследованиями. Фундаментальные исследования – исторически сложившаяся миссия университетов. Школьный учитель, не своей функции (должности), не по роду деятельности, и как следствие в силу своих компетенций, фундаментальными исследованиями не занимается. Означает ли это, что школьный учитель не может быть субъектом инновационной разработки?

В классической схеме инновационного процесса, линии фундаментальных исследований и прикладных разработок (инновационная разработка) не только разделены в пространстве и времени, между субъектами и учреждениями, но и представлены линейно. Прикладная (инновационная) разработка появляется только после того, как завершена линия фундаментализации. В этой связи, мы можем полагать, что если учитель основывается на результатах фундаментальных исследований, то он создает прикладную разработку. Примером такой разработки может стать движение педагогов-новаторов (Е.И. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.В. Шаталов и др.), в 1980-ые гг., которые, как правило, искали идеи для изменения учебного процесса в фундаментальных научных трудах. Однако, этот перенос результатов фундаментальных исследований в прикладные разработки имеет ряд существенных ограничений, связанных с пониманием и интерпретацией самих результатов фундаментальных исследований. Что порождало критику разработок, созданных учителями.

Современные схемы организации и управления инновационными процессами имеют принципиальное отличие. Это отличие состоит в том, что 1) происходит интеграция фундаментальных и прикладных исследований; 2) связь между фундаментальными исследованиями и прикладными разработками перестает носить линейный и односторонний характер. Прикладные разработки актуализируют фундаментальные исследования, оказывают влияние на изменение базовых онтологических схем науки. В этой связи мы наблюдаем такие явления, как создание исследовательских центров и корпоративных университетов внутри крупных производственных предприятий. В свою очередь в вузах создаются инновационные предприятия.

Подобные интегративные процессы мы можем наблюдать в системе образования.

В 1960-80-ые гг. сформировался коллектив ученых и учителей, разрабатывающих систему Развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). С одной стороны, Развивающее обучение было проекцией результатов фундаментальных психолого-педагогических исследований. С другой стороны, процесс разработки новой образовательной системы оказывал влияние на фундаментальные исследования в области взаимосвязи обучения и развития. Постепенно изменилась и роль учителей в эксперименте. Если на первой стадии, они сами являлись участниками эксперимента, то в ходе экспериментальной работы, они становились со-разработчиками.

Данный пример можно трактовать, как уникальный, однако, прецеденты интеграции фундаментальной и прикладной линии мы можем наблюдать и в существующих сегодня авторских коллективах. Например, в Томской области мы можем выделить три авторских коллектива, в который входят представители вузов и школ, а также в общей работе которых происходит интеграция линии фундаентальных

исследований и прикладных разработок: «Школа Совместной деятельности» (руководитель – профессор ТГУ Г.Н. Прокументова), «Математика. Психология. Интеллект» (руководитель – профессор ТГПУ Э.Г. Гельфман), «Коммуникативный подход к обучению русскому языку» (руководитель – профессор ТГПУ Н.С. Болотнова). Отличительными моментами является – разные формы взаимодействия: Г.Н. Прокументова – научный руководитель общеобразовательной школы, Э.Г. Гельфман – руководитель лаборатории, созданной на базе ТГПУ и ТОИПКРО с участием учителей, Н.С. Гельфман – научный руководитель творческой методической группы при Городском научно-методическом центре. Об успешности такого взаимодействия свидетельствуют высокие оценки инновационного потенциала созданных авторскими коллективами разработок. Данные оценки были получены в результате независимой экспертизы при проведении различных конкурсов на протяжении более, чем их десятилетней истории. Важно отметить, что фундаментальные исследования и прикладные исследования во всех трех проектах также отличаются.

В проекте «Школа Совместной деятельности» фундаментальные исследования связаны с педагогикой, изучением совместной деятельности, процессов целеобразования и ситуаций неопределенности в ней. Прикладные разработки ведутся во всех аспектах организации образовательного процесса, включая и методику, и управление. Важно отметить, что все прикладные разработки взаимосвязаны между собой, и в комплексе представляют весь объект – Школу Совместной деятельности.

В проекте «Математика. Психология. Интеллект» фундаментальная линия исследования связана с психологией мышления, которую представляет член данного авторского коллектива М.А. Холодная. Прикладные разработки касаются разработки учебно-методического комплекта по математике. Взаимное сотрудничество психологов и математиков связано не только с тем, что результаты психологических исследований используются при разработке учебников и методического обеспечения. Методисты и учителя – разработчики учебников, они же экспериментаторы, осуществляющие его одновременно и апробацию, актуализируют фундаментальные исследования в области мышления.

Группа учителей, разрабатывающие методику реализации коммуникативного подхода в обучении русскому языку, работают под руководством филолога, профессора Н.С. Болотновой. Фундаментальная линия исследования связана с коммуникативной стилистикой текста. Прикладная – методика обучения русскому языку. Как и в предыдущих линиях, обе линии актуализируют и обогащают друг друга.

Все три примера связаны с авторскими коллективами, которые работают 10 – 20 лет. В этих коллективах сложилось тесное сотрудничество вузовских преподавателей и школьных учителей. Такое сотрудничество взаимно усиливает тех и других.

В рамках нашего исследования проведена пилотная экспертная оценка имеющихся разработок, для которой были отобраны разработки, созданные вузовскими преподавателями, школьными педагогами и совместные разработки вузов и школ. Экспертиза была полипозиционной и включала специалистов в области современных образовательных технологий, методики обучения, научного предмета. В результате экспертами сформулированы следующие выводы:

1. Вузовские работники, как специалисты в области знания, обладают методологией работы с предметным содержанием, ориентируются в современной научной литературе, владеют современными представлениями и навыками исследовательской деятельности.
2. Школьные педагоги являются специалистами в вопросе организации образовательной деятельности с учащимися, владеют современными образовательными технологиями и навыками практической деятельности по использованию знаний в образовательном процессе.

3. Инновационные разработки во взаимодействии ученых и учителей позволяют эти сильные стороны объединить.
4. Разработки создаются в полевых условиях – в результате опытно-экспериментальной деятельности школьных учителей.
5. Совместная рефлексия ученых и педагогов позволяет «оттачивать» новые образовательные средства.

Отсутствие такого партнерства приводит к тому, что инновационные разработки вузовских сотрудников не эффективны, т.к. не соответствуют возрастным особенностям обучающихся; не представляют средства организации образовательной деятельности; академическое изложение доминирует над практикой использования знания в различных видах деятельности; разработки не прошли апробацию в период своего создания.

Неэффективность разработок школьных педагогов выражается в том, что содержание разработки эклектично, имеются грубые методологические ошибки; «развлекательный» характер доминирует над исследовательскими и проектными заданиями; не достаточно используются современные достижения науки.

Таким образом, исследование позволяет сделать вывод о том, что ***взаимодействие вузовских преподавателей со школьными учителями, построенное на интеграции фундаментальных исследований и прикладных разработок, становятся важным условием создания и использования инновационных разработок, ориентированных на новое качество образования.***

Данный вывод подкрепляет полученные ранее результаты исследования в области управления инновационными процессами [2, 3, 4].

Различение технократического и гуманитарного подхода к управлению инновационными процессами, позволила выявить, что в технократическом подходе акцент в управлении инновационными процессами ставится на новшестве и его внедрении, в гуманитарном – инновационные процессы акцентируются на человеке, процессах мышления и сознания. В технократическом подходе задачей управления инновационными процессами становится оценка новшества, его потенциала для решения проблем, его адекватности потребностям и имеющимся ресурсам, оценка готовности к внедрению новшества, включая подготовку персонала. Логика внедрения основана на жестком разделении новшества (его сути, ядра) и – места внедрения, которая характеризуется как «инертная среда». При внедрении отчужденного новшества нормальное функционирование системы, так или иначе, нарушается [5]. Система в целом начинает оживать и реагировать на формально проводимые изменения. Проявляются такие «ожившие» компоненты как ценности и смыслы. Возникает эффект сопротивления инновациям, который в рамках данного подхода объясняется психологической неготовностью к восприятию новшества. Как справедливо пишет французский социолог Р.Будон, теория сопротивления инновациям является палочкой-выручалочкой и применяется для избегания нерешенности методологических проблем, относящихся в инновационном процессе к самому человеку [6].

Гуманитарный подход к управления изменениями и инновационными процессами ставит акцент на формировании позиции носителя изменений, что достигается средствами образовательного сопровождения поисковой деятельности, направленной на решение человеком проблем собственной деятельности. Поскольку «люди способны внедрять только то, что решают сами, что понимают сами» [7; 228]. В этой связи участие в инновационных разработках, в создании нового объекта образования, позволяет преодолеть отчуждение и сформировать позицию носителя инновации.

Инновационные разработки рассматривается нами также как способ профессионального развития [3; 59-84]. Сложившиеся теоретические положения о профессиональном развитии педагога строятся на формальном определении последовательных стадий и нормативных требований к человеку по мере профессионализации. Изучение движения человека в профессии представляется как

объектно-натуральное, естественнонаучное, как бы независимое от человека, его сознания и мышления. Гуманитарная трактовка предполагает выйти на такие механизмы движения человека в профессии, которые не имеют линейной формальной логики, позволяют понять многообразие связей и факторов, свободу условий, при которых проявляется профессиональное движение свободно и человек сам вправе определять траектории, этапы и сроки своего профессионального развития.

Распространенный взгляд на профессию как на занятие отдельно взятого индивида, обусловил представления о том, что сами нормы определены извне. И хотя признается факт изменения профессиональных знаний и навыков по мере развития системы образования, сами эти изменения задаются педагогу как внешние, а процесс развития рассматривается как процесс преодоления разрыва между существующими внешними нормами профессиональной деятельности и достижениями конкретного педагога. Мы рассматриваем профессию, как институционально организованную общественно историческую практику, а, следовательно, практику развивающуюся. Субъектам профессиональной деятельности, которые самоопределяются относительно этой развивающейся практики, института профессии, становится одним из создателей новых образцов профессиональной деятельности. Следовательно, мы имеем двойное изображение процессов развития: развитие профессии и профессиональное развитие, развивающийся субъект в развивающейся практике.

Инновационные процессы, развернувшиеся в образовании, исследование этих процессов, обнаружили, что в целом, институт профессии может отставать от его субъектов. При этом субъект развития маргинализуется (примером может стать судьба педагогов-новаторов в 1970-начале 1980-х гг.)

Это влияние может быть и иным. Люди, активно преобразующие деятельность, оказывают влияние на изменение института профессии. Систематизация, интеграция, переработка этих изменений в целях воспроизводства внутри самого института, влечет его трансформацию, а, следовательно, порождает новые идеи, актуализирующие изменения его субъектов. Таким образом, клеточкой профессионального развития является способ изменения, трансформации, который оказывает двойственное влияние. С одной стороны, это способ изменения субъекта, его практики, а с другой стороны, это способ изменения практики в целом, и его институциональной организации.

Итак, профессиональное развитие мы понимаем как процесс овладения способом изменения субъектом своей практической деятельности, таким способом, который одновременно применим для объяснения изменения института профессии в целом. Создание инновационных разработок является таким способом, который оказывает влияние на развитие системы образования, рождению новых образцов педагогической деятельности и развитию самого педагога.

Современные научные и проектные разработки в сфере управления инновационными процессами осуществляются в рамках концепции управления знаниями, начало которой положено П. Друкером. Управление знаниями – процесс создания, систематизации и хранения, распространения и использования знаний, позволяющих сформировать интеллектуальный капитал, обеспечивающий новые достижения организации. Управление знаниями позволяет сегодня ускорить инновационные процессы, создать уникальные продукты, тем самым сформировать компаниям свое конкурентное преимущество и лидерство. При этом знания рассматриваются в широком контексте, как осознанные и отчужденные (оформленные) в разработках, так и неосознанные (неотчужденные, неоформленные) знания - средства решения проблем, которые человек создает в процессе профессиональной деятельности. Осознание, рефлексия неосознанных знаний позволяет создать новые разработки, которые могут стать интеллектуальным капиталом компании [8, С. 6-8]. Использование информационно-коммуникативных технологий, технологии социальных сетей позволяют обеспечить процесс создания, хранения, распространения и использования знаний. Наиболее развитой

формой организации данных процессов становится технологическая платформа, которые сегодня в России рассматриваются как наиболее эффективная форма управления инновационными процессами. На круглом столе по вопросам модернизации экономики дано следующее определение технологической платформы – это коммуникационный инструмент, направленный на активизацию усилий по созданию перспективных технологий, продуктов, услуг и на привлечение дополнительных ресурсов для исследований и разработок на основе участия всех заинтересованных сторон [9]. В этой связи, создание и использование инновационных разработок становится эффективным при условии создания технологической платформы. Создание самой же платформы становится возможным при активном взаимодействии вузов и школ.

Процесс создания и использования инновационных разработок должен строиться на принципах концепции управления знаниями, а именно способствовать:

- выявление и архивации знаний, накопленных в системе образования, в форме Регионального банка инновационных разработок;
- распространение и пропаганда знаний через размещение Регионального банка инновационных разработок на сайте и предоставление информации об авторах и каналах взаимодействия с ними;
- внедрение разработок, включая создания программ повышения квалификации (отдельных модулей), в том числе дистанционных, создание контента – набора сервиса, позволяющих построить различные формы взаимодействия, в том числе в форме создание профессиональной сети;
- создание (производство) знаний, через создание сетевых лабораторий и кластеров, виртуальных авторских коллективов, а также сетевых мастерских апробации и внедрения на основе взаимодействия вузов и школ, формирования сетевых сообществ (см. рис. 1).

Рис. 1. Модель создания и использования инновационных разработок во взаимодействии вузов и школ.



Таким образом, создание регионального банка инновационных разработок, а затем на ее основе технологической платформы позволит:

- преодолеть локализацию инновационных изменений системы образования, как в области общего, так и в области профессионального образования;
- повысить качество инновационных разработок;
- активизировать процесс создания и использования инновационных разработок;

- увеличить количество инновационных разработок, и реципиентов (получателей), их внедряющих;
- повысить эффективность внедрения инновационных разработок;
- содействовать профессиональному развитию работников образования;
- способствовать профессиональной интеграции работников общего и профессионального образования, в том числе вузов.

В целом, технологическая платформа в области образования является важным инструментом использования потенциала взаимодействия вузов и школ.

Организация технологической платформы, по нашему мнению, должна сопровождаться с формированием нового субъекта создания и использования инновационных разработок – сетевых профессиональных сообществ.

Сетевое сообщество, с одной стороны, новое социальное явление, оказывающее влияние и на профессиональное развитие, и на инновационные процессы. С другой стороны, сетевые связи в социальных системах описывались и наблюдались в разных социальных структурах в различные исторические периоды. Новый вызов к осмыслению сетевых сообществ вызван развитием Интернета, современных коммуникационных технологий. В этой связи, ряд авторов определяют сетевые сообщества как сообщества, возникающие в сети Интернет, т.е. прежде всего как виртуальную общность, которая может впоследствии стать основой для формирования реальных связей (Бэрри К., Пулфорд А., Смит К. и др.). Ряд авторов рассматривают сетевые сообщества, исключая влияние современных коммутационных технологий. Однако, наиболее перспективными являются исследования, рассматривающие сетевые профессиональные сообщества как новый тип социальной общности, в которое содержит характеристики как реальной, так и виртуальной общности (Витцель М., Кастельс М., Уорнер М. и др.).

Наиболее авторитетными в области изучения сетевых сообществ становятся работы социолога М. Кастельса, который выделяет два основания формирования сетевых сообществ:

- 1) Ценность горизонтальной, свободной коммуникации.
- 2) Самонаправляемый, самоорганизующийся характер взаимодействия [10].

Изучая специфику сетевого сообщества, мы выделили группу «Методологическая и управленческая деятельность», объединившихся участников социальной сети Facebook. Особенности данной группы состоит в том, что участники имеют как реальное, так и виртуальное взаимодействие. Они живут в разных городах, но занимаются общим профессиональным делом – консалтингом и обучением в области менеджмента. Особенности группы заключается в том, что все они последователи Московского Методологического кружка и методологического движения, инициированного Г.П. Щедровицким. Взяв одну из тем обсуждения, которая переросла в разработку проекта Школы управления, мы представили трем аналитическим группам ход обсуждения. Участникам было предложено определить – является ли эта группа сетевым сообществом, и какие признаки позволяют указать на эту принадлежность. Участники аналитических групп, использовали контент-анализ, затем мы провели обсуждение и обобщили выделенные признаки, при этом перечислили их в порядке рейтинга.

- 1) Язык. Аналитики отметили, что терминов специальных в тексте не встречаются. Однако, привычные для них темы обсуждаются совсем другим языком. Смыслы многих предложений остались для аналитиков не понятных, но очевидно, что участники сообщества хорошо понимают друг друга, несмотря на разницу в возрасте, разницу в должностях и методе работы, географическом расположении. В тоже время наряду с методологическим языком обсуждения реальной проблемы, участники сообщества используют язык неформального общения, который, видимо, также понятен и принят данной группы.
- 2) Открытый характер взаимодействия, при этом вход в группу в качестве участника – закрытый.

- 3) Добровольное участие, основанное на актуальности предмета взаимодействия.
- 4) Проявление не только интереса, но и собственного вклада. «Ресурсный» характер взаимодействия.
- 5) Отличительный тип иерархии. Иерархия строится не столько с должностями, сколько с вкладом в решение общей проблемы, в проявлении собственного интеллектуального ресурса, опыта, компетенций.
- 6) Сочетание реальной и виртуальной жизни участников. Обсуждаются общие реальные проекты и события, в тоже время определяется дальнейший способ, темы для виртуального взаимодействия.
- 7) Склонность к сотрудничеству, к партнерству, к совместному действию, как в реальном, так и виртуальном пространстве.
- 8) Саморазвивающийся и самоусиливающийся характер взаимодействия.
- 9) Преодоление территориальной и временной зависимости участников.
- 10) Добровольное и очень быстрое определение роли – модератора, эксперта, аналитика, активиста и т.п.

Данные признаки показывают, что сетевые сообщества формируются вокруг общей проблемы и конструирования средств ее решения. Сообщества формируют новый объект профессиональной деятельности, что выражается в особом языке и способе коммуникации.

Таким образом, технологическая платформа рассматривается нами как механизм формирования сетевого профессионального сообщества, объединяющего университетских преподавателей и школьных педагогов. Предметом такого взаимодействия является конструирование нового объекта и создание инновационных разработок, позволяющих строить новый объект образовательной практики. Добровольность, открытость и самоорганизация сетевого сообщества позволяют преодолеть отчуждение, включить педагога в инновационный процесс, а самому сообществу, как и его членам, выступать носителем инноваций.

Литература

1. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1985. — 496 с.
2. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании. Кол. монография под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск-Барнаул, 1997. — 122 с.
3. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Кол. монография под ред. Г.Н. Прокументовой. — Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2002. — 342 с.
4. Зоткин А.О., Зубарева Т.А. Теоретическое обоснование понятия «инновационное развитие образовательного учреждения» // Мир науки, культуры, образования. Международный журнал. — 2011. - № 4 (29). — С. 27-30.
5. Рац
6. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социальных изменений. Пер. с фр. — М., 1998. — 284 с.
7. Гайсельхарт Х. Обучающееся предприятие в XXI веке. Пер. с нем. Н.В. Маловой. — Калуга: «Духовное познание», 2004. — .
8. Букович У., Уильямс Р. Управление знаниями: руководство к действию. Перс. С англ. — М.: Инфра-М., 2002. — 504 с.
9. Материалы Круглого стола «Технологические платформы как инструмент модернизации экономики», 12 ноября 2010 года, г. Москва. — URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=34910&d_no=34973
10. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/intro2.php

Создание и реализация сетевых проектов профильного обучения в старшей школе

И.Ю. Малкова, Е.В. Втораина

1. Обоснование влияния сетевого взаимодействия и образовательного проектирования на качество профильного образования.

Изменение качества образования является основной задачей организации профильного обучения в старшей школе. Для решения данной задачи в практики организации профильного обучения широко используются различные способы взаимодействия учреждений высшего профессионального и общего образования [2]. Особое внимание в этом направлении уделяется вопросу создания сетевых проектов профильного образования. Ориентация на создание сетевых проектов профильного образования обусловлена необходимостью использования дополнительных возможностей для реализации задач, трудно решаемых привычными способами в рамках отдельного образовательного учреждения. В практической педагогике начало использования термина «сетевой» относится к 70–80-м годам прошлого века, когда метод сетевого планирования был заимствован Ю.А. Конаржевским из экономической науки и перенесен в педагогическую практику [1]. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений было реализовано А.И. Адамским в образовательной сети «Эврика». По его мнению, такая модель несет в себе коренное отличие от иерархического взаимодействия, функционирующего в современной системе образования. Нормы деятельности не задаются сверху, а естественным образом «выращиваются» внутри сообщества образовательных учреждений, основываясь на реалиях деятельности каждого участника. Образовательную сеть А.И. Адамский определяет как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью взаимного повышения результативности и качества образования [6]. Результаты исследований в области проектирования образовательного профиля старшеклассников показывают, что чем более развернуто представлена образовательная деятельность в профильном обучении, тем более очевидным становится влияние разных субъектов на ее организацию и необходимость, неизбежность их взаимодействия [3, 4]. А значит, сетевое образование представляет собой неизбежный и базовый процесс в становлении практики профильного образования. В целом, определяя зависимость развития профильного образования от участия в нем разных субъектов влияния, от их взаимодействия и взаимной дополняемости, мы полагаем, что условием повышения его качества становится создание сетевых проектов профильного образования. Данное предположение, с одной стороны, связано с тем фактом, что создание сетевых структур в образовании означает организацию ресурсов для решения проблем развития качества образования [5]. Однако, возможности развития сетевых образовательных проектов, во многом связаны с фактором развития субъектной позиции их участников. Сетевые проекты профильного обучения, как правило, инициируются самими субъектами образовательных практик: сетевая организация профильного образования, образовательные сети не могут удерживаться и разрабатываться административными способами, это противоречит самой жизни открытой образовательной среды. В данном контексте, основным условием создания образовательной сети является становление разных субъектов влияния на образование, субъектной позиции его участников. Поэтому именно образовательное проектирование полагается нами как способ изменения качества профильного образования за счет его возможностей для:

- организации влияния субъектов образования на построение практики собственного образования;
- создания условий, обеспечивающих развитие и становление субъектной позиции участников образования, освоение ими компетенций проектирования (как способа организации образовательной деятельности);

- организации и осуществления способов деятельности, обуславливающих становление образовательных сообществ как субъектов влияния на развитие региона [3].

Конкретизируем признаки сетевого взаимодействия, определяющие изменение качества профильного образования:

- сетевые проекты задают иное содержание образования, организация коммуникации участников образования, построение совместной деятельности становятся особыми единицами содержания образования;

- сетевой способ создания проектов профильного образования обуславливает формирование заказа на содержание и качество образования (появление сетевых проектов означает, что они могут отражать актуальное качество образования в регионе (проявляют в образовании тенденции инновационного развития региона);

- создание сетевых проектов профильного образования означает соорганизацию образовательных, общественно- профессиональных ресурсов региона, что обуславливает и создание сообществ, и их влияние на качество образования и инновационное развитие региона;

- в сетевых проектах профильного образования важным признаком является проектирование содержания образования, что обеспечивает качество профилизации и эффективность построения индивидуальных образовательных программ старшеклассников [4].

2. Характеристики качества образования в сетевых проектах профильного образования

Для обоснования характеристик качества образования в сетевых практиках профильного обучения были проанализированы образовательные программы разных типов сетевой организации профильного обучения - сетевых профильных классов в условиях взаимодействия школ и вуза (МОУ ЗАТО Северск и СТИ НИЯУ МИФИ); сетевого проекта профильного обучения «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в профильной школе», реализуемого в МОУ СОШ № 49 г. Томска; сетевого проекта профильного обучения в сфере дополнительных образовательных услуг «Открытый молодежный университет».

Рассмотрим характеристики качества образования в сетевом проекте профильного обучения на основе организации сетевых профильных классов в условиях взаимодействия МОУ ЗАТО Северск и СТИ НИЯУ МИФИ.

В качестве основания для развития качества образования в сетевых профильных классах разработчики проекта полагают организацию взаимодействия средних и высших образовательных учреждений, которое диктуется сейчас, прежде всего, стремлением учащихся и их родителей иметь гарантию продолжения образования. Со стороны учителей средних образовательных учреждений и преподавателей вузов это взаимодействие, в основном, диктуется стремлением сохранить высокий уровень образования и привить учащимся понимания необходимости постоянного пополнения знаний. Каждый вуз заинтересован в привлечении к обучению в своих стенах не просто способных учащихся, но учащихся имеющих призвание к той области деятельности и к тем специальностям, по которым ВУЗ организует подготовку.

Введение сетевых профильных классов в условиях взаимодействия МОУ ЗАТО Северск и СТИ НИЯУ МИФИ направлено на внедрение механизма социального партнерства для устойчивого развития муниципальной системы образования, организации сетевой предпрофильной подготовки и сетевого профильного обучения, направленных на профессиональную ориентацию выпускников общеобразовательных школ и помощь городскому округу ЗАТО Северск в деле подготовки кадров для атомной отрасли.

Таким образом, взаимодействие средних и высших образовательных учреждений способствует усилению мотивации получения высшего образования учащимися, стимулирует повышение качества их знаний, позволяет учащимся на базе вуза дать

реальное представление об уровне развития современной науки, а также предоставляет возможность учащимся осознанно выбрать направление дальнейшего обучения.

Качество образования в сетевых профильных классах, в результате взаимодействия МОУ и ВУЗ определяется следующими характеристиками: повышается образовательный уровень учащихся, создается система ранней профориентации, идет успешное поступление в вузы. Кроме того, в результате этого взаимодействия учащиеся приобщаются к вузовской системе обучения в стенах среднего образовательного учреждения, что облегчает их адаптацию при переходе в вуз и обеспечивает непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования.

В целом взаимодействие средних и высших образовательных учреждений в сетевых профильных классах способствует становлению системы персонифицированного государственного заказа на образование. Это позволяет максимально индивидуализировать обучение по выбранной учащимся и заказанной обществом образовательной траектории и обеспечить спрос на специалистов на формирующемся рынке труда.

Рассмотрим характеристики качества образования в проекте сетевой организации профильного обучения «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в профильной школе», реализуемого в МОУ СОШ № 49 г. Томска

Разработчики проекта исходят из того, что выбор профиля – это не начало, а завершение профильного обучения в старшей школе: эффективность качества образования в старшей школе определяется построением детьми своего образовательного профиля. Авторы полагают, что такой профиль должен не задаваться, а создаваться детьми и педагогами в школе. И его создание определяет эффективность и качество образования в старшей школе. Для этого необходимо, чтобы дети и педагоги старшей школы:

- участвовали в проектировании, создании, исследовании эффективности своей совместной деятельности в школе, в разработке проекта профильного обучения;
- определяли номенклатуру образовательных профилей и содержание образования в них путем осуществления образовательных проб, образовательных проектов, разработки и реализации проектов образовательных программ;
- овладевали компетенциями участия, влияния на совместную деятельность в процессе своего образовательного позиционирования.

Образовательные условия развития качества образования посредством проектирования образовательного профиля.

К концу 9-го класса в Школе организуется специальная работа по проявлению интересов учащихся к профильному обучению, по формированию у них представлений об организации профильного обучения в старшей школе (презентации, выставки, образовательные встречи), предварительных представлений о личных предпочтениях, образовательном самоопределении. Проявленные интересы становятся предметом обсуждения с ребенком и его родителями, результаты обсуждения кладутся в основание образовательного выбора ребенком направления профильного обучения.

В старшей школе разработан и реализуется метапредметный курс «Проектирование образовательного профиля», в рамках которого организуется с учащимися проектирование профиля и образовательное сопровождение профильного обучения. Важным результатом реализации курса является разработка образовательных программ профилей совместной деятельности.

Базовым условием реализации образовательных профилей в нашей Школе является разработка и реализация учащимися индивидуальных образовательных программ.

В настоящее время такая индивидуальная программа включает в себя:

- формулирование и оформление учащимися ценностных, смысловых установок на образование, образовательные цели и учебные задачи;
- определение и выбор ими направлений общеобразовательной подготовки, специализации, профессионализации деятельности;

-установление учебных затруднений и индивидуальных особенностей учебной работы, учебного стиля, разработку и выбор средств, обеспечивающих повышение учебных результатов и достижений;

-выбор одной из форм образовательной деятельности: творческая работа, проект, исследовательская работа;

-выработку оснований и критериев оценивания, рефлексии своей образовательной деятельности, своих достижений и результатов.

Для разработки и реализации индивидуальных образовательных программ в школе разработана Программа образовательного сопровождения учащихся старшей школы. В Программе, наряду с освоением общеобразовательных предметов, учащиеся имеют возможность овладеть профессиональными навыками в рамках спектра профессий, предлагаемых школой, учреждениями дополнительного образования, ВУЗами, с которыми сотрудничает школа (ДЮЦ «Звездочка», ТГУ, ТГПУ, ТУСУР). Организация образовательных стажировок на базе ВУЗов, профильных и профессиональных проб позволяет обучающимся приобрести первичный опыт профессиональной деятельности, развить умение анализировать свои способности, ответственно и осмысленно принять решение о своем профессиональном будущем. Проведение тренингов и профтестирования психологами ЦПК, областного центра профессиональной ориентации, ТГУ, областного центра занятости населения, позволяет старшеклассникам получить информацию о своих способностях, о принципах эффективного выбора профессии. Ребята учатся распознавать те или иные качества личности, учатся осознавать себя в различных ситуациях. Знание своих индивидуальных особенностей и соотнесение их с профессионально важными качествами помогают подросткам смоделировать путь профессионального самоопределения, определиться в сфере интересов.

В школе проводится ряд мероприятий, нацеленных на профессиональное просвещение учащихся. В рамках проектной недели проводится образовательное событие «Мир профессий глазами подростка». Ребята собирают информацию об учебных заведениях нашего города, о рынке труда и наиболее востребованных специальностях Томска. Такие события помогают ребятам выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми в ходе целенаправленной коммуникации. В школе создан банк данных о факультетах и специальностях в высших, средних и профессиональных образовательных учреждениях. В школе оформлены стенды по профориентации, имеются справочники, буклеты, информационная литература. Старшеклассники посещают «Дни открытых дверей», проводимые учебными заведениями, а также в школу приглашаются представители приемных комиссий и образовательных учреждений, которые знакомят подростков со специальностями, условиями поступления и обучения. Ежегодным мероприятием уже стал «Фестиваль науки» в ТГУ. Дети ежегодно посещают факультет психологии, радиофизический факультет, факультет искусств и культуры, Ботанический сад, Научную библиотеку ТГУ, выставки технического творчества. Проведение стажировок с посещением занятий и лекций в учебных заведениях, позволяет старшеклассникам приблизиться к студенческой жизни, повысить профессиональную направленность их учебных интересов, адаптироваться посредством повышения уровня профессиональной готовности.

Таким образом, качество образования в проекте старшей профильной школы определяется процессом профилизации образовательной деятельности старшеклассников. Основной целью профилизации в проекте старшей школы МОУ СОШ №49 г. Томска является предоставление учащимся возможности проектировать свое будущее и формировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного профессионального выбора. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: формирование компетенций проектирования образовательного профиля; определение оснований для его выбора и построение профиля как результата и следствия профильного обучения. В школе создаются условия для вовлечения педагогов и детей в построение образовательного

пространства региона, проектирования индивидуальных траекторий движения старшеклассников.

Рассмотрим характеристики качества образования, определяющие особенности, обусловленные взаимодействием школ и вузов в «Открытом молодежном университете».

Отработанная Открытым молодёжным университетом модель взаимодействия школ и вузов в направлении реализации профильного обучения, и, по мнению авторов проекта, направлена на развитие характеристик качества образования, представленных в модели компетенций выпускника Программы.

Модель компетенций выпускника включает информационные компетентности, компетентности в сфере личностного самоопределения, коммуникативные компетентности.

Информационные компетентности включают следующие способности: владение навыками работы с различными источниками информации; способность самостоятельно систематизировать, анализировать и отбирать необходимую информацию; умение ориентироваться в информационных потоках, выделять в них главное и необходимое; способность применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии.

Компетентности выпускника в сфере личностного самоопределения включают: способность формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к изучаемым предметам и сферам деятельности; владение способами самоопределения в ситуациях выбора; умение принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия на основе выбранных целевых и смысловых установок.

Коммуникативные компетентности включают: владение способами совместной деятельности в группе; владение культурой общения при использовании сети Интернет (умение позиционировать себя, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседника и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе); владение навыками использования сетевых коммуникаций для работы с информацией.

Основания для определения качества образования в сетевом проекте дополнительного профильного образования «Открытый молодежный университет».

Организация «Открытый молодежный университет», предоставляющая дополнительные образовательные услуги в сфере профильного обучения, является важным звеном при взаимодействии школа-вуз, обеспечивая, с одной стороны, развитие необходимых компетенций для качественного обучения выпускников школы в вузе, а с другой стороны – вовлекая школьников в реальные вузовские мероприятия и проекты.

В «Открытом молодежном университете» взаимодействие организовано не для поступления в вуз, а с целью вовлечения школьников в проектную деятельность, которая ведется вузами по заказу предприятий и в рамках научных исследований. С одной стороны (с позиции ВУЗов), конкуренция за абитуриентов на уровне поступления не имеет смысла, т.к. ЕГЭ уравнило всех в этом процессе. С другой стороны, выпускников школ сегодня интересует содержательное погружение и "реальные" задачи, именно проектная деятельность может вовлечь будущих абитуриентов в вузовские процессы. При этом крайне необходимо использование современных методов - социальные сети позволяют организовать взаимодействие одного куратора проекта или научного сотрудника сразу с десятками юных деятелей, обеспечивая приток достаточного количества качественных абитуриентов.

Сегодня часть системы школа-вуз (развитие ИКТ-компетенций, формирование портфолио, система вузовского обучения) могут быть реализованы школой самостоятельно. При этом, школа обеспечивает весь комплекс образовательных программ через стандартные средства: профильное обучение, факультативные занятия, проектную деятельность и т.д. Вузу для обеспечения взаимодействия со школами достаточно

выделить одного координатора, который обеспечивает процесс вовлечения школьников в реализуемые проекты. Например, вовлечение школьников в проектную деятельность (по выполнению реальных заказов от предприятий и проведению научных исследований), с помощью портала Dviger.com позволяет организовать взаимодействие одного куратора проекта (дипломника, аспиранта, научного сотрудника и т.п.) сразу со 100 и более старшеклассниками через специализированные средства (сообщества, галереи, виртуальные экспертизы и т.д.). Таким образом, анализ оснований для определения качества образования, обусловленных взаимодействием школ и вузов, позволяет выделить такие его характеристики как развитие интереса учащихся к организации и проведению научных исследований, вовлеченность учащихся в совместные исследовательские проекты.

3. Потенциал сетевых проектов профильного образования для развития качества образования.

Аналитическое обобщение по результатам исследования характеристик качества образования в сетевых проектах профильного обучения.

1. Анализ практик сетевой организации профильного обучения в регионе (Сетевой проект «Открытый молодежный университет», сетевые профильные классы, сетевая профильная старшая школа в МОУ СОШ № 49 г. Томска) позволил обосновать общие показатели изменения качества образования в сетевых проектах:

- существует ориентация на профилизацию образовательной деятельности;
- принципиальное значение для каждой практики организации сетевого взаимодействия является способ и предмет профилизации;
- в качестве предмета профилизации в разных практиках проявляются – учебный предмет, учебная деятельность, образовательная деятельность.

2. Анализ практик реализации сетевых проектов профильного обучения показывает, что в них отсутствует модельное представление о содержании и качестве образования, обусловленных процессами взаимодействия школы и вуза. В этом направлении необходимо обосновать типы сетевых проектов профильного обучения, обеспечивающие разные области профилизации и актуальное качество профильного образования в регионе.

3. Ориентируясь на существующие практики сетевого взаимодействия в профильном обучении, в качестве организационных форм сетевых проектов профильного образования можно выделить следующие.

- Сетевые профильные классы, обеспечивающие углубленное освоение предметных знаний, профилизацию в учебном предмете, развитие компетенций учебной деятельности. Данная организационная форма создается в структуре действующих общеобразовательных учреждений, в которых уже сложилась система профильного образования и имеется достаточный потенциал для интенсивного продвижения профильности при постановке новых задач в организации и содержании образовательного процесса. Создание таких классов реально практически в большинстве общеобразовательных учреждений города Томска, особенно в лицеях и гимназиях, малых городов области, реально в базовых школах муниципальных центров области.
- Сетевые профильные школы, обеспечивающие эффективное освоение предметных областей (гуманитарная, физико-математическая и т.п.), профилизацию в учебной деятельности, развитие компетенций образовательной деятельности. Сетевая профильная школа является еще одной организационной формой региональной системы сетевого профильного образования. Если сетевой класс создается в структуре действующей общеобразовательной школы и влияет на ее образовательную среду как катализатор, сетевая профильная школа является самостоятельным отдельным учреждением с однородной высокоразвитой информационно - образовательной средой. Если профильный класс влияет на

школу, в которой он создается, то сетевая профильная школа влияет на муниципалитет, в котором она создается, и желательно на регион.

4. В регионе существует потребность и имеются образовательные ресурсы для создания Центра организации сетевого профильного образования. **Идея** создания Центра обусловлена потребностями и возможностями инновационных образовательных учреждений региона в развитии качества профильного образования; статусом Томской области как зоны инновационного развития; процессами модернизации отечественного образования, заданными на федеральном уровне. В определенном смысле аналогом Центра в Томской области является замысел создания Консорциума Томских вузов, обеспечивающего выход на новое качество образования, посредством объединения ресурсов и порождения разных форм взаимодействия. Новое качество образования, обусловленное созданием Центра организации сетевого профильного образования, будет основано на построении индивидуальных образовательных программ, профилизации образовательной и совместной деятельности, развитии компетенций образовательного проектирования, проектирования индивидуальной образовательной программы. Данная структура предполагает не только взаимодействие, соорганизацию и распределение существующих ресурсов, но и деинституционализацию, изменение инфраструктуры образования в регионе. Центр может стать региональным координатором сетевой системы профильного образования.

4. Ресурсы для создания сетевых проектов профильного образования в регионе.

4.1. Ресурсы для создания сетевых профильных классов в регионе.

1. В настоящее время сетевые профильные классы действуют на основании Положения «О сетевых профильных классах общеобразовательных учреждений Томской области» (статус утверждения – Департамент общего образования Томской области).

2. В школах региона открыты либо однопрофильные классы (реализуется только один избранный школьниками профиль), либо многопрофильные (организовано два-три профиля, на основании выбора детей) в условиях внутришкольной профилизации. В профильных классах создаются условия и реализуется разное содержание обучения старшеклассников, базовое содержание предмета в профильных классах ведут школьные учителя с большим опытом работы и высокой квалификацией.

3. Сетевое взаимодействие с Вузами при внутришкольной профилизации профильного обучения осуществляется на основе либо привлечения вузовских преподавателей к ведению углубленного курса (элективного курса) в профильном классе на базе школы (базовый курс ведет школьный учитель), либо используется лабораторная база Вузов для углубления знаний школьников по отдельным вопросам школьного курса. Занятия проводятся в рамках школьного расписания и занятия проводят вузовские преподаватели.

4. Обучение в сетевых профильных классах осуществляется на основе внешкольной профилизации. В этом случае организация профильного обучения может строиться в двух вариантах: первый вариант связан с объединением нескольких образовательных учреждений вокруг наиболее сильного общеобразовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр». Ресурсный центр привлекает к преподаванию углубленных курсов (разделов курса) специалистов из Вузов. Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения (либо образовательных учреждений) с учреждениями высшего, среднего профессионального и дополнительного образования и привлечении дополнительных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется право выбора получения

профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах.

5. Договорные отношения выстраиваются либо на основе Договора на оказание образовательных услуг между Директором школы и преподавателем Вуза, либо на основе Договора о сотрудничестве между школой и вузом (чаще в рамках одного факультета Вуза, кафедрой) для выполнения конкретного вида деятельности.

4.2. Ресурсы для создания сетевой профильной школы в регионе

1. В Томской области открыты профильные школы по реализации гуманитарного, физико-математического, естественно-научного направлений.

2. Профильные школы определены как «лицей» и «гимназия». При создании профильных школ учитывалась определенная специализация «лицей» и «гимназии». Не смотря на то, что оба данных вида общеобразовательных учреждений действуют на основе Типового положения об общеобразовательном учреждении, они имеют нормативно заданные различия. «Гимназия» специализируется на гуманитарных дисциплинах, например, «Северская гимназия», «Гуманитарная гимназия». «Лицей» - на естественно научных дисциплинах с выраженным блоком исследовательской деятельности, например, «Северский физико-математический лицей». Лицей при ТПУ, «Сибирский лицей».

3. По уровню учредительства в Томской области в основном все профильные школы являются муниципальным учреждением. Зачисление в профильную школу осуществляется на конкурсной основе.

4. Сетевая профильная школа на основе взаимодействия с ВУЗАми создает образовательную среду (средства и условия) для развития познавательных и творческих способностей школьников, их познавательной активности и самостоятельности, развивает инновационную компетентность в предметной области, способствует сознательному самоопределению в дальнейшей профессиональной деятельности. Учащиеся профильных школ готовы осознанно работать в программах профильной практики на базе производств реального сектора экономики и учреждений иных сфер.

5. Сетевая профильная школа действует в системе «Школа-Вуз» на основе Договорных отношений между организациями – Договор о сотрудничестве. Школа и Вуз определяют область сотрудничества и часто это носит локальный характер, например, по подготовке учащихся к ЕГЭ, по использованию лабораторной базы Вуза.

4.3. Ресурсы для создания Центра организации профильного образования.

Анализ опыта реализации сетевых проектов профильного обучения в Томской области, материалов Конкурса на получение денежного поощрения коллективами областных государственных и муниципальных образовательных учреждений Томской области, внедряющих инновационные образовательные программы (проекты) показывает, что в региональной системе общего образования существует задел для создания Центра.

Во-первых, в области созданы и реализуются сетевые образовательные проекты, в рамках которых организована деятельность разных субъектов организации профильного образования. Например, проект Региональный банк данных «Молодежный кадровый ресурс системы общего образования Томской области» реализует цели профильного обучения в рамках аккредитованных образовательных событий. Учредителями Регионального банка являются Департамент общего образования Томской области, ОГКУ «Региональный центр развития образования» при участии Комитета по высшему и среднему профессиональному образованию Администрации Томской области, при поддержке негосударственного образовательного учреждения «Открытый молодежный университет».

Во-вторых, в инновационных образовательных учреждениях региона, что отражено в материалах, представленных на Конкурс рассматриваются вопросы профилизации образовательной деятельности, разработки и сопровождения индивидуальных образовательных программ, содержание деятельности тьютора и куратора, как субъектов сопровождения индивидуальных образовательных программ. Данные вопросы рассматриваются в образовательных учреждениях региона – МОУ СОШ № 49, Северская гимназия, гимназии №55,

56 г. Томска, школа «Эврика – развитие». При этом, в разработке содержания указанных вопросов принимают участие представители высшего профессионального образования в качестве научных руководителей проектов старшей школы, специалистов в области психолого-образовательного сопровождения и таких его форм как тьюторство и кураторство, разработчиков образовательных программ и т.д.

В-третьих, в регионе разрабатываются и реализуются сетевые программы профильного обучения, в том числе на базе НОЦ «Институт инноваций» НИ ТГУ, открытой профильной школы (Институт дистанционного обучения НИ ТГУ).

5. Направления деятельности по созданию сетевых проектов профильного образования

Направления деятельности по созданию Сетевых профильных классов:

- разработка банка данных потенциала Вузов для работы в профильных классах, с указанием Вуза и кафедр, заинтересованных преподавателей в работе со школьниками по разным направлениям науки (ведение расширенных курсов, элективных курсов);
- разработка банка данных для школ по потенциалу Вузов в области наличия современного оборудования, современных лабораторий и техники;
- разработка эффективных подходов к развитию профессиональной компетентности педагога с целью совершенствования деятельности в сетевых профильных классах (стажировки на базе кафедр Вузов в области предметного содержания, обучение в магистратуре, выполнение проектных и исследовательских работ и т.д.);
- разработка Типового положения общеобразовательного учреждения с учетом содержания проекта нового Закона РФ «Об образовании» (в части организации деятельности профильных классов);
- совершенствование нормативно - правовых актов по организации сетевых профильных классов;
- разработка нормативно-правовых актов по взаимодействию с Вузами с целью расширения использования их потенциала для организации профильного обучения на базе сетевых профильных классов;
- разработка и совершенствование педагогических технологий обучения старшеклассников в сетевых профильных классах;
- разработка рекомендаций по обновлению содержания образования в сетевых профильных классах;
- выявление эффективных механизмов управления сетевыми профильными классами на основе региональных мероприятий в сфере образования;
- разработка примерных организационных параметров по деятельности сетевых профильных классов;
- разработка мониторинга по изучению и оценке деятельности сетевых профильных классов, качества образования и воспитательного процесса.

Направления деятельности по созданию сетевого проекта профильного образования – Сетевая профильная школа:

- разработка Типового положения о сетевой профильной школе с учетом содержания проекта нового Закона РФ «Об образовании» муниципального и областного уровней;
- разработка примерных организационных параметров сетевой профильной школы;
- развитие форм и направлений работы со школьниками вузовскими преподавателями, например, через создание научных обществ (выполнение мини научных грантов, научных стажировок школьников, подключение школьников к выполнению прикладных исследований, научно-практические конференции и семинары по обсуждению совместных исследований в системе «школьник- ученый- аспирант»);
- разработка эффективных механизмов по расширению возможности социализации учащихся старшей профильной школы, обеспечению преемственности между общим и профессиональным образованием;
- повышение эффективности подготовки выпускников профильных школ к освоению программ высшего профессионального образования через преемственность программ, формы организации

образовательного процесса, профессиональное взаимодействие в системе школьный учитель-преподаватель вуза;

- совершенствование нормативно-правовой базы по организации взаимодействия Вуза и школы при организации сетевой профильной школы (внесение данной позиции в Устав организации, создание Координационного совета по рассматриваемому вопросу, в который бы входили ректоры Вузов, руководители Департаментов и Управлений образования, представители власти, руководители предприятий и других учреждений);
- развитие форм, направлений, содержания по развитию профессиональной компетентности педагога для работы в профильной школе на базе Вузов – стажировки у ведущих ученых, прикрепление к кафедрам, совместное выполнение исследовательских проектов, обучение в магистратуре и аспирантуре;
- повышение активности привлечения к работе в профильной школе аспирантов и докторантов;
- разработка системы мониторинга изучения и оценки деятельности сетевой профильной школы, качества образования и воспитательного процесса;
- разработка банка данных по наличию потенциала Вузов на предмет научных кадров и материально-технической базы для выстраивания комплексных договоров со школами по реализации профильного образования на взаимно заинтересованной основе;
- выявление эффективных механизмов управления реализации сетевой профильной школы на основе региональных мероприятий в сфере образования.

6. Направления деятельности Центра сетевой организации профильного образования.

1. Формирование сетевых профильных образовательных программ по предметам на базе ресурсов общего образования и отдельных кафедр вузов, вузовских структур по согласованному заказу общеобразовательных учреждений.
2. Разработка и реализация механизма лицензирования сетевых профильных образовательных программ (в контакте с Комитетом по контролю, надзору и лицензированию в сфере образования Томской области). Механизм лицензирования направлен на обеспечение принципа сбалансированности и взаимного учета интересов системы общего образования, вузовского образования, потенциальных работодателей и исполнительной власти Томской области; выполнение нормативных требований ФГОСа и их совмещение с новыми формами реализации и качества образования; соответствие содержания программ перспективным задачам социально – экономического развития Томской области и Концепции создания в Томской области Центра образования, исследований и разработок (одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 06 октября 2011 года № 1756 – р); подготовки кадрового потенциала для последующей профессиональной и личностной самореализации в инновационном развитии Томской области.
3. Разработка и реализация курсов повышения квалификации для всех категорий участников организованного профильного образования: учителей – предметников, руководителей общеобразовательных учреждений, специалистов методических служб, профессорско – преподавательского состава, тьюторов – организаторов. Создание информационного банка региональных потребностей и ресурсов в организованном профильном образовании.
4. Создание и реализация региональной системы мониторинга качества профильного образования.
5. Разработка и реализация системы скоординированного взаимодействия с учреждениями и структурами, работающими с учащимися данной возрастной категории: Дистанционная школа ТГУ, Центр по работе с одаренными учащимися ТГУ, Региональный центр развития образования, Томский областной институт повышения квалификации работников образования, Центр оценки качества образования ТОПКРО, Центр аттестации педагогических кадров ТОИПКРО, муниципальные методические службы и др.

Литература

1. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени образования (приказ Мин-ва образования РФ № 2783 от 18.07.2002 г., // Профильное обучение: нормативные правовые документы. – М., 2006.
3. Малкова И.Ю. Образовательное проектирование: концепция и практика организации в инновационном образовании. Монография: изд-во Lap Lambert. – 2011, 335 с.
4. Малкова И.Ю. Проектирование образовательного профиля старшеклассников // Психология обучения. – 2009. - № 5, с. 21-33.
5. Малкова И.Ю. Формирование сетевых проектов: консалтинг образовательных проектов // Становление сетевых форм взаимодействия в региональной системе повышения квалификации / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 2002. – С. 35–43.
6. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. А.И. Адамского. – М.: Эврика, 2006.

Потенциал сетевых образовательных программ для повышения качества образования и формирования Открытого образовательного пространства региона

В.Ю. Соколов, Е.А. Суханова

Задача взаимодействия школ и вузов для совместной организации общего образования актуализирована как изменением внешних требований к качеству и содержанию образования, так и внутренними тенденциями и проблемами развития образовательной практики. За последние два десятилетия в динамично развивающемся российском обществе сформировался запрос на подготовку самостоятельных, инициативных и коммуникабельных людей. Среди запросов от работодателей к системе образования можно выделить требования на формирование выпускников способных и готовых работать в ситуации неопределенности, эффективно решать проблемы, продуктивно взаимодействовать в деловой среде, успешно разрабатывать и реализовывать свои проекты по изменению окружающей действительности. Высшая школа предъявляет к общему образованию не только требования качества информационно-знаниевой компоненты, но ожидает сформированных у школьников компетенций работы с информацией, опыта проектно-исследовательской деятельности, а также готовности к построению и реализации собственной образовательной программы [4].

В этой связи закономерным становится расширение в современной образовательной практике понятия «содержание образования». Помимо традиционной единицы содержания образования - предметного знания, возникают новые: деятельность по проявлению и формированию индивидуальных смыслов предметного знания; проектирование и программирование образовательной деятельности; освоение культурных способов работы со знанием: исследования и проектирования; овладение продуктивными моделями поведения в проблемной профессиональной или жизненной ситуации [4].

Представляется, что самостоятельная разработка такого содержания образования не под силу не только отдельному учителю, но даже отдельному образовательному учреждению. Необходимо совмещение усилий и ресурсов, как школьного уровня образования, так и профессионального. К сотрудничеству школы и вуза в разработке нового содержания образования, несомненно, подталкивает недавнее введение Федеральных государственных стандартов нового поколения. Как известно, основу новых стандартов (как общего, так и профессионального образования) составляет переход на компетентностную модель образования, которая связана с трансформацией традиционных представлений об учебном предмете, с переходом от трансляции предметных знаний к обучению их использованию на практике. Сложно сказать, кто столкнулся с большими трудностями на этом пути – школы или вузы. Но надо понимать, что для решения этой проблемы у тех и других есть разные ресурсы, которые во взаимодействии смогут расширить возможности образовательных учреждений обоих уровней. В данном материале мы будем обсуждать сетевое взаимодействие школ и вузов в процессе разработки и реализации программ нового типа, как механизм для изменения содержания и организации образования.

Реагируя на актуальные вызовы социальной действительности и образовательной практики, школы и вузы вынуждены объединять свои уже имеющиеся ресурсы и создавать новые. В современном отечественном образовании можно обнаружить различные формы сетевых образовательных программ в практике взаимодействия вузов и школ. Попробуем охарактеризовать формы, содержание и результативность этих программ.

В практике взаимодействия школ и вузов с 1990-х годов сетевые (совместные) образовательные программы, упоминаются чаще всего как один из элементов системы

довузовской подготовки. Содержанием таких программ является углубленный, максимально приближенный к вузовскому уровню набор предметных знаний. Сценарий «поглощения» одного уровня образования другим возник в ситуации трансляции через учреждения образования единого заказа и единых требований к качеству образования, не дифференцируя его на уровни и не выделяя самостоятельные задачи каждого уровня. Университеты, как более ресурсные организации, транслируют свои требования и свои ожидания на нижнюю ступень образования. В этом смысле задачей взаимодействия является формирование на базе общего образования «начальной ступени» высшего профессионального образования. Это позволяет вузам решать задачи более качественного выполнения стандартов высшего образования и организовывать формирование и отбор «своего» студента, то есть студента подготовленного к получению образования в конкретном вузе, на конкретной специальности. Основными инициаторами и разработчиками данных программ выступают вузы, а школы привлекаются в эту систему как соисполнители и пользователи. Основным результатом такого взаимодействия практически все представители вузов упаковывают в красивый тезис - «соблюдение принципа непрерывности и преемственности в образовании». Но есть и более прагматичная расшифровка данного результата. Так, в одном из анализов взаимодействия школ и вузов говорится следующее: «Оценить эффективность взаимодействия школы и вуза можно по количеству подготовленных выпускников школы, способных обучаться в высшем учебном заведении, а также по затратам на подготовку этих выпускников».[1] Понятно, что сетевые образовательные программы в данном случае рассматриваются, как инструмент совершенствования системы довузовской подготовки, основной задачей которой является адаптация школьника к вузовской системе.

В последнее десятилетие потребность в сетевых программах школ и вузов актуализировалась в контексте введения профильного обучения. Многие школы не смогли собственными силами обеспечить разнообразный выбор элективных курсов, подготовленных на достаточно высоком уровне, и вынуждены были обратиться за помощью к вузам. В этой ситуации взаимного интереса сложилась кооперация школа-вуз, в рамках которой стала создаваться система образовательных программ, подготовленных совместно педагогами школ и преподавателями вузов [3].

Новый виток идея совместных программ школа-вуз получила после введения технологий дистанционного обучения. Появился даже актуально звучащий термин «сетевая образовательная программа», подразумевающий освоение предметной программы с помощью особых сетевых – дистанционных технологий. Понятно, что данная трансформация не вносила принципиальных изменений в содержание программы, однако существенно усиливала ресурсы общего образования за счет привлечения кадровых, материально-технических, информационно-методических ресурсов высшей школы.

В то же время термин «сетевая образовательная программа» стал активно и пользоваться с середины 2000-х годов в связи базовыми направлениями Национального проекта «Образование»: обеспечение доступности и вариативности образования через организацию ресурсов разных типа. Хотя надо отметить, что в большинстве случаев употреблялся термин «программа, реализуемая в сетевом взаимодействии», что указывает на то, что в качестве основной задачи разработки и реализации подобных программ является решение затруднений и преодоление дефицитов, какого то одного из субъектов: школы или вуза.

Помимо указанных контекстов, актуализирующих сетевое взаимодействие - довузовскую подготовку и профильное обучение в последнее десятилетие наметился и другой контекст разработки сетевых образовательных программ, который можно назвать поиском ресурсов для развития инновационного потенциала образовательного учреждения. Начал он формироваться, как показывают экспертно-аналитические

материалы ПНПО, по инициативе инновационных школ, ориентированных на формирование у своих учащихся метапредметных и социально-значимых компетенций, навыков образовательного проектирования. Эти школы стали разрабатывать собственные модели сетевого взаимодействия субъектов образования. В этих моделях взаимодействие разных субъектов образования рассматривается как ресурс, который инициаторы построения сетевого взаимодействия привлекают исходя из собственной стратегии развития. Как правило, в такую мини-сеть вовлекаются социально-образовательные структуры совершенно различного уровня и типа. Сюда, наряду со школами, могут попасть и вузы, и культурно-просветительские учреждения, предприятия, научные организации. Очень часто эти учреждения представляют отдельные сотрудники, способные осуществлять научное руководство, консультирование, экспертизу реализуемых в школе инноваций. Самое важное в новом понимании сети – это указание на наличие авторских инициатив ее участников и взаимодополнительность содержания образовательной деятельности.

Кроме инициативного характера сетевого взаимодействия наметилась и еще одна особенность - использование потенциала образования для решения проблем экономического развития страны, построения сектора инновационной экономики. Для Томской области, признанной на федеральном уровне «территорией инновационного развития», проблема обеспечения нового качества образования является крайней актуальной задачей. Стратегический проект развития региона «ИНО-Томск 2020» предполагает существенное изменение социально-экономической среды области, которое не возможно без координации усилий для обеспечения системных и комплексных условий формирования современных компетенций у молодежи.

К сожалению, приходится констатировать - немногочисленность данных программ, определенная чужеродность в образовательной среде, отсутствие нормативно-правовой базы организации образования в сетевых формах не позволяет говорить об их существенном влиянии на развитие образования без принятия специальных мер по управлению процессом разработки и реализации таких программ в системе образования, их легитимации и институционализации.

Обобщая анализ контекстов использования сетевых образовательных программ в практике общего образования можно выделить комплекс принципиально новых задач развития образования, которые требуют координации ресурсов разных уровней образования и разных субъектов. Эти задачи в обобщенном виде ориентируют среднюю и высшую школу на подготовку людей, способных эффективно использовать полученные знания на практике, самостоятельно и динамично решать злободневные проблемы развития общества, предлагать и реализовывать собственные проекты преобразования действительности. Очевидно, что новые задачи подразумевают глубокие, системные изменения образования, которые невозможно решить силами точечных взаимодействий отдельных учреждений. Неслучайно, эти задачи представлены как общие для всех уровней образования, прямо подталкивая школы и вузы к максимальному углублению и расширению взаимодействия.

В этой связи в исследовательском проекте «Использование инновационного потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества общего образования и формирования Открытого образовательного пространства региона» закономерно была обоснована потребность в образовательных программах с принципиально новым потенциалом.

В рамках проекта мы определили, что сетевая образовательная программа - это форма организации образовательного процесса, представляющая различные виды взаимодействия представителей образовательного сообщества (педагогов, коллективов, организаций). Основной целью программы является создание условий для выбора и реализации ее участниками собственной стратегии (траектории) образования в процессе

овладения личностно-важными, социально-значимыми компетентностями, формирование которых невозможно в условиях ресурсов одного учреждения.

Характерными признаками сетевой образовательной программы являются следующие:

- субъектами разработки и реализации являются представители разных образовательных и социальных организаций;
- в программе учтены целевые установки, интересы и ресурсы разных субъектов образования и жизнедеятельности;
- содержание и структура программы обеспечивают поэтапное разворачивание процесса формирования образовательных и профессиональных компетенций;
- в программе есть возможность индивидуального образовательного маршрута (траектории).

При этом, строя понятие сетевой образовательной программы на основе эмпирического и теоретического анализа, мы учли, что в проекте нового Федерального закона «Об образовании» легитимизировано понятие «сетевые образовательные программы» и сетевой способ организации образования. Так в проекте закона указано, что основные образовательные программы могут реализовываться организацией, как самостоятельно, так и совместно с иными организациями; в сетевых формах реализации образовательного процесса могут участвовать организации науки, культуры, спорта и иные организации, обладающие ресурсами для обучения, производственных практик и иных видов образовательной деятельности. В проекте закона выделены сетевые формы реализации образовательного процесса: а) совместная деятельность организаций, по осуществлению образования посредством совместных программ и учебных планов; б) зачет организацией, реализующей основную программу, результатов освоения обучающимся в рамках индивидуального учебного плана программ учебных курсов, предметов, модулей, практик, доп.программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность

В ходе исследования нами была положена гипотеза о типологии сетевых образовательных программ. В основание типологии был положен критерий, содержащий характеристику потенциала сетевой программы для повышения качества образования и становления Открытого образовательного пространства.

Гипотеза заключалась в том, что сетевые образовательные программы, с одной стороны - влияют на качество образования в части формирования специальных знаний и умений, компетенций и развитие личностных качеств школьников, с другой стороны - сетевые образовательные программы меняют качество самой системы образования.

Таким образом, мы предположили, что в региональной системе образования необходимо и возможно осуществлять разработку и реализацию следующих типов программ относительно *влияния на качество образования*.

1. Программы, направленные на обеспечение качественного перехода «школа-вуз» за счет углубленного изучения отдельных предметов, профилизации и профессионализации обучения.

2. Программы, направленные на формирование метакомпетенций, в частности компетенций проектно-исследовательской, предпринимательской, управленческой деятельности.

3. Программы, направленные на формирование кадрового ресурса, обладающего компетенциями для решения задач социально-экономического развития территории.

4. Программы, направленные на формирование компетенций образовательного проектирования, программирования и стратегирования, как базовой компетенции в условиях подготовки к новым или становящимся еще типам деятельности, повышенной неопределенности внешней среды.

По своему потенциалу влияния на качество системы образования это могут быть, как минимум, три типа программ, способных:

1. оптимизировать ресурсы различных учреждений для обеспечения необходимого уровня качества в условиях кадровых, материальных, программно-методических и иных дефицитах;
2. обеспечить доступность образования для разных референтных групп;
3. предоставить участникам возможность для выбора различных форм образования.

Разработанная типология, на наш взгляд, во-первых, позволяет провести анализ и определить роль каждого типа сетевой программы в изменении качества образования и становлении Открытого образовательного пространства в регионе. Во-вторых, разработать или, при необходимости, скорректировать стратегию развития такого рода программ. В-третьих, создать обоснованные механизмы управленческой поддержки того или иного типа программ.

Анализ практики показал наличие в системе образования Томской области всех типов сетевых программ. В тоже время с позиций данной типологии обнаружилось явное преобладание в регионе программ, нацеленных на оптимизацию ресурсов организаторов программы и обеспечение более широкого доступа разных групп к обучению в программе.

В процессе реализации исследовательского проекта было разработано и апробировано пять сетевых образовательных программ по разным направлениям развития образования и повышения его качества.

- Образовательная программа внеурочной деятельности школьников начальной и основной ступеней образования (на материале совместной деятельности ДДТ «У Белого озера», гимназии 13, СОШ 67, СОШ 58 г.Томска и НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ)
Программа для профориентации и первичной профессионализации учащихся сельских школ (на материале совместной деятельности СОШ Кожевниковского района, Профессионального училища № 31, Центра поддержки предпринимательства Кожевниковского района и НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ)
- Программа углубленного изучения предметов физико-математической области (на материале совместной деятельности Института дистанционного образования ТГУ и сети экспериментальных площадок общего образования Первомайского и Чаинского районов Томской области)
- Программа формирования предпринимательских компетенций (на материале деятельности школ городского округа Стрежевой, Гильдии молодых предпринимателей Стрежевого, ОКГУ РЦРО, НИ ТГУ)
- Программа развития проектно-исследовательских компетенций учащихся общеобразовательной школы (на материале взаимодействия СОШ № 49 и НИ ТГУ)

Для оценки влияния сетевых программ на повышение качества образования и систему образования была разработана экспертная карта.

В основу экспертной карты положены 8 критериев, которые, на наш взгляд, отражают особенности содержания образования, организации образовательного процесса и управления сетевой образовательной программой (СОП). Ключевым в карте является критерий «Признаки сетевой организации программы», с помощью которого мы выделяем характерную особенность СОП – участие в ее создании разных субъектов образования с их собственными инициативами по изменению образования.

Важнейшими с точки зрения нашего проекта являются два критерия: «Потенциал сетевого взаимодействия разных субъектов образования» и «Качество образования, формируемое программой». Первый критерий отражает разные типы ресурсов, которые

приобретают субъекты образования при взаимодействии в рамках СОП, второй критерий раскрывает возможности повышения качества образования при использовании этих ресурсов.

Следующие четыре критерия - «Принцип построения образовательного процесса», «Принцип управления программой», «Уровни образовательной поддержки в программе», «Исследовательское сопровождение программы», нацелены на анализ управленческих механизмов СОП. На наш взгляд, эти механизмы во многом определяют эффективность использования потенциала сетевого взаимодействия и возможности повышения качества образования средствами СОП.

Последний критерий – «Степень освоения предметных, метапредметных и компетенций образовательного проектирования», отражает ориентацию СОП на современные стандарты образования. Он позволяет определить степень реализации в СОП основного требования новых ФГОС - внедрение компетентностного подхода в обучение.

Каждый критерий в карте наделен 3-4 показателями, для определения уровня проявления данного критерия в анализируемой программе. Для более точной оценки потенциала и качества образования, формируемого средствами СОП, мы использовали примерную бальную систему. Это сделано не только для выявления разницы в потенциале и качестве образования анализируемых СОП, количеством баллов мы обозначили наши приоритеты в дальнейшем построении системы данного вида программ. С этой точки зрения данная карта может быть использована в качестве инструмента разработки стратегии управления СОП и построения на их основе инновационного сектора в образовании.

ЭКСПЕРТНАЯ КАРТА ДЛЯ АНАЛИЗА ПОТЕНЦИАЛА СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И ЕЕ ВЛИЯНИЯ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

КРИТЕРИЙ	ПОКАЗАТЕЛИ				баллы
Признаки сетевой организации программы	Участие разных субъектов в построении программы (1)	Инициативный характер разработки (построения) программы (1)	Наличие вариативных форм обучения (1)	Указание мест и механизмов включения в разработку программы других субъектов образования (1)	сумма
Потенциал сетевого взаимодействия разных субъектов образования	Оптимизация ресурсов организаторов программы (1)	Обеспечение широкого доступа разных референтных групп к обучению в программе (2)	Предоставление участникам программы возможности выбора различных форм образования (3)	Наличие возможностей для построения индивидуальной образовательной программы (4)	сумма
Качество образования, формируемое программой	Углубление и расширение предметных знаний и навыков (1)	Формирование метапредметных компетенций (2)	Формирование социально-значимых компетенций (2)	Формирование компетенций образовательного проектирования и программирования (3)	сумма
Принцип построения образовательного процесса	Линейный (нет условий для выбора образования) (1)		Нелинейный (есть условия для выбора образования) (3)	Смешанный (в разных частях программы действуют разные принципы) (2)	рейтинг
Принцип управления программой	Административный (иерархические, «вертикальные» связи между модулями) (1)		Гуманитарный («горизонтальные» связи между модулями) (3)	Смешанный (в разных частях программы действуют разные принципы) (2)	рейтинг

Степень освоения предметных, метапредметных и компетенций образовательного проектирования	Пробы (опыт) деятельности (1)	Освоение норм деятельности (2)	Применение знаний и опыта (3)	сумма
Уровни образовательной поддержки в программе	Мероприятия по подготовке и реализации индивидуальных учебных планов (1)	Мероприятия по подготовке и реализации индивидуальных образовательных программ. (2)	Программа (модуль) сопровождения индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных программ (3)	рейтинг
Исследовательское сопровождение программы	Модель мониторинга эффективности образования (1)	Модель мониторинга и методики анализа результатов (2)	Специальная исследовательская программа (3)	рейтинг

Данную карту применили для оценки потенциала влияния апробируемых сетевых образовательных программ на качество образования (аннотации сетевых программ представлены в Приложении 1) .

Экспертный анализ показал, что для всех программ наличие в составе разработчиков и исполнителей организаций профессионального образования привнесло возможность использования дополнительных ресурсов. Так, для программы углублённого изучения предметов – это возможность обучения у профессорско-преподавательского состава вузов, использование информационно-методических баз факультетов ТГУ; для программы профессионализации – это использование для учебного процесса материально-технической базы, что делает обучение более практико-ориентированным; для программы организации внеурочной деятельности – это возможность получения специализированных знаний и навыков по различным сферам культуры и творчества. Для некоторых программ потенциал сетевого взаимодействия заключается в расширении целевых групп, которые могут получить образовательную услугу (за счет дистанционных технологий обучения, за счет использования форм разновозрастного обучения и т.д.). Во всех программах наличие разных субъектов обеспечило вариативность курсов и модулей, как по содержанию и целевым установкам, так и по месту их проведения и преподавательскому составу, а также создало условия для проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, можно указать, что сетевые образовательные программы повлияли на *изменение условий образования*: увеличение и разнообразие ресурсов образовательной программы – кадровых, материально-технических, информационно-методических и др., что, несомненно, должно сказаться на качестве образовательных результатов учащихся. Сетевые образовательные программы повлияли на расширение и дифференциацию состава учащихся по возрасту, по месту обучения, по месту жительства, по типу образовательного заказа. Сетевые программы обеспечили вариативность образования и возможность построения индивидуального образовательного маршрута.

Оценка влияния программ на качество образования проводилась нами по двум линиям: 1) оценка заявленных в программах целевых установок и предполагаемых образовательных результатов; 2) анализ результатов апробации программ.

В разработанных программах четко наблюдается ориентация на формирование знаниевой компоненты особого типа, это знание носит более личностный и социальный характер. Заявленные метапредметные компетенции соответствуют как современному

представлению о качестве образования (новые ФГОС), так и отвечают требованиям социально-экономического развития области – нацеленность на формирование проектно-исследовательских компетенций. В программах заявлены разные целевые установки относительно формирования социально-значимых компетенций. Это связано с возрастом этапом обучающихся в программе (так в программе для учащихся начальной школы социальные компетенции связаны в основном с овладением опытом организации разных социальных коммуникаций). Также это обусловлено «пространством» реализации программы (программа для учащихся Кожевниковского района заявляет в качестве значимых образовательных результатов то, что актуально именно для системы образования и социальной среды района. В частности овладение первичными профессиональными навыками, самоопределение относительно жизнедеятельности на селе и ориентация на активное участие в решении задач развития своей территории).

Все в программы в той или иной мере ориентированы на формирование компетенции анализа собственного образования, выбора и обоснования маршрута, построения индивидуальной образовательной программы (подробный анализ содержания и типов образовательных результатов представлен в Приложении 2) .

Апробация сетевых образовательных программ позволила получить экспериментальные данные о достижении в программе указанных результатов.

В частности, по результатам реализации первого модуля программы формирования предпринимательских компетенций, можно указать на некоторые значимые, на наш взгляд, результаты.

Формирование специальных знаний и умений

1. Умение вычленять и анализировать проблемы развития субъектов малого предпринимательства методом «кейс-стади» – 65,4% участников (всего в модуле программы принимали участие 100 школьников г.Стрежевого и Александровского района).
2. Получение опыта решения проблемной задачи в разнопозиционных группах – 67,8%,
3. Владение научной экономической терминологией и специфических для предпринимательства понятий для подготовки и свободной презентации устного и письменного текста – 38,2%.

Через пять месяцев после первого модуля 25% участников программы отметили, что они сумели продуктивно использовать полученный опыт и знания на общеобразовательных предметах обычной школьной программы.

Метапредметные результаты:

- 100 % участников выполнили проектные разработки по разным направлениям предпринимательской деятельности;
- 33% участников получили опыт и освоили технологию проектной деятельности;
- 14% выступили разработчиками предпринимательских проектов уже вне рамок программы;

Это указывает, что в данной программе заложен потенциал для формирования компетенции проектирования в сфере предпринимательства на всех уровнях: получение опыта, освоение способа, применение в жизненных ситуациях.

По отношению к компетенции самообразования и проектирования образовательной программы, можно выделить, что 35% участников указывают, что они получили основы экономических знаний и хотели бы продолжать это образование.

65% старшеклассников оформили запрос на дополнительную информацию о предпринимательской деятельности и способах организации бизнеса; 40% участников сделали запрос на образовательные ресурсы для преодоления дефицитов

информационных, деятельностных, личностных, которые проявились в первом модуле. – 19 % участников конкретизировали свой образовательный заказ в целях развития разработанного в модуле проекта.

Для нас это является показателем появления субъектной позиции по отношению к своему образованию и становления субъектной активности в определенной сфере деятельности, в частности это является показателем становления процесса профессионализации в предпринимательской деятельности.

Проведенный анализ позволил установить, что сетевые образовательные программы имеют серьезный потенциал для *достижения результатов образования в соответствии с новыми Федеральными государственными стандартами*. И более того, усиливают эти результаты формированием компетенции образовательного проектирования, программирования и стратегирования. Образовательные результаты, формируемые с помощью таких программ, не только значимы для системы образования и понимания ее результативности, они имеют явно выраженный социальный характер (связь с социальными проблемами, типом деятельности, с задачами территории) и личностный характер. Сетевые образовательные программы имеют большой потенциал для полного цикла формирования компетенций, так как разнообразие образовательных форматов и ресурсов, нелинейный характер организации процесса, учёт интересов разных субъектов позволяют в программе предусмотреть «места» для получения нового опыта деятельности и собственных представлений о ней, освоение технологий и способов деятельности и, главное, «места» для применения нового опыта, знаний, умений для решения образовательных, жизненных и социально-значимых задач.

Проведенное исследование потенциала сетевых образовательных программ СОП, показывает значимость данного направления и позволяет выдвигать разработку и реализацию сетевых образовательных программ в качестве приоритетного направления в программе модернизации региональной системы образования.

Литература

1. Взаимодействие школы и вуза: оценка эффективности. Электронный ресурс <http://school-vuz.narod.ru/Str14.htm>.
2. Прокументова Г.Н., Суханова Е.А. Становление образовательной сети: классический университет – инновационные школы. / Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия: кол. монография / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: изд-во Том. Ун-та, 2007. С.124-157
3. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление. – М.: Альянс Пресс, 2004 – 268 с.
4. Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2002. – Кн.5. – 151 с.

Аннотации сетевых образовательных программ, разработанных и апробированных в рамках исследовательского проекта «Использование инновационного потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества общего образования и формирования Открытого образовательного пространства региона»

1. Образовательная программа внеурочной деятельности школьников начальной и основной ступеней образования «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество».

Целевые установки программы: инициация и сопровождение образовательных инициатив участников программы, расширение спектра их образовательных возможностей в образовательной среде свободы и активности.

Субъекты разработки и реализации:

Базовый авторский коллектив: Борисанова Н.В., зам. директора ДДТ «У Белого озера», Кузнецова А.А., Мандыш Е.С., Скореднова Т.А., преподаватели ДДТ «У Белого озера»

Научное сопровождение разработки и апробации: Е.А.Суханова, зам. директора НОЦ «Институт инноваций в образовании»

Партнёры: Факультет психологии ТГУ, Филологический факультет ТГУ, ВУЗовский клуб ТГАСУ, Областной центр дополнительного образования детей, МОУ гимназия № 13 г. Томска, МОУ СОШ № 58 г. Томска.

Структура программы:

Модуль 1. Инициация проектных идей и замыслов участников.

Модуль 2. Разработка и апробация проектных, исследовательских, творческих работ.

Модуль 3. Презентация и экспертиза проектных, исследовательских, творческих работ.

Модуль 4. Тьюторское сопровождение участников в процессе разработки, реализации и презентации проектных, исследовательских, творческих работ.

Роль вуза: Вуз обеспечивает экспертно-консультационное и исследовательское сопровождение; преподаватели вуза участвуют в разработке и реализации модулей программы,

2. Программа для профориентации и первичной профессионализации учащихся 7-9 классов школ Кожевниковского района Томской области «Проектирование будущего»

Целевые установки программы: сооздание образовательной среды для первичного профессионального самоопределения и профессиональных проб учащихся

Разработчики:

Базовый авторский коллектив: Л.А. Костырева, директор СОШ № 1 Кожевниковского района О.А.Адаменко, зам. директора СОШ № 1, А.В.Новиков, директор ПУ № 31, М.А.Роберт, директор МАУ «Центр устойчивого развития сельских территорий Кожевниковского района».

Научное сопровождение разработки и апробации: Е.А.Суханова, зам. директора НОЦ «Институт инноваций в образовании»

Партнёры: Кожевниковская СОШ № 1, Песочно-Дубровская СОШ Кожевниковского района, ОУ НПО «Профессиональное училище № 31», Районный методический центр, МАУ «Центр устойчивого развития сельских территорий Кожевниковского района», НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ

Структура программы:

Вводный модуль. «Построение карты социально-экономической среды Кожевниковского района: настоящее и будущее»

Обучающие модули «Мастерские профессий».

Модуль-практикум «Профессиональный проект»

Модуль рефлексивно-аналитический «Защита профессионального проекта»

Тьюторский модуль «Проектирование индивидуального образовательного маршрута» (сквозной)

Роль вуза: Вуз выступает оператором организации взаимодействия по разработке программы, обеспечивает экспертно-консультационное и исследовательское сопровождение.

3. Программа углубленного изучения предметов физико-математической области для внеучебной деятельности старшеклассников

Целевые установки программы: формирование у учащихся углубленных знаний по физико-математическим предметам и развитие проектно - исследовательских компетенций.

Субъекты разработки и реализации:

Базовый авторский коллектив: Г.В. Можаева, директор ИДО ТГУ, Анохина И. Н., Батурин А.П., Биматова О.М., Бордовицына Т.В., Гриншпон С.Я., профессорско-преподавательский состав ТГУ

Научное сопровождение разработки и апробации: Г.В.Можева, директор ИДО ТГУ, Ж.В.Волкова, ст.преподаватель каф.управления образованием ФП ТГУ

Партнеры: Институт дистанционного образования ТГУ, Механико-математический факультет, Физический факультет ТГУ, НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ, Первомайская средняя общеобразовательная школа, Подгорненская средняя общеобразовательная школа

Структура программы:

Вводный модуль «Проектирование исследовательских замыслов учащихся в физико-математической области»

Обучающий модуль: учебные курсы по математике, механике, истории физики, астрономии, информатике.

Модуль-практикум «Разработка исследовательского проекта»

Модуль рефлексивно-аналитический «Защита исследовательского проекта»

Тьюторский модуль «Проектирование индивидуального образовательного маршрута» (сквозной)

Роль вуза: Вуз выступает оператором организации взаимодействия по разработке программы, обеспечивает организацию совместной деятельности с сетью экспериментальных площадок общего образования районов Томской области; организацию образовательного процесса с помощью дистанционных технологий, экспертно-консультационное и исследовательское сопровождение.

4. Программа формирования проектных и предпринимательских компетенций учащихся 9-11 классов общеобразовательных школ г. Стрежевого

Целевые установки программы: формирование предпринимательских компетенций и вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность

Субъекты разработки и реализации

Базовый авторский коллектив: О.А.Бахметова, директор СОШ № 1, В.П.Носова, К.Н.Курицина, преподаватели СОШ №1, Толстикова М.А., преподаватель СОШ № 5, Белоус И.П., преподаватель СОШ № 2 г. Стрежевого

Научное сопровождение разработки и апробации: Л.Н.Антропьянская, н.с. ЛПИПО ФП ТГУ

Партнеры: НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ, МОУ СОШ №№ 1,2,4,5,6 г.Стрежевого, Центр поддержки предпринимательства ООО «Альтернатива», Гильдия молодых предпринимателей г. Стрежевой, ОКГУ «Региональный центр развития образования»

Структура программы:

Вводный модуль «Формирование замыслов предпринимательских проектов»

Обучающий модуль: учебные курсы по философии предпринимательства, юридическим основам предпринимательской деятельности, бизнес-проектированию, социально-экономическому анализу территории и др..

Модуль-практикум «Разработка предпринимательского проекта»

Модуль рефлексивно-аналитический «Защита предпринимательского проекта».

Тьюторский модуль «Проектирование индивидуального образовательного маршрута» (сквозной).

Роль вуза: Вуз выступает оператором организации взаимодействия по разработке программы, обеспечивает организацию образовательного процесса с помощью дистанционных технологий, экспертно-консультационное и исследовательское сопровождение.

5. Программа развития проектно-исследовательских компетенций учащихся 5-11 классов школы № 49 г. Томска

Целевые установки программы: формирование у педагога и учащихся компетенций проектирования предметного материала в рамках учебной темы

Субъекты разработки и реализации:

Базовый авторский коллектив: В.Ф. Небывайлова, Т.А. Прудникова, Н.Г. Иваненко, Н.А. Дегтярева, С.В. Байдакова, Л.М. Юрьева, Е.А.Русинова, преподаватели СОШ № 49 г.Томска
Научное сопровождение разработки и апробации: В.Ю.Соколов, доцент ИФ ТГУ
Партнеры: НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ

Структура программы:

Обязательные модули:

Совместное проектирование ситуаций проявления и реализации смыслов предметного материала учебной темы.

Разработка педагогом и детьми проектных замыслов по освоению учебной теме.

Разработка педагогом и учащимися совместного проекта освоения учебной темы.

Элективные модули:

Разработка сценариев и форм презентации результатов проектной деятельности при построении учебной темы.

Формирование проектных команд при построении учебной темы.

Проектирование педагогом и учащимися способов и форм освоения тестовых заданий при построении учебной темы.

Роль вуза: Преподаватели Вуза и школы выступают соработчиками содержания и структуры программы. Вуз обеспечивает экспертно-консультационное и исследовательское сопровождение программы

Анализ содержания типов образовательных результатов сетевых образовательных программ

Образовательные результаты	Программа организации внеурочной деятельности	Программа профориентации и первичной профессионализации	Программа углубленного изучения предметов	Программа формирования предпринимательских компетенций	Программа развития проектно-исследовательских компетенций
Углубление и расширение предметных знаний и навыков	Освоение предметных знаний и умений в специальных областях: журналистика, литература, изобразительное искусство, прикладное творчество, хореография, театр и т.д.	Получение нового знания в социально-экономической предметной области и области технология, его преобразование и применение в различных ситуациях; формирование проектного и предпринимательского типа мышления,	Получение нового знания в физико-математической предметной области, его преобразование и применение в различных ситуациях; формирование проектного и исследовательского типа мышления.	Получение специфического для предметной области социально-экономического профиля знания, его преобразование и применение в учебно-проектных и социально-проектных ситуациях; формирование основ экономического (проектного и предпринимательского) типа мышления, формирование представлений о стратегии развития городского округа Стрежевой, специфике Открытой предпринимательской и образовательной среды, проба профессиональных навыков.	Умение проявлять и обосновывать собственные смыслы предметного материала
Формирование метапредметных компетенций	Умение извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приёмы изучения; решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением; запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение;	Проектные и коммуникативные компетентности, овладение методами анализа и рефлексии квазипрофессиональной деятельности.	Проектные и исследовательские компетентности, овладение методами анализа и рефлексии образовательной деятельности.	Самостоятельность в целеполагании, планировании и осуществлении проектной, исследовательской и предпринимательской деятельности, ее экспертный контроль и коррекция; организация образовательного сотрудничества и установление содержательных отношений с предпринимателями,	проектные и коммуникативные и исследовательские компетентности

	консультироваться у эксперта; получать информацию и т.д.			представителями власти, субъектных отношений с педагогами и сверстниками,	
Формирование социально-значимых компетенций	Приобретение обучающимися опыта: продуктивного взаимодействия в разновозрастных группах и с разными ролевыми позициями	Формирование представлений о стратегии развития района, специфике профессиональной и образовательной среды, мире востребованных профессий, овладение первичными профессиональными навыками. Формирование ответственного отношения к своей жизни и жизнедеятельности на территории.		формирование компетенций разработки и реализации предпринимательского проекта	
Формирование компетенций образовательного проектирования и программирования	Приобретение опыта участия в образовательных событиях различного формата; проявления личностных смыслов и инициатив в образовании; выбора сферы своих образовательных интересов, видов, форм деятельности, партнёров, позиции; работы с различными ресурсами и их преобразования; самопрезентации в различных сообществах	Готовность и способность строить образовательные маршруты, программы и стратегии, движение к осознанному выбору будущей профессии	Формирование ответственного отношения к своему образованию, готовность и стремление к самореализации, формирование готовности и способности к самостоятельному построению образовательного маршрута, движение к осознанному выбору будущей специальности при поступлении в вуз.	формирование готовности и способности строить образовательные маршруты, осознанно выбирать свою будущую профессию.	Проявление и обоснование в рамках освоения учебной темы собственных целей и ценностей в образовании. Овладение методами анализа и рефлексии образовательной деятельности.

Раздел 3
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСИЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И ШКОЛ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОТКРЫТОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Образовательные события в открытом образовательном пространстве
региона: концепция, практика, технологии.

Т.В. Якубовская

Историческая справка

Использование понятия «образовательное событие» как новой единицы образовательной практики и современного формата образования становится все более распространенным. В Томском регионе прецеденты мероприятий, которые стали определяться разработчиками как «образовательные события», оформились в начале 2000-х годов. В этот период образовательные события стали предметом исследований в рамках концептуальных и технологических разработок томского инновационно-образовательного сообщества в области теории и практики тьюторства и Открытого образования.

Системные результаты были получены в рамках томского регионального проекта «Формирование механизмов развития открытого образовательного пространства региона» Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» в 2001 – 2003 гг. (научный руководитель проекта – Г.Н. Прокументова).

С 2001 года в рамках Мегапроекта Института «Открытое общество» по проблемам повышения квалификации в сфере образования начал разрабатываться и реализовываться новый подход к организации образовательных событий для развития программных направлений, концептуального и стратегического видения педагогического сообщества.

Событийная организация работы в Мегапроекте за счет соорганизации действующих позиций и порождения новых субъектов глубинно повлияла на создание принципиально новых концептуальных, технологических и организационных решений в сфере повышения квалификации региона. Этот опыт организации образовательных событий продолжился в рамках программ Сибирского форума образования и Томского инновационного форума, Августовской конференции работников образования, Регионального фестиваля педагогических идей и инновационных разработок. Ряд региональных конкурсов для различных категорий педагогического сообщества поводится в формате образовательных событий (Конкурс профессионального мастерства молодых специалистов и др.).

Особое место в осмыслении роли образовательных событий сыграла история тьюторских конференций в Томске (с 1994 года, соруководители – Т.М. Ковалева, П.Г. Щедровицкий).

Значимым направлением методологических и практических разработок, связанных с понятием «образовательное событие», стала тьюторская исследовательская программа «Открытое образование и региональное развитие» (1998 – 2004 гг.). В рамках исследовательской программы тьюторские конференции перерастают рамки узкоспециализированных педагогических мероприятий и становятся проектами, в которых соорганизованы разные типы событий, несущих в себе философию открытого образования и регионального развития. В этот период в тьюторских конференциях возникли и отрабатывались как минимум три типа событийности: социально-региональное событие - выстраивание сферы социального и делового партнерства; профессионально-научное событие - разворачивание культурно-педагогических направлений исследовательской программы; модельно-технологическое событие - презентация, экспертиза, оформление и развитие тьюторских технологий (в том числе, начало работы молодежной ассамблеи, направленной на включенность школьников и

молодежи в обсуждаемую проблематику). На этих основаниях возникли новые подходы и образовательные технологии развития современных проективных типов мышления и деятельности в работе с инновационно-, проектно-, предпринимательски ориентированной молодежью, в понимании современных профессиональных и карьерных стратегий и профессиональной ориентации.

Образовательные события, исторически возникшие в начале 2000 годов, продолжают на сегодняшний день действовать и развивать образовательные технологии, формирующие открытую социально-образовательную среду. Основной вектор направлен на поддержку и развитие проектных инициатив молодежи, формирование молодежных сообществ, становления активной жизненной позиции и продуктивных форм самореализации школьников и молодежи.

Прежде всего, это образовательные события школы «Эврика-развитие», «Школы Совместной деятельности» (МБОУ №49 г. Томска), «Северской гимназии», «Хобби-центра» и возникшей на их основе сети образовательных организаций и образовательных программ, в том числе, Регионального центра развития образования:

- Областной открытый молодежный форум «Новое поколение горожан: кадровый резерв 21 века» и «Программа гуманитарного сопровождения образовательной инициативы» (МБОУ «Северская гимназия», Северск Томской области),
- Сибирская молодежная ассамблея «Возможности поколения и индивидуальные шансы» (в 2011 году - стартовала Первая Виртуальная молодежная Ассамблея) (МБОУ «Эврика - развитие», Томск),
- образовательные события «Открытого молодежного университета»: «Цифровой бум» и др.

На основе влияния этих программ в 2008 – 2010 гг. возникли новые региональные программы, направленные на развитие научной, инновационной, проектной, предпринимательской культуры молодежи - компетентностные олимпиады, конкурсы и т.п. с участием вузовских бизнес-инкубаторов и других заинтересованных организаций:

- Региональная программа Молодежный карьерный форум «Профессионализм - 2030» (Комитет по высшему профессиональному образованию Администрации Томской области)
- Региональный проект «Молодёжный кадровый ресурс системы общего образования Томской области» (учредители: Департамент общего образования Томской области и Комитет по высшему профессиональному образованию Администрации Томской области, при поддержке негосударственного образовательного учреждения «Открытый молодежный университет»),
- Региональная выставка научно-технического творчества детей и молодежи Молодежного карьерного форума в рамках Сибирского форума образования и Томского инновационного Форума и др.

В регионе сложился комплекс направлений деятельности и механизмов, характерных во многом именно для Томской области, ориентированных на включение молодежи в приоритетные направления инновационного развития региона. Прежде всего, через организацию различных форм и способов выявления, поддержки и сопровождения талантливой молодежи, развитие творческого потенциала детей и молодежи, адресной поддержки и сопровождения талантливой молодежи, занятой научно-техническим творчеством, информационно-аналитическая поддержка творчества молодежи.

Такой комплекс можно рассматривать как среду и основу для формирования интегрированной системы образовательных событий и открытой образовательной среды в регионе:

развитая система олимпиад, конкурсов, конференций, форумов, соревнований для общего образования и всех уровней профессионального образования,

региональная программа Молодежный карьерный форум в рамках и Томского инновационного Форума,

предоставление возможностей участия в межрегиональных и международных мероприятиях, активное участие учреждений Томска в конкурсах различного уровня, в том числе, «УМНИК» и др.

разработанность технологий и методик сопровождения проектной и исследовательской деятельности школьников и студентов, индивидуализации образовательного процесса

организация программ подготовки бизнес-команд в инновационной сфере, деятельность студенческих бизнес-инкубаторов вузов по поддержке молодежных команд, разрабатывающих, в том числе, наукоемкие проекты, ежегодные региональные конкурсы за достижения в учебе и научной деятельности, действующая программа популяризации результатов инновационной стратегии Томской области через местные и центральные телевизионные каналы и другие формы СМИ и СМК,

создание цикла телевизионных передач для молодежи, связанных с успешным опытом в предпринимательстве и инновационном бизнесе, в т.ч. резидентов особой экономической зоны технико-внедренческого типа г. Томска и др.

В целом, можно определить несколько типов образовательных событий, реализующихся в регионе:

1 тип – стратегически и программно ориентированные образовательные события: направлены на публичное обсуждение вопросов состояния и перспектив развития сферы образования, территорий, отраслей и сфер деятельности, взаимных ожиданий и требований разных участников события;

2 тип – проектно ориентированные образовательные события: направлены на сопровождение и развитие проектных инициатив участников событий;

3 тип – компетентностно ориентированные образовательные события: направлены на выявление и развитие компетентностных результатов образования через компетентностные конкурсы, олимпиады, тренинги, мастер-классы, деловые игры, профкастинги под определенные вакансии и т.п.

Общая содержательная линия региональных образовательных событий Томской области связана с тем, что, для приоритетных и развивающихся отраслей экономики наиболее ценными являются активная позиция молодых, проектный опыт, инновационный, предпринимательский потенциал мышления и деятельности молодежи. В связи с этим актуальной становится тематика формирования современного представления молодежи о карьере как профессиональном развитии и деловых стратегиях в отраслях новой экономики, тематика развития территорий, специфическая тематика возникновения новых профессий и новых отраслей на основе развития современных технологий и научно-технологических разработок.

Образовательное событие и современного уровня качества образования

Почему практика организации образовательных событий стала важным фактором и фактом для инновационной образовательной практики Томского региона?

Основная гипотеза состоит в том, что обеспечить современный уровень качества образования, соответствующий стратегическим и перспективным тенденциям развития сообществ (деловых, региональных, профессиональных и т.п.), невозможно без введения (инновации) образовательного события как новой единицы организации сферы образования.

Образование становится сферой интересов, прежде всего, инновационных сообществ, деятельность которых основана на философии, идеологии, стратегических целях развития. Инновационные сообщества – это такие социальные субъекты, которые ставят задачи воспроизводства образа жизни, мышления и деятельности, основанных на

ценностях развития, инновационной организации социально-экономической, культурной сфер.

Прежде всего, инновационные сообщества ориентированы на понимание современности, как эпохи, где основным и может быть единственным источником богатства становится знание. Для сферы образования это означает переосмысление роли, возможностей и задач относительно системы инновационных процессов «производства, обращения и использования» знания.

Специфика Томска состоит в том, что исторически с середины 90-х годов инновационная проблематика становится ведущей для региона. Основной вызов томскому образованию формируется со стороны сообществ, и не только региональных, которые представляют интересы становящихся и развивающихся сфер деятельности и экономики.

В рамках такой гипотезы еще в 1998 г. был сформирован основной принцип тьюторской исследовательской программы «Открытое образование и региональное развитие»: инновационные изменения в образовании востребованы только в условиях инновационной организации экономики. Соответственно, разработка собственно педагогических и образовательных проблем невозможна вне обсуждения и разработки проблем регионального развития.

В 2001 году программа шестой тьюторской конференции «Образование как сфера интересов инновационных сообществ» была направлена на анализ условий, при которых образование становится сферой общественных интересов, инвестиций, региональным ресурсом развития. Прежде всего, подчеркивалось, что в понятии «качество образования» отражается требование к его соразмерности/сомасштабности актуальным и приоритетным направлениям, темпам и тенденциям развития экономической, социальной, культурной, гуманитарной практик.

Соответственно решение задачи повышения качества образования и обеспечения его высокого современного уровня с учетом специфики региона, должно быть выражено в его способности оказывать значимое и глубинное влияние на качество и направленность, прежде всего, становящихся, развивающихся и инновационных практик и соответствующих типов мышления, деятельности и стилей жизни. В рамках современных моделей «общества знаний», «инновационного развития» и т.п. все более актуальной становится проблема устойчивого воспроизводства в обществе типов мышления, деятельности и опыта субъектности, соразмерных инновационному характеру постиндустриальных форм жизни.

Однако изменение сознания людей и, тем более, изменение привычных и устоявшихся десятилетиями (а иногда и столетиями) способов делать - чрезвычайно инерционный и поэтому длительный процесс. Появление любого нововведения затрагивает принятые способы мышления и действия и, как следствие, влияет на изменения сознания и самоопределения групп и больших масс людей.

В силу этого качество современного образования возможно обеспечить только за счет мобильной и гибкой интеграции разного типа ресурсов современных развивающихся практик (информационных, человеческих, материальных и т.п.) в образовательные процессы. Это требует разработки нового поколения образовательных технологий, которые ориентированы на реализацию принципов открытости образования.

Прежде всего, новые образовательные технологии должны носить социогуманитарный характер, а именно способность инициировать возникновение новых типов и стилей действия, мышления, жизни на уровне образования (генезиса) сообществ. В этом смысле, индивидуализация образования может быть осмысленной программой только в рамках концепций и технологий возникновения сообществ, разделяющих общие понятия и идеи, схемы, нормы, способы мышления и деятельности. Такие сообщества должны носить не столько возрастно-поколенческий, сколько деятельностно-поколенческий характер и должны включать разных участников сферы деятельности.

Как показала практика, именно через образовательные события происходит включение и вовлечение в образовательный процесс и образовательные программы актуальных контекстов и разного уровня информационных, интеллектуальных, социально-культурных ресурсов современных развивающихся практик. В силу чего это происходит?

В опыте томских инновационных образовательных площадок была разработана и апробирована система принципов, которые задают формат «образовательного события» как базовой единицы открытого образовательного пространства.

Одной из важнейших характеристик стало понятие «переговорной площадки». Ядром практики образовательного события является создание особого рода коммуникативных – переговорных – площадок, которые обеспечивают взаимодействие разных представителей развивающихся инновационных практик и образования по поводу обсуждения проектных инициатив, стратегических программ и планов развития региона, перспектив развития профессиональных сфер, отраслей и их кадрового потенциала, задач и направлений развития деловых сообществ.

Эффективность организации образовательных событий связана с созданием условий для открытого, мобильного и разноформатного информационного обмена. Благодаря этому образовательные события позволяют интегрировать в сферу образования такое качество внешних образовательных ресурсов, которое может обеспечить современный уровень содержания и качества образования, и при этом принципиально не могут быть получены в традиционной системе образования.

Участниками переговорных площадок – реально и виртуально – являются будущие деятели, жители и профессионалы (молодежь – школьники и студенчество) и значимые субъекты регионального сообщества (представители приоритетных направлений экономики и бизнеса, образования, науки, власти, представители местных сообществ), действующие представители власти (ответственные за стратегические программы, проекты, планы и т.п.), профессионалы (томское деловое сообщество, инновационное сообщество), образовательное сообщество, родители и др.

Другим ключевым условием для возникновения особого значения образовательного события в процессах образования стало использование понятия «образовательная инициатива» в инновационных проектах 90-х годов в российской школе. Именно связь понятия «образовательное событие» с понятием «образовательная инициатива» позволяла существенно углубить представления об коммуникативном характере образовательного события: а именно выдвинуть утверждение, что не каждое публичное коммуникативное мероприятие с участием «детей, молодежи и взрослых от власти и бизнеса» может быть определено как образовательное событие.

Анализ использования понятия «образовательная инициатива» в теории и практике показал, что оно рассматривается в нескольких содержательных контекстах, но практически в одной функции - как указание на источник и механизм развития сферы образования в направлении реализации *принципа открытости*.

- В социальном плане *общественная образовательная инициатива* рассматривается как механизм преодоления отчуждения общества от образования и закрытости школы от процессов, происходящих в обществе, культуре, гуманитарных практиках. Вариативный потенциал инициатив связан с различными типами общественности, которая начинает участвовать в развитии образования через формирование общественно-государственных форм управления развитием образования.
- В инновационно-педагогическом контексте *культурно-образовательная инициатива* рассматривается как механизм перерастания школы из учреждения в социальный и культурный институт особого рода: практику развития концептуальных педагогических идей, форм школьной организации, принципов

управления и взаимодействия с социальной средой в контуре социального партнерства.

- В контексте ценности детского инициативного действия понятие *образовательная инициатива* отражает поиск открытых, пробных и инициативных форм организации школьного пространства, позволяя обсуждать такие педагогические концепты и феномены как самостоятельность, пробно-продуктивное действие, смыслопорождение, поисковый подход в обучении, демократизация школьной жизни, школьный уклад, открытое действие взрослого и т.п.

Таким образом, образовательная инициатива как особый предмет деятельности указывает на две взаимосвязанные характеристики-требования для педагогического осмысления и деятельности: с одной стороны, личная активность и проявление позиции, с другой стороны, продуктивный характер выражения активной позиции – в различных формах проектной деятельности.

Эти две характеристики формируют образовательное событие как особую открытую образовательную среду, в которой продуктивность самостоятельного действия человека напрямую связана с возможностью осуществить собственную проектную пробу, пройти цикл проектно-исследовательской деятельности, реализовать значимый проект.

В этом контексте образовательное событие предназначено для того, чтобы решать одну из наиболее острых проблем современного образования – дефицит опыта самостоятельного и продуктивного действия, формальность и фиктивность результатов обучения в отношении к задачам развития социума, личных перспектив и общего будущего. Деятельностный и коммуникативный характер образовательного события возникает при условии развития участниками способностей понимания и рефлексии по отношению к собственной деятельности, овладения средствами управления деятельностью, осуществления контроля и оценки результатов и эффектов деятельности, прогнозирования последствий, разработки и защиты идеи и замысла собственного проекта.

Таким образом, практика работы с образовательной инициативой различных участников открытого образовательного пространства позволила сформировать основы инициативной организации образовательного пространства и базовые принципы, в контексте которых стали разрабатываться новые способы, методики и формы педагогической, тьюторской деятельности и управления.

Инициативная организация образовательного пространства (ИООП) в концепции, разработанной и реализуемой в образовательной практике МБОУ «Северская гимназия»*, интегрирует систему принципов, которая включает четыре основных вектора развития образовательной инициативы участников открытого образовательного пространства, а именно интегрирует в «коммуникации» «будущее» - «культуру действия» - и «личную позицию» участников.

Во-первых, ИООП основывается на личном интересе, способствует его проявлению, развитию; это должно быть пространство инициации, выбора, свободы, осознания, выстраивания карты движения, перевода интереса в замысел проекта, исследования, авторского творения; пространство риска и проб, свободное от жёсткой критики, наполненное конструктивизмом;

Во-вторых, ИООП – это место освоения разных культурных способов деятельности; приобретения методологической и предметной грамотности в области исследовательской, проектной, авторской культуры; освоения командных способов деятельности. Это позволяет не останавливаться на первоначальном интересе, который в случае неподкреплённости, имеет тенденцию исчезать. Его развитие, превращение в деятельность - реальный проект, исследование, авторское произведение – становится реальной возможностью самореализации, самопрезентации на культурном языке, т.е. языке доступном другим;

В-третьих - это пространство открывающее перспективы, создающее условия для формирования образа будущего через вхождение в различные социокультурные программы, в профессиональные и иные сообщества, проектирование собственного образовательного и социального движения.

В четвертых - это особое коммуникативное переговорное пространство; в результате в рамках переговорной площадки возникает особое содержание, которое становится и содержанием современного решения вопросов и проблем на переговорной площадке и содержанием образования для участников переговорной площадки, обеспечивающим современный уровень качества образования.

Организованном таким образом инициативное образовательное пространство требует указать на системообразующие ключевые факторы, которые могут явиться единицами, интегрирующими всю систему принципов. На этой основе возникает концепция образовательного события – как единицы инициативного образовательного пространства, отвечающего современному уровню требований и ожиданий от сфер образования.

Таким образом, система принципов организации образовательного события – интегрирует четыре основных вектора ИООП и задает ключевые характеристики образовательного события:

вектор «Коммуникация» - организация переговорных площадок для поиска оснований для согласования участниками общего видения, принятия решений и развития переговорного опыта во взаимодействии с различными участниками среды и сообществами и т.п.;

вектор «Будущее» - организация ситуаций развития опыта участников переговорной площадки в сфере работы с Будущим, создание условий для развития культуры оценки перспектив и значимости проектных действий, в целом, форсайт-видения и мышления, и т.п.. По методологическим основаниям и задачам реализация этого вектора опирается на современные технологии социогуманитарного прогнозирования, прежде всего, технологиям и методикам форсайта и образовательного форсайта;

вектор «Культура действия» - организация ситуаций развития компетентностей, опыта и культуры деятельности, овладения схемами, способами и нормами деятельности и действия участников;

вектор «Личная позиция» - организация ситуаций проявления личной позиции и развитие опыта самоопределения, понимания собственных интересов, способностей к выражению личной позиции и принятия ответственности за действие, его результаты и последствия.

*Программа гуманитарного сопровождения образовательной инициативы является концептуальным ядром инновационной деятельности коллектива МБОУ «Северская гимназия» (с 1998 г.). Подходы, принципы, методики организации программы гуманитарного сопровождения образовательной инициативы разрабатываются на базе инновационной деятельности коллектива МОУ «Северская гимназия» (до 2002 года - школа №77) с 1998 года в рамках тьюторской исследовательской программы «Открытое образование и региональное развитие». Разработка программы основывается на идеях и принципах культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, психологии развития (теории пробно-продуктивного действия Б.Д. Эльконина), гуманитарно-технологического подхода СМД-философии и методологии.

Итак, образовательные события – новая единица современного образования, цель которой интегрировать и преобразовывать внешние социально-культурные ресурсы региона и развивающихся инновационных практик в актуальные и значимые компоненты содержания образования, ориентированного на развитие образовательной инициативы участников.

На этой основе образовательные события позволяют оказывать влияние на формирование развивающейся социально-образовательной среды региона, где в качестве результатов можно выделить:

- возникновение устойчивых стратегически ориентированных образовательных сообществ, включающих представителей из разных социально-экономических сфер жизни региона;
- развитие инновационной культуры региональных, деловых, профессиональных (в том числе, молодежных) сообществ;
- формирование сообществ как кадрового ресурса для приоритетных, перспективных направлений социально-экономического развития, в том числе подготовка кадрового резерва крупных компаний.

Для системы образования реализация практик инициативной организации образовательного пространства означает необходимость формирования в образовательной организации, как минимум следующего комплекса условий*, который предполагает следующие организационно-управленческие новшества в системе работы образовательной организации. На основе анализа и концептуализации опыта разработок «Северской гимназии» можно выделить следующие инновационные разработки:

Программа гуманитарного сопровождения образовательной инициативы.

Программы инициативной организации образовательного пространства на всех уровнях образования ОУ, дополнительного образования.

Система повышения квалификации как условие воспроизводства и развития программы сопровождения образовательных инициатив.

Интеграция ресурсов общественного участия (экспертиза, консультирование, попечительство и др.) в системе управления инициативным образовательным пространством.

Система мониторинга и экспертизы результатов образовательной деятельности гимназии на основе разработанной типологии результатов.

Сетевые формы образовательных программ в регионе для школьников и социально-образовательных партнеров в регионе.

В этом контексте, для современной школы возникает новый комплекс задач, которые необходимо решать коллективу школы, прежде всего, развитием глубинных связей на всех уровнях образования:

Разработка и реализация модели современного образования, способной обеспечить освоение гуманитарных компетентностей, знаний и опыта деятельности на уровне, необходимом для профессионального самоопределения молодёжи в современных сферах деятельности и успешного продолжения образования в соответствии с инновационными программами университетов.

Развитие сетевых форм взаимодействия общеобразовательных учреждений и социальных партнеров региона для обеспечения программ индивидуализации образования, предпрофильной подготовки, профильного обучения и профориентации школьников.

Расширение общественного участия в управлении, экспертизе и оценке качества образования (в том числе на уровне предпрофильной подготовки и профильного обучения) на основе проектирования образовательных событий в формате «переговорных площадок» с представителями различных групп регионального сообщества (образование, наука, бизнес, власть, институты гражданского общества) и интеграцию внешних образовательных ресурсов в образовательные программы.

Критерии оценки качества организационно-управленческого обеспечения деятельности в модели профильного обучения, ориентированного на становление гуманитарных компетентностей:

Обеспеченность условий и возможностей для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и программ учащихся, пробно-поисковые, моделирующие

формы освоения типов деятельности, проективный характер экспертных суждений и оценок, развивающий характер образовательных событий.

Обеспеченность связи с представителями различных групп регионального сообщества (образование, наука, бизнес, власть, институты гражданского общества), интеграция внешних образовательных ресурсов в образовательные программы.

Полипозиционный и культуропорождающий характер коммуникаций в образовательных событиях, организация «переговорных площадок».

Сетевой характер организации образовательных событий

Ресурсная поддержка (инвестиционная привлекательность) событий

Достижение основных компетентностных результатов образовательной деятельности школьников и социально образовательных партнёров.

Реализация основных принципов инициативной организации образовательного пространства определяет подходы к пониманию нового качества образования – возможность достижения определенных учебных и образовательных результатов – опытности, умений, способностей на основе разворачивания авторской, проектно-исследовательской деятельности.

Аспекты содержания образования и принципы организации инициативного образовательного пространства:	Возможные учебные и образовательные, компетентностные результаты – опытность, умения, способности:
Личностный аспект содержания образования – принцип проявления, поддержки, преобразования личных интересов и позиции.	• осознание, переосмысление, корректировка личных интересов, личной позиции; • освоение культуры креативности, способов инициации идей; • опыт выбора; • выстраивания карты движения; культура перевода интереса в замысел проекта, исследования, авторского творения; • <i>культура рефлексии собственной деятельности;</i>
Культурно-нормативный аспект – принцип развития методологической культуры деятельности	• рефлексия способов деятельности; • освоения базовых культурных способов деятельности, • приобретения методологической и предметной грамотности в области исследовательской, проектной, авторской культуры; • освоения командных способов деятельности • <i>планирование действий по поиску идей, ресурсов, постановки целей, замысла, решению задач;</i>
Проективный аспект содержания образования – принципы развития культуры гуманитарной работы с образом будущего, видения перспектив деятельности.	• видения перспективы собственной деятельности, • понимание условий для формирования образа будущего через вхождение в различные социокультурные программы, в профессиональные и иные сообщества, • проектирование/дизайн собственного образовательного и социального движения.

Коммуникативный аспект содержания образования – принципы партнерской и деловой коммуникации.	• культура презентации хода и результатов в соответствии с особенностями авторской, проектной, исследовательской деятельности; • опыт экспертных и консультационных форм коммуникации; • опыт коммуникации, свободной от жёсткой критики, наполненной конструктивизмом и раскрытием новых горизонтов и аспектов деятельности; • <i>культура делового общения с участниками разных возрастов, в том числе, с кругом «знаковых взрослых»;</i> • <i>опыт конструктивного партнерства взрослых и детей;</i>

Образовательные события в развитии потенциала взаимодействия «школа - вуз» для обеспечения современного уровня и качества образования

Основной проблемой является то, что при решении задач обеспечения современного уровня и качества образования в регионе акцент ставится на оценку качества образования на уровне отдельных образовательных учреждений и поддержку отдельных образовательных учреждений.

Тем самым игнорируется такой ключевой показатель качества образования как решение задач развития человеческого потенциала региона, который может быть достигнут только при условии использования принципов открытости образовательного пространства и за счет преодоления узкоучрежденческих задач и рамок деятельности.

Таким образом, основными задачами при определении ключевых мероприятий по развитию потенциала взаимодействия «школа-вуз» при организации образовательных событий являются:

1. определение основных направлений теоретических и гуманитарно-технологических разработок «школа-вуз» в области организации образовательных событий с целью создания открытого образованного пространства и обеспечения современного уровня образования в Томском регионе;

2. расширение масштабов и уровней использования принципов, технологий и методик организации образовательных событий при проектировании и организации мероприятий в Томском регионе:

- по поводу экспертизы проектных образовательных инициатив, прежде всего, для развивающихся сфер экономики, для программ и проектов развития приоритетных сфер деятельности;

- по поводу значимых компетенций, которые становятся важными для развивающихся инновационных сфер деятельности;

- по поводу общего будущего: социогуманитарная экспертиза участниками переговорной площадки новых становящихся сфер деятельности на «жизнепригодность», на приемлимость формирующихся норм деловой этики, на оценку новых компетентностных требований и др.

Программа развития содержания и направлений использования образовательных событий для развития качества образования Томской области: основные мероприятия и содержание деятельности.

Направление 1. Основные направления теоретических и гуманитарно-технологических разработок «школа-вуз» в области организации образовательных событий с целью создания открытого образованного пространства и обеспечения современного уровня образования в Томском регионе.

Стратегическая задача программы – разработка совместных проектов и программ «школа-вуз», направленных на развитие современного уровня компетентности специалистов в области проектирования открытых образовательных пространств, обеспечивающих индивидуализацию образовательных траекторий школьников и формирование инновационного поведения молодежных сообществ на основе интеграции внешних социально-культурных ресурсов в образовательный процесс и включенности школы и вуза в программы развития территорий.

Программа должна быть направлена на разработку принципов инициативной организации образования и инновационных технологий в работе с внутренними и внешними образовательными ресурсами современной школы с целью создания эффективной открытой социально-образовательной среды:

- базовые принципы и технологии инициативной организации образовательного пространства на основе концепций тьюторского подхода, открытого образования, средовой педагогики и проектного обучения;
- принципы включенности участников в реальные (модельные) процессы и образовательные события, в том числе, в качестве экспертов, аналитиков и соразработчиков;
- возможности использования ресурсов социально-культурной среды при проектировании инициативных образовательных пространств: прежде всего, в процессах перевода индивидуальной активности школьников в продуктивные формы образовательной инициативы личности и инновационного поведения молодежных сообществ (опыт проектно-исследовательской деятельности);
- принципы организации образовательных событий как организационно-управленческого механизма создания социально-образовательной среды.
- принципы организации современной школьной практики (урочная – внеурочная деятельность - дополнительное образование - управление) с точки зрения возможностей школы в интеграции внешних социокультурных образовательных ресурсов и включенности в программы развития территорий;
- принципы оценки системы педагогических и управленческих компетенций.

Основные направления программы:

1) Принципы и технологии организации открытого образовательного пространства в концепциях развития современной школьной практики (в том числе, в НОИ «Наша новая школа», ФГОС).

2) Анализ возможностей использования ресурсов социально-культурной среды при проектировании образовательных событий как организационно-управленческого механизма создания социально-образовательной среды.

3) Анализ организации современной школьной практики с точки зрения возможностей школы в интеграции внешних социокультурных образовательных ресурсов и включенности в программы развития территорий. Механизмы и каналы включения школы в программы развития территорий.

Направление 2. Расширение масштабов и уровней использования принципов, технологий и методик организации образовательных событий при проектировании и организации мероприятий в Томском регионе.

Использование потенциала «школа - вуз» должно быть направлено на создание открытой социально-образовательной среды, что решает одну из наиболее острых проблем современного образования – недостаточность возможностей приобретения школьниками опыта самостоятельного и продуктивного действия, формальность и фиктивность результатов обучения в отношении к задачам развития социума.

Продуктивность самостоятельного действия школьника напрямую связана с возможностью осуществить собственную проектную пробу, пройти цикл проектно-исследовательской деятельности, реализовать значимый проект.

Деятельностный характер образовательного события организуется на основе развития способностей понимания и рефлексии по отношению к собственной деятельности, обеспечивается эффективной организацией основных форм овладения средствами управления деятельностью, осуществления контроля и оценки результатов и эффектов перестройки деятельности, прогнозирования последствий использования определенных инноваций в образовании, разработки и защиты идеи и замысла собственного проекта.

Именно интеграция внешних социально-культурных ресурсов во внешнем и внутреннем школьном пространстве позволяет сделать реальным опыт самостоятельного и продуктивного действия школьников и создает основание для формирования культуры инновационного поведения, как отдельной личности, так и молодежных сообществ.

Инновационная культура проектного действия школьников формируется на основе 1) развития способностей к оценке перспектив и значимости собственного инициативного проектного действия (образ будущего), 2) владение культурой деятельности на уровне методологии и методики действия (культура деятельности), 3) выражение личной позиции и принятие ответственности за действие, его результаты и последствия, 4) развитие коммуникативной культуры, прежде всего, переговорного опыта взаимодействия с различными участниками социально-образовательной среды.

При решении задачи будут использоваться сложившиеся формы и механизмы работы, а также запланированы мероприятия, позволяющие создать новые механизмы и формы.

В результате реализации данного направления программы могут быть достигнуты следующие результаты:

1. расширение сети образовательных учреждений, участвующих в образовательных событиях разного уровня в Томском регионе;
2. развитие система мониторинга и оценки влияния образовательных событий на процессы в регионе, связанные с развитием инновационной культуры, обеспечения кадровыми ресурсами инновационного типа;
3. рост доли участников образовательных событий, представляющих непедагогические сферы;
4. рост количества школьников, участвующих в образовательных событиях в Томском регионе.

Литература

1. Переход к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. - Томск: UFO-press, 2003.
2. Современная гимназия: инициативная организация образовательного пространства. Под ред. Якубовской Т.В. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – 140 с.
3. Якубовская Т.В. Региональная программа «Открытый молодежный форум»: технологии гуманитарного сопровождения молодежных образовательных инициатив // Стратегии развития образования: формирование кадрового потенциала для инновационного развития региона. - Томск: Администрации Томской области, 2004. - С. 121-130
4. Якубовская Т.В., Веснина Л.В. Инновационное образование и стратегия конкурентоспособности молодежи: основы и направления региональной программы // Стратегии развития образования: формирование кадрового

потенциала для инновационного развития региона. - г. Томск: Администрации Томской области, 2004. - С. 45-52

5. Якубовская Т.В. К вопросу о философско-методологических основаниях гуманитарных образовательных практик (тьюторства): реконструкция понятия проблематизация / Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. — Томск: РИФ «Имидж», 2005. — с. 81-104
6. Якубовская Т.В., Шуляева С.П., Мирошникова И.С. Программа гуманитарного сопровождения образовательной инициативы как управленческая инновация в рамках задачи профилизации школьной практики / Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. — Томск: РИФ «Имидж», 2005. — с. 154-167
7. Якубовская Т.В. Инновация проективной культуры в школьную практику: анализ результатов и эффектов / Современная гимназия: инициативная организация образовательного пространства. — Томск: Изд-во ТГУ, 2005. — С. 11-28.

Влияние оценки деятельности образовательных учреждений на становления открытого образовательного пространства

Л.М. Долгова, И.С. Мирошникова

Оценка деятельности образовательных учреждений (ОУ) является важным инструментом управления образованием. Это процесс принятия решений (вынесение оценочного суждения) по итогам анализа или контроля. Система оценивания деятельности связана с ценностными представлениями, которые выражаются в приоритетах оценивающего субъекта. Актуальность оценивания деятельности образовательных учреждений на всех уровнях повысилась в последние годы в связи с необходимостью определения качества образования, которое получают учащиеся.

Задача повышения качества образования направлена на более полное удовлетворение образовательных и социокультурных потребностей общества и личности в рамках новых образовательных стандартов. Кроме учебных знаний в «стандартах второго поколения»[5, 7] выделяются предметные компетенции, «личностные» «сквозные образовательные результаты»[6, 136]: образовательная самостоятельность, инициатива и ответственность. Такие образовательные результаты невозможно получить в условия классно-урочной системы и ориентации на исполнительский характер взаимодействия учащихся с педагогами. Нужны новые условия, в том числе, связанные с открытостью образовательного пространства.

В Томске и Томской области повышение качества образования напрямую связано с развитием инновационного потенциала взаимодействия ВУЗ-школа, которое даёт открытость разных уровней образования, партнёрские и сетевые проекты. Образовательная система нашего региона выделяется наличием в городе Томске шести университетов, высоким уровнем контакта вузов с образовательными учреждениями. Система оценки деятельности ОУ может укреплять существующую систему образования, а может влиять на её изменение и совершенствование качества образования.

Изучение практики оценивания деятельности образовательных учреждений Томска и Томской области опиралось на анализ существующей нормативной базы по этой тематике на региональном уровне и на муниципальном уровне г. Томска и ЗАТО Северск. А так же на анализ основных субъектов образования (директоров школ, сотрудников Департамента образования администрации г. Томска) через проведение фокус-группы, интервью с представителями вузов г. Томска. При этом установлено, что существующий механизм оценки деятельности общеобразовательных учреждений складывался в течение 2006-2009 гг. Особое влияние на развитие системы оценки оказал Комплексный проект модернизации системы образования Томской области (2008-2009 гг.). В рамках этого проекта оценка деятельности общеобразовательных учреждений стала одним из механизмов управления, в числе которых: новая система оплаты труда; создание регионального централизованного фонда стимулирования и распределения трансфертов муниципалитетам на основании рейтинга, отражающего качество образования; внедрение конкурсных механизмов поддержки (стимулирования) педагогических коллективов общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы и достигших высоких образовательных результатов. Таким образом, оценка общеобразовательных учреждений оказывает влияние на заработную плату работников образования.

Объектами оценки являются: образовательные программы, условия обеспечения образовательной деятельности, результаты образовательной деятельности (**Положение** о региональной системе оценки качества образования в Томской области (СОКО ТО), утвержденное Приказом Департамента Томской области от 26.11.2008 № 1447). В рамках данного документа выделены следующие механизмы оценивания качества деятельности общеобразовательных учреждений:

- лицензирование образовательной деятельности, в ходе которой проводится комплексная экспертиза условий образовательной деятельности;
- государственная аккредитация образовательных учреждений, в ходе которой осуществляется комплексная экспертиза качества образовательных программ и конечных результатов образовательной деятельности;
- различные формы контрольных проверок, проводящихся в рамках государственных функций по контролю и надзору за исполнением законодательства в сфере образования;
- конкурсный отбор лучших учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы;
- комплексная сравнительная оценка деятельности общеобразовательных учреждений в процессе принятия на муниципальном уровне решения о распределении стимулирующего фонда оплаты труда между учреждениями муниципального образования;
- ежегодный публичный доклад руководителя образовательного учреждения, согласованный с общественным советом образовательного учреждения.

В указанном документе под **качеством образования** понимается интегральная характеристика системы общего образования, отражающая степень соответствия образовательных программ, условий осуществления образовательного процесса, реально достигаемых образовательных результатов государственным нормативным требованиям и требованиям социального заказа, сформированного потребителями образовательных услуг.

Поэтому и процедура **оценивания качества образования** включает установление степени (уровня) соответствия образовательных результатов обучающихся, образовательных программ, условий осуществления образовательного процесса общепризнанным эталонам и требованиям, зафиксированным в нормативных документах.

Для реализации комплексной сравнительной оценки деятельности общеобразовательных учреждений разработаны и действуют региональные и муниципальные нормативные акты, которые определяют показатели оценивания деятельности общеобразовательных учреждений. Так, в постановлении Администрации Томской области № 19а от 28.01.2011 «О порядке предоставления иных межбюджетных трансфертов на стимулирующие выплаты за высокие результаты и качество выполняемых работ в муниципальных общеобразовательных учреждениях» определены показатели результатов образовательной деятельности ОУ в отношении к среднеобластным и среднемунципальным показателям: единого государственного экзамена, государственной итоговой аттестации, мониторинга качества образования учащихся 4-х классов. В показателях результативности нет ни одного критерия, который был бы напрямую связан с вопросом стимулирования общеобразовательных учреждений на реализацию различных форм сетевого взаимодействия, в том числе школа – ВУЗ. Единственный показатель, который подходит по данную цель, следующий: «Доля старшеклассников, обучающихся в 10-11 классах по профильным программам, в том числе с использованием возможностей сети Интернет». Но по данному критерию ОУ может получить максимально 2 балла, в то время как за результаты ЕГЭ – до 6 баллов.

На муниципальном уровне оценивание деятельности общеобразовательных учреждений представлено следующими документами: **перечнем показателей качества муниципальных услуг**, оказываемых муниципальными учреждениями, которые используются для определения размера финансирования муниципального задания образовательным учреждениям и оценки качества его исполнения; **показателями основных результатов и эффективности функционирования муниципальных общеобразовательных учреждений**, которые используются для распределения учреждениям и руководителям иных межбюджетных трансфертов на стимулирующие выплаты за высокие результаты и качество выполняемых работ; **целевыми**

показателями эффективности деятельности муниципальных общеобразовательных группы учреждений, которые используются для определения размера премиального фонда и ежемесячных премий руководителе); **объемными показателями и порядком отнесения муниципальных образовательных учреждений к группам по оплате труда руководителей**, которые используются для определения оплаты труда руководителей.

В целом можно констатировать, что в практике оценки результатов деятельности ОУ реализуются достаточно современные подходы к управлению. Однако система оценки качества деятельности общеобразовательных учреждений не в достаточной мере соответствует требованиям новых Федеральных государственных стандартов, и приоритетам региональной политики в сфере образования: при проведении оценки учитываются в основном учебные, количественные и точно измеряемые результаты. Тогда как показатели, характеризующие внеучебные достижения учащихся (участие в конкурсах, олимпиадах, образовательных событиях, сетевых открытых проектах и т.п.), охват учащихся формами дополнительного образования, инновационная деятельность общеобразовательных учреждений - эти показатели практически не влияют на оценку качества ОУ.

Проведённый анализ позволяет сформулировать проблемы оценки качества деятельности общеобразовательных учреждений, которые влияют и на качество управления.

Во-первых, единственным субъектом оценивания качества деятельности ОУ являются различного уровня органы Управления образованием. Потребители образовательных услуг ОУ, родители, научная и профессиональная общественность, в частности вузы, фактически не участвуют ни в разработке критериев оценивания, ни в оценивании деятельности общеобразовательных учреждений.

Во-вторых, существующая система оценки качества деятельности общеобразовательных учреждений не соответствует задачам модернизации образования: показатели качества ограничены, в основном, академическими предметными результатами, не учитываются личностные, компетентностные, метапредметные достижения в соответствии с ФГОС, не учитываются приоритеты региональной политики и задачи муниципалитета в сфере образования.

В-третьих, целью оценивания **является контроль деятельности** и далее распределение денежных средств между ОУ, поэтому не реализуется в управлении поддержка инновационной деятельности и создание условий открытости в деятельности ОУ.

В общем, существующая система оценки качества не стимулирует даже образовательные учреждения, имеющие традиционно высокие учебные (академические) показатели, так как **не учитывается динамика роста** учебных и образовательных результатов в этих учреждениях. Показатели качества заданы слишком узко и стандартизировано, они фиксируют ставшее качество, поддерживают режим функционирования, не определяя горизонтов развития и движения, особенно в направлении открытости и взаимодействия с вузами. Причём, различные линии оценки качества: оценка выполнения муниципального задания, деятельности ОУ для начисления межбюджетного трансферта, деятельности руководителей ОУ рассогласованы друг с другом и не представляют единую систему.

Более того на сегодняшний день нет серьезных разработок нового понимания качества образования в соответствии с ФГОС и нового типа измерителей для такого качества образования, как индивидуальный прогресс, создание образовательных продуктов, участие в образовательных событиях, создание открытой образовательной среды.

Таким образом, анализ существующих в Томской области на сегодняшний день практики оценки деятельности образовательных учреждений показал их недостаточность для решения задач развития образования.

Для совершенствования системы оценки результатов деятельности образовательных учреждений **необходимо изменить сам подход, методологию оценки деятельности ОУ.**

Необходима разработка новой сбалансированной, нацеленной на новые в соответствии с ФГОСами результаты региональной системы оценки качества деятельности общеобразовательных учреждений, в которой был бы осуществлен переход от **модели контроля качества к модели обеспечения качества**, обеспечения ситуации развития образовательных учреждений и системы образования в целом.

Такой переход возможен, если в школах создаются условия для порождения образовательных инноваций. В работе Г. Н. Прокументовой, рассматривающей «стратегии инновационного развития в образовании»[4,15] подчёркивается, что «образовательные инновации» возможны только в **Открытом образовательном пространстве**. И оно (в отличие от традиционного закрытого пространства школы) **строится на преодолении образовательного отчуждения и становится возможным только при переходе от функциональной редукции деятельности людей в образовательном учреждении к построению личного и личностного действия человека в образовании**. Поэтому необходимо поддерживать **действия по порождению человеком мест своего личного присутствия в образовании; процесс становления личностного действия, перехода от личного к личностному действию; формы и способы влияния человека на систему образования, участие человека в своем образовании**. Другими словами, повышение качества образования обеспечивается поддержкой личностных действий в школе, управлением сменой позиции педагога - с позиции транслятора знаний и контролёра исполнительности ученика на позицию **посредника**. Сменой **исполнительского типа действий педагога и учащихся на пробно-поисковый тип действий**, который завершается созданием образовательных продуктов и сменой закрытости образовательного учреждения на создание условий для открытых контактов учащихся с образовательной средой города, области, мира.

Только такой переход и такие действия, согласно исследованиям Б. Д. Эльконина [7,140], обеспечивают возможность развития человека, формирования у учащихся новых образовательных результатов: инициативности, самостоятельности, ответственности. Для обеспечения нового качества образования образовательным учреждениям необходимо перейти от традиционного функционирования в рамках классно-урочной системы к ситуации развития образовательных учреждений и системы образования в целом в направлении преодоления «школоцентризма» и создания условий для открытого образования. Сущность **понятия «открытое образовательное пространство»** включает в себя такие содержательные составляющие как: использование окружающей среды в качестве ресурса для построения своей образовательной программы[3,46], так как урок, класс и учебный предмет теряют свою институциональную форму и не отвечают задачам современного образования[1,115], проявление инициативы, пробно-поисковых действий и создание образовательного продукта.[2,105]

Для реализации задачи изменения системы оценки ОУ для формирования открытого образовательного пространства необходима разработка новой сбалансированной, нацеленной на новые в соответствии с ФГОС результаты региональной системы оценки качества деятельности общеобразовательных учреждений, в которой был бы осуществлен переход от **модели контроля качества к модели обеспечения качества**, обеспечения открытости образования.

Основные механизмы оценки качества общего образования должны быть направлены на создание условий для перехода к управлению качеством образования на основе систем показателей и индикаторов, отражающих создание открытого образовательного пространства для взаимодействия школ и вузов. Возможные базовые индикаторы качества образования, направленные на такую поддержку:

индикаторы инновационных образовательных процессов на уровне ОУ (процент учащихся, имеющих индивидуальный прогресс в образовании; доля детей, получающих основное образование в разных формах в соответствии со ст. 10 Закона РФ «Об образовании»; доля урочных и внеурочных занятий, процент внеучебной деятельности (проектной, исследовательской, игровой, художественной, музыкальной и т.п.), доля занятий с использованием современных образовательных технологий, в том числе информационных;

региональные и муниципальные индикаторы – процент учащихся, занятых в сетевых образовательных программах с ВУЗами и другими образовательными учреждениями, процент участия учащихся в образовательных событиях, организованных ВУЗами для школьников или организованных совместно ВУЗами и общеобразовательными учреждениями, процент обучающихся в профильных классах и в сетевых профильных программах др. Главными критериями комплексной оценки деятельности в инновационных образовательных учреждениях для распределения стимулирующего фонда оплаты труда должны быть **показатели динамика учебных и внеучебных достижений обучающихся**; оценка реального влияния внедряемых новшеств на динамику конечных результатов образовательной деятельности.

Оценка качества образования должна иметь характер поддержки. Быть прозрачной, открытой, объективной и оперативной за счет информатизации процесса оценивания. С этой целью необходимо разработать модель мониторинга оценки качества общего образования. Но важно, чтобы основой такой модели стала информационная система, с помощью которой система оценки качества приобрела бы открытый, оперативный, прозрачный характер и имела бы не только количественный, но и содержательный (качественный) аспект.

Необходимо внести изменения в существующие нормативные документы по оценке качества деятельности общеобразовательных учреждений на муниципальном уровне.

В документ «Перечень услуг и показателей качества муниципальных услуг, оказываемых муниципальными учреждениями» внести следующие изменения: оказание услуг дистанционного обучения, осуществление сетевых образовательных программ, проведение сетевых образовательных событий, в частности направленных на взаимодействие школа-Вуз и открытость образования.и. Муниципальные задания должны быть более индивидуализированными для разных образовательных учреждений, учитывать их специфику, в том числе специфику осуществляемых образовательных программ.

В документ «Показатели основных результатов и эффективности функционирования муниципальных общеобразовательных учреждений» необходимо внести следующие показатели результативности деятельности ОУ :

Доля обучающихся – победителей различных образовательных событий (конкурсов, фестивалей, олимпиад и т.д.), проводимых для школьников ВУЗами или во взаимодействии ВУЗов и других ОУ. Перечень таких мероприятий должен формироваться на основе экспертизы научно-образовательной общественности и утверждаться на её основании Департаментом общего образования Томской области.

Дополнить показатель результативности условий «Доля старшеклассников, обучающихся в 10-11 классах по профильным программам, в том числе с использованием возможностей сети Интернет» следующим показателем - в том числе по сетевым профильным программам, выстроенным во взаимодействии школа-ВУЗ.

Ввести показатели: - разработка и осуществление ОУ сетевых образовательных программ, - участие в сетевых образовательных программах. Все данные программы должны пройти экспертизу и войти в утвержденный по результатам нее перечень.

Еще один показатель «Участие в инновационной инфраструктуре системы образования» необходимо детализировать относительно инновационных приоритетов муниципальных образований и региона. В частности предлагается дополнить его

следующими показателями: направленность инновационных разработок на развитие сетевого взаимодействия ОУ.

Рекомендуется внести показатель в следующей редакции: «Количество городских образовательных событий для детей и педагогов, организованных ОУ, количество городских и региональных сетевых образовательных событий организованных ОУ.

В «Объемные показатели и порядок отнесения муниципальных образовательных учреждений к группам по оплате труда руководителей» внести количественный показатель, отражающий *численность учащихся-участников сетевых проектов и программ, побывавших в течение года в мероприятиях на территории данного ОУ* (так как это реально усложняет деятельность образовательных учреждений);

Влияние изменений в системе оценки деятельности ОУ на формирование открытого образовательного пространства может происходить на нескольких уровнях.

Мероприятия на региональном уровне по изменению системы оценки качества образования:

1. Внесение соответствующих изменений в существующие нормативные документы, регламентирующие деятельности общеобразовательных учреждений: в Закон об Образовании ТО внести формулировки о сетевых формах обучения; в положение и качестве образования в ТО определения современных результатов образования в связи с введением ФГОС и критериев их измерения;
2. Внесение в норматив подушевого финансирования сетевого норматива на обучения в сетевых формах и повышающего коэффициента на учащегося старшей профильной школы.
3. Проведение переговорных площадок с обязательным участием представителей Вузов и общественности по проблемам оценивания качества деятельности общеобразовательных учреждений.
4. Создание Общественного совета для экспертизы программ партнёрско-сетевого взаимодействия, общественной оценки качества образования, аккредитации образовательных программ.

Предполагаемые результаты, эффекты и изменения в системе образования

Перечисленные выше предложения и рекомендации по совершенствованию системы оценки деятельности образовательных учреждений имеют потенциал стимулирования определенных изменений в деятельности субъектов взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования. Предполагаемые результаты, эффекты принадлежат трем областям изменений:

1. Изменения в области достигаемого качества образования
2. Изменения в деятельности образовательных учреждений (общего и высшего образования)
3. Изменения в структуре и содержании сетевых связей между школами и вузами

Изменения в области достигаемого качества образования

Изменение содержания сетевого взаимодействия школа-вуз в направлении организации совместных форм образовательной деятельности имеет существенный потенциал к повышению качества образования. Прежде всего, речь идет о целенаправленных механизмах достижения нового качества образования, заявленного во ФГОС нового поколения, Концепции инновационного развития территории; проявленного через интервью представителей общественности и работодателей. Внесение изменений в систему оценки деятельности образовательных учреждений с целью стимулирования развития сетевых связей может стать базовым управленческим механизмом привлечения внимания к метапредметным и личностным результатам образования, повышения актуальности программ и проектов, направленных на их

формирование. Повышение качества образования станет очевидным на уровне следующих результатов:

- Повышение интереса школьников и студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности в актуальных для Томского региона сферах инновационной деятельности,
- Повышение мотивации к включению в деятельностные и открытые формы обучения и образования, приобретению предпрофессионального опыта в актуальных сферах деятельности,
- Осмысленное образовательное и профессиональное самоопределение как результат эффективных и ответственных проб в сетевых и совместных программах и проектах школа-вуз,
- Формирование проектной и исследовательской культуры в актуальных областях естественнонаучного и гуманитарного знания.
- Позитивная динамика формирования метапредметных результатов образования, таких как
 - Предпринимательские компетентности
 - Компетентности в решении нестандартных задач
 - Деловая интернет-коммуникация
 - Креативное мышление
 - Командная работа

Возможные изменения в деятельности образовательных учреждений (общего и высшего образования): поскольку критерии и основания оценки деятельности ОУ имеют непосредственное влияние на расстановку приоритетов в организации деятельности на местах, на стимулирование тех или иных видов деятельности внутри образовательных учреждений, совершенствование системы оценки деятельности в направлении поддержки форм сетевого взаимодействия может сопровождаться следующими эффектами:

- Включение в образовательные программы школ (в качестве функциональных частей образовательного процесса) модулей программ и проектов, реализуемых в рамках сетевого взаимодействия, работающих на формирование нового качества образования. *Сетевые модули могут быть включены учебные планы учреждений общего и высшего профессионального образования как Индивидуальные и групповые проекты, Элективные курсы, Педагогические и профессиональные практики, Образовательные и профессиональные стажировки и т.п.*
- Возникновение и институциональное оформление инициатив по организации разновозрастного и разнопозиционного взаимодействия учащихся и преподавателей общего и высшего профессионального образования. *Изменение системы оценки деятельности ОУ в направлении стимулирования взаимодействия в открытом образовательном пространстве приведет к появлению и закреплению в нормативном и финансовом поле разнообразных и взаимных инициатив по организации совместной деятельности учащихся и преподавателей школ, вузов, бизнеса. Появление и нормативное обеспечение сетевых проектов и программ сможет обогатить образовательную карту*

Томского региона, сделать продуктивные формы обучения и образования в единой сетевой программе школа-вуз-деловая среда доступными для широкого круга потребителей.

Выводы: Продуктом более тесного и эффективного взаимодействия школ и других образовательных структур станут совместные разработки образовательных технологий, партнёрские проекты и программы методического и практического характера, направленные на становление открытого образовательного пространства.

Система оценки деятельности ОУ должна стимулировать перспективный тип взаимодействия между вузами, образовательными учреждениями : сетевые партнёрские отношения, нацеленные на совместные проекты, программы, образовательные события, организацию проектно-исследовательской деятельности, разработки методического характера.

Литература

1. Адамский А. И. Открытое образование и современная школа. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник. 1996-2005.- Томск, 2005.- 296 с.
2. Долгова Л. М. Тьюторство в аспекте результативности. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник. 1996-2005.- Томск, 2005.- 296 с.
3. Ковалёва Т. М. Открытое образование и современные тьюторские практики. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник. 1996-2005.- Томск, 2005.- 296 с.
4. Прокументова Г. Н. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2005. – 415с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение. 2010. -120 с.
6. Что такое качество образования? – М.: Эврика, 2009. -256 с.
7. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие/ Б. Д. Эльконин. – Ижевск: EGRO, 2010.-245 с.

Изменение статуса образовательного учреждения для создания потенциала взаимодействия ВУЗов и школ с целью повышения качества образования

Л.А. Сорокова

Контекст исследования. В социологической литературе высказывается мысль о важности норм для организации человеческой деятельности в силу выполнения ими регулятивной функции, а в литературе по теории деятельности - мысль о том, что при изменении человеческой деятельности изменяются формы и нормы ее организации, а эффективность деятельности напрямую связывается с соответствием норм, используемых для ее организации. (Ю.В.Громыко, А.И.Пригожин, Б.А.Урванцев, Г.П.Щедровицкий и др.).

Г.Н. Прокументова обосновывает, что разработка и реализация образовательных инноваций всегда сопровождается как поиском адекватных форм их выражения, так и разработкой новых норм организации деятельности [6, С. 346].

Подтверждение этому тезису мы находим и в литературе по менеджменту, где он трактуется применительно к деятельности организаций и их инновационному развитию. Питер Друкер считает, что сегодня перемены - норма нашей жизни, а поэтому организации должны не только быть готовы к изменениям, а, если они хотят быть успешными на рынке, то «... они должны отыскивать и создавать инновационные возможности и вся организация... должна быть пропитана духом новизны...» [1, С. 59]. Иными словами, организации должны быть готовы менять собственную деятельность и нормы ее организации в соответствии с требованиями рынка.

Г. Минцберг также связывает успех организации на рынке с постоянным использованием инноваций и переоформлением норм организации деятельности. Он пишет: «Успех организации на рынке обусловлен постоянными инновациями,... и если она является источником инноваций, то это достигается за счет довольно серьезных разрушений, порой даже хаоса в организации и затраты впустую немалых ресурсов» [2, С. 227].

Также П. Друкер и Г. Минцберг обращают внимание на необходимость поддержки инноваций, поскольку они создают потенциал для развития организаций, и на то, что инновации требуют совершенно других структур и форм взаимодействия в организации. Они должны отличаться гибкостью, подвижностью, развитостью горизонтальных связей в организации, возможностью их быстрой «перенастройки».

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что изменение норм есть одновременно и *условие* для создания потенциала развития организации и повышения ее активности на рынке, и *следствие* этих процессов.

В предыдущей статье мы сделали предположение о том, что механизм присвоения новых статусов образовательным учреждениям можно рассматривать в качестве механизма поддержки инноваций. В этой статье, с одной стороны, нам представляется необходимым сделать акцент на взаимосвязи этого механизма с задачами инновационного образования, а с другой – на том, какое влияние смена статуса оказывает на качество образования.

Примерно двадцать лет назад в нашей стране начали происходить серьезные перемены в социальной и политической жизни, которые привели к тому, что стали меняться привычные формы социальной жизни, актуализировалась необходимость выработки новых форм организации жизни и деятельности людей. Происходящие перемены актуализировали и задачу изменения содержания образования и форм его организации. В стране начался «инновационный бум», шлюзы которого были приоткрыты педагогами-новаторами В.Ф. Шаталовым, Ш.А. Амонашвили, А.Н. Ильиным и др., которые стали менять саму форму урока и организацию деятельности с детьми на уроках. Следующим шагом стало появление инновационных школ, в которых делались попытки изменения и

самого уклада школьной жизни и оформления нового содержания образования (В.В. Караковский, А.Н. Тубельский и др.). Например, подход, связанный с обучением детей постановке и разрешению учебных задач, реализовывался в рамках развивающего обучения (А.Б. Воронцов, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин и др.), в рамках педагогики диалога культур занимались обучением детей формулированию проблем, возникающих в образовательной деятельности и гипотез по их разрешению (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), а в так называемых средовых педагогиках (Вальдорфская педагогика, педагогика Монтессори), основное внимание было сосредоточено на формировании образовательной среды, развивающей интересы и способности ребенка (С.А. Ловягин, Р. Штайнер, М. Монтессори). Поскольку стали меняться сами подходы к содержанию образования, формы его реализации, формы и нормы организации жизни в школе, то закономерно встал вопрос и о результатах образования. Понятно было, что теперь их нельзя измерять только с помощью повышения результатов успеваемости или качества успеваемости, поскольку речь шла не об усвоении предметных программ, а о самом изменении качества образования. Поэтому можно сказать, что сам вопрос о качестве образования собственно был поставлен инновационным движением в инновационных школах и строился на различении результатов образования и результатов обучения. Попытки изменения содержания образования, форм его реализации и проявления других и разных результатов образования привели к созданию ситуации неопределенности в образовании, которая усиливалась появлением разных форм образовательных учреждений, например: средние общеобразовательные школы с углубленным изучением предметов, гимназии, лицеи, школы-сады, школы-комплексы, школы полного дня и др.

Ситуация неопределенности, сложившаяся в образовании в 90-е годы, требовала упорядочивания. Одной из первых попыток учредителя по ее упорядочиванию, стала попытка, связанная с оформлением и определением разных статусов образовательных учреждений, которая была сделана с помощью разработки и принятия «Типового положения об общеобразовательном учреждении» (март 2001г.). В рамках этого положения были определены разные статусы образовательных учреждений: начальная общеобразовательная школа; основная общеобразовательная школа; средняя общеобразовательная школа; гимназия и лицей.

Определение области исследования. В представленном контексте определяется необходимость проведения эмпирических исследований, позволяющих: охарактеризовать механизм присвоения новых статусов в качестве одного из механизмов реализации задач инновационного образования и влияния на изменение качества образования.

В связи с этим, нами была определена цель исследования: проявить, может ли механизм присвоения новых статусов образовательным учреждениям одновременно выступать в качестве механизма реализации задач инновационного образования и влияния на изменение качества образования. Поэтому основными задачами данного исследования является: исследование процесса присвоения новых статусов образовательным учреждениям и его влияния на изменение качества образования.

Объектом исследования стал процесс присвоения новых статусов образовательным учреждениям, предметом – изменение качества образования и качества образовательных услуг при изменении статуса образовательных учреждений Томской области.

В качестве основных методов исследования нами использовались: анализ литературы, анализ нормативных документов, анализ прецедентов присвоения образовательным учреждениям новых статусов и их смены. С участниками исследования была организована и проведена фокус-группа по проявлению качества образовательных услуг. Исследование строилось в логике гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций [6, С. 44].

В исследовании принимали участие образовательные учреждения: «Хобби-центр» (директор М.Г. Савенков), центр «Планирование карьеры» (директор Н.Р.Огнева),

Сибирский лицей (директор З.Т.Поликарпова), гимназия № 29 (директор С.В.Шаболина), гимназия №1 (директор Н.А. Селиванова), гимназия № 56 (директор Л.П. Гунбина).

Одним из главных оснований, используемых в «Типовом положении об общеобразовательном учреждении» для определения статуса образовательного учреждения, являлась реализация им общеобразовательных программ определенных типов. Так, начальная общеобразовательная школа, согласно Положению, могла реализовывать общеобразовательную программу только начального общего образования; основная общеобразовательная школа - общеобразовательную программу только начального общего и основного общего образования; средняя - общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Особого внимания в этом перечне заслуживают два последних образовательных учреждения со статусами: гимназия, реализующая общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, а также обеспечивающая дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам гуманитарного профиля и лицей, также реализующий вышеперечисленные программы, а кроме того, обеспечивающий дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам технического или естественно-научного профиля. Особого внимания они требуют потому, что в приведенной типологии именно два последних образовательных учреждения (гимназия и лицей) имеют право реализовывать какие-то «измененные» (в нашем контексте «инновационные») общеобразовательные программы. Из текста ясно, что «инновационность» этих программ связывалась с углублением их содержания по определенным предметам и предметным блокам (гуманитарным или естественно-математическим наукам). То есть инновации в таких учебных заведениях осуществлялись в рамках предметного содержания образования и заключались в его расширении и углублении. Реализация таких программ в гимназиях и лицеях сразу сделала востребованным вузовский потенциал и актуализировала необходимость их взаимодействия с ВУЗами, поскольку углубления по предметам и спецкурсы зачастую велись преподавателями ВУЗов. Правда управлением этих учебных заведений такой шаг выстраивался, чаще всего, не на уровне взаимодействия учреждений, а на уровне личных связей и контактов с преподавателями ВУЗов.

Таким образом, появление статусов гимназии и лицея было направлено на решение совершенно определенных задач, связанных с изменением предметного содержания образования и повышением результатов обучения, с обслуживанием запроса на такое образование определенных социальных слоев, претендующих на социальный престиж. То есть, по сути дела, введение этих статусов решало задачи не столько инновационного развития образования, сколько - социальной дифференциации, поскольку образование в гимназии или лицее мыслилось как элитарное, так как в такие учреждения существовал отбор детей, а углубления и спецкурсы вели работники ВУЗов и эти занятия были платными (и часто плата была достаточно существенной!).

Такой шаг обуславливал скорее не столько изменение качества образования, сколько проявление представлений о его качестве, существующих у части представителей государства, общества и педагогической общественности. Эти представления связаны с усилением предметной или знаниевой составляющей, что существенно повлияло на уровень предметной подготовки детей и подтверждалось победами учащихся гимназий и лицеев в предметных олимпиадах различного уровня, а впоследствии - и высокими результатами сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ). Эти представления соответствовали требованиям государства о качестве образования и подкреплялись успешностью социализации выпускников через канал ЕГЭ, а также ощущением детей и родителей, что образование в гимназии или лицее лучше, или, во всяком случае, не такое «как у всех».

Если анализировать реализацию углубленного или расширенного содержания образования в гимназиях или лицеях с точки зрения изменений, произведенных в организации образовательной деятельности, то можно отметить, что определенные нововведения были сделаны (например, выделение профилей, изменение учебного плана и расписания занятий для их обеспечения), но существенного изменения форм и норм организации деятельности они не требовали, поэтому были достаточно успешно «вписаны» в существующую систему.

Одновременно с лицеями и гимназиями во многих городах, и Томск здесь не исключение, появились школы, «помеченные» в образовательном пространстве как инновационные. Изменения образования, которые в них происходили, невозможно было так четко идентифицировать, но, тем не менее, речь шла о существенных изменениях в содержании и организации образовательной деятельности, что и «отличало» инновационные школы (например, гимназия «Универс» в Красноярске, (И.Д.Фрумин), школа самоопределения в Москве (А.Н.Тубельский), в Томске школа «Эврика-развитие» (Т.М. Ковалева, Л.М.Долгова) и Школа Совместной деятельности (Г.Н.Прозументова, Л.А.Сорокова)).

Для таких школ серьезным шагом по поддержке инноваций стало присвоение образовательным учреждениям статуса Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования и науки РФ (ФЭП), которое осуществлялось в соответствии с «Положением о Федеральной экспериментальной площадке в системе образования Российской Федерации». В Положении были определены условия присвоения статуса ФЭП, в качестве таковых выступали: наличие «...культурно-образовательной инициативы с целью развития системы образования...», а под «культурно-образовательной инициативой» понималась «...деятельность, ... порождающая новое содержание, методы, формы организации образовательного процесса и адекватные им системы управления» [5, С. 1]. А федеральный уровень инициативы обеспечивался значимостью разрабатываемых проблем для обеспечения культурного, научного, информационного пространства России; направленностью деятельности на обновление содержания, методов и организационных форм образования и на выработку перспективных моделей и концепций гуманистического и гуманитарного образования, а также на развитие личности обучающегося, «... ее способностей к саморазвитию, самоопределению и самообразованию.» [5, С2]. Статус ФЭП присваивался с помощью заочного и очного этапов экспертизы заявок и давал право авторам культурно-образовательной инициативы на внесение изменений в цели, содержание, способы обучения и воспитания, в финансово-хозяйственный механизм, организационную структуру и систему управления образовательным учреждением, а также в формы подготовки педагогических и управленческих кадров.

Таким образом, мы можем говорить о том, что в рамках данного Положения «инновационность» ФЭПов связывалась не с изменениями в предметном содержании образования, а с инициативами самих образующихся, направленными на развитие системы образования, с попыткой их «вписывания» в социокультурный контекст, с деятельностью образующихся по разработке содержания, форм, способов осуществления образовательного процесса и адекватных им способов управления. В качестве задач на данном этапе выступала легализация и поддержка культурно-образовательных инициатив участников образовательного процесса, направленных на изменение и развитие образования, а также на удовлетворение запроса определенной части культурно-образовательного сообщества на «другое» образование, такое, которое может меняться в соответствии с инициативами самих образующихся, может «делаться» самими образующимися. Также очевидно, что в данном Положении речь идет о совершенно другом понимании качества образования. Качество образования обусловлено вовлеченностью и участием самих образующихся в собственном образовании, оно связано с усилением их влияния на образование, выражающееся в порождении ими инициатив по

изменению образования, в разработке ими концепций и моделей управления образованием, содержания, методов и форм организации образовательного процесса, то есть, иными словами, оно связано со становлением субъектности участников образовательного процесса, и с развитием их способностей к самоопределению, саморазвитию и самообразованию. Если анализировать эту ситуацию с точки зрения изменения деятельности и норм ее организации, то можно констатировать, что, процесс нормообразования в школах, претендующих на статус ФЭП, мог касаться не только изменения содержания образования и образовательной деятельности, но и педагогической и управленческой деятельности, а также изменения норм образовательного учреждения.

Если в ситуации реализации углубления предметного содержания образования в гимназиях и лицеях необходимость использования потенциала взаимодействия ВУЗов и школ для улучшения «качества» образования была очевидной, то для школ, претендующих на статус ФЭП, эта необходимость, вроде бы, «не лежит на поверхности». Однако актуальность такого взаимодействия обуславливалась необходимостью организации в таких школах процесса разработки и исследования: концепции и моделей изменения образования, нового содержания образования и способов его реализации, оснований результативности и методик диагностики результатов, а также необходимостью «вписывания» этих разработок в социокультурный контекст. О том, что у школ, сотрудничающих с ВУЗами, больше шансов было получить статус ФЭП, говорит и тот факт, что в нашем городе первыми получили этот статус и достаточно долго его удерживали именно те школы, которые тесно сотрудничали с ВУЗами с целью организации научно-исследовательской работы в школе («Эврика-развитие» и Школа Совместной деятельности (школа № 49 г. Томска)). Также двадцатилетний опыт организации инновационной деятельности в Школе Совместной деятельности свидетельствует о том, что сотрудничество с ВУЗами важно не только с точки зрения обеспечения процесса создания инновационных разработок, но, что еще более важно, с точки зрения обеспечения процесса нормообразования, позволяющего как понимать сами изменения в содержании образования, в организации образовательной и педагогической деятельности и в управлении, так и закреплять их и обеспечивать их распространение в Школе, с помощью выработки и формализации соответствующих управленческих механизмов и процедур. Кроме того, наш опыт позволяет говорить о том, что нормообразование позволяет сорганизовать вырабатываемые нормы и нормы, предписанные школе как образовательному учреждению, т.е. с помощью процесса нормообразования происходит «вписывание» производимых изменений в существующий контекст.

Ход, связанный с экспертизой инноваций был использован и при организации конкурсного отбора образовательных учреждений в рамках Приоритетного Национального Проекта «Образование» (ПНПО). Этот конкурс организуется и проводится в нашем регионе с 2008 года. Конкурс организуется в соответствии с «Положением о порядке конкурсного отбора на получение денежного поощрения коллективами областных государственных и муниципальных образовательных учреждений Томской области, внедряющих инновационные образовательные программы (проекты)» (далее Положение), в котором определяются: порядок организации и проведения конкурсного отбора, порядок создания и работы конкурсной и экспертной комиссий, номинации конкурсного отбора и документы, предоставляемые участниками, сроки проведения конкурса и порядок утверждения списка победителей. Выдвижение образовательных учреждений на получение денежного поощрения производится, в соответствии с Положением, с их согласия органом самоуправления образовательного учреждения – управляющим советом (советом) образовательного учреждения.

Экспертиза включает в себя 2 этапа: техническая экспертиза, на предмет наличия и правильности оформления всех необходимых документов и содержательная экспертиза материалов в соответствии с заявленными номинациями, по критериям и показателям,

заложенным в экспертных картах. Поскольку конкурс проводится в течение ряда лет, то необходимо отметить, что предмет экспертизы, критерии и показатели оценивания в процессе его проведения менялись в соответствии с теми задачами, которые ставило государство в отношении поддержки инноваций. В первые годы проведения конкурса в качестве предмета экспертизы выступала программа развития образовательного учреждения, а критерии и показатели оценивания были связаны с оценкой результатов ее реализации, поскольку стояла задача проявления и поддержки изменений в системе образования. Затем конкурсные критерии и показатели стали касаться наличия и оценивания результатов реализации инновационных проектов, поскольку задачи были связаны с проявлением и систематизацией инновационного потенциала, накопленного системой образования. Однако уже в 2011 году и сами конкурсные номинации, и критерии, и показатели оценивания были связаны с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС). Поэтому в Положение были введены специальные номинации для начальной школы и малокомплектной начальной школы, отражающие внедрение инновационной образовательной программы начального общего образования, обеспечивающей реализацию ФГОС, а в критерии - ряд показателей, позволяющих оценить результативность процесса ее реализации. Так в критерий, обеспечивающий оценку результатов реализации инновационной образовательной программы, были введены показатели оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов, предусмотренных ФГОС. Все вышесказанное позволяет говорить о том, что одной из задач данного конкурса была поддержка инновационных программ, попадающих в тенденции реформирования российского образования и обеспечивающих их разворачивание на уровне региона.

Кроме того, в Положение также была введена специальная номинация для школ, внедряющих инновационные образовательные проекты профильного среднего (полного) общего образования. Для того чтобы понять, какие задачи по поддержке инновационного образования решались с помощью экспертизы проектов профильного обучения, необходимо более подробно остановиться на анализе критериев и показателей их оценивания.

Как уже было сказано, экспертная оценка в рамках конкурса осуществляется по определенным критериям с использованием целого ряда показателей. В контексте данной статьи считаем необходимым остановиться на тех из них, которые наиболее ярко отражают задачи инновационного образования, инновационное содержание образовательных программ (проектов), представления об изменении содержания образования и его качестве. Необходимо отметить, что как для оценки инновационной образовательной программы начальной школы, так и для оценки проекта профильного обучения старшей школы использовались практически одни и те же критерии, а вот показатели разрабатывались с учетом специфики организации образования в разных ступенях. В качестве критериев для оценки и проекта и образовательной программы выступали: обоснованность целей и структуры; оценка образовательных результатов их реализации; изменение содержания образования и адекватность критериев оценки образовательных результатов; используемые образовательные технологии и обоснованность их выбора; доступность качественного образования для обучающихся с разными потребностями и возможностями; создание условий для реализации программы и проекта; управление разработкой и реализацией образовательной программы (проекта); профессиональные достижения педагогов и управленцев, обеспечивающие реализацию программы и проекта; использование возможностей и ресурсов среды для их разработки и реализации. Также в представленной логике важно, что при оценке изменения содержания образования и проявленности образовательных результатов реализации программы (проекта) эксперты используют показатели, связанные: с соответствием критериев оценки результатов программы (проекта) заявленным направлениям содержания

образования; с качеством предметных, метапредметных и специфицированных для данной программы (проекта) результатов. Кроме того, они обращают внимание на комплексность оценки результатов, на разнообразие самих способов их оценивания и причастность к процессу оценивания всех участников образовательного процесса. Показательно, что при оценке технологий, используемых для реализации программы (проекта) эксперты ориентируются на их соответствие современным требованиям, на наличие методических разработок по внедряемым технологиям. Доступность качественного образования для всех обучающихся оценивается экспертами с использованием показателей организации работы с разными детьми (одаренными, детьми с ограниченными возможностями здоровья и др.) и обеспечения условий для индивидуального развития всех учащихся (сопровождение индивидуальных образовательных программ и проектов), т.е. по существу, оценивается наличие и разнообразие образовательных услуг. Создание условий для реализации образовательной программы (проекта) и управление разработкой и реализацией оценивается по целому ряду показателей, среди которых: наличие форм научно-методического сопровождения разработки и реализации программы (проекта) и создание пакетов научно-методических разработок для ее реализации, наличие изменений в организационно-управленческой структуре школы и функциональных обязанностях администраторов, обеспечивающих ее реализацию; привлечение средств для реализации программы (проекта) через участие школы в конкурсах, проектах, в выполнении грантов. Также важно, что оценка управления реализацией программы (проекта) строится с учетом: персонифицированности субъекта разработки и реализации; наличия форм управленческой поддержки процесса разработки (например, проектно-исследовательских групп по разработке и реализации). При оценке профессиональных достижений педагогов и управленцев, обеспечивающих реализацию образовательной программы (проекта) эксперты обращают внимание на представление, использование и распространение инновационных разработок школы с помощью участия работников школы в конкурсах и грантах разного уровня. Использование возможностей и ресурсов среды для разработки и реализации образовательной программы (проекта) связано с оценкой вовлеченности субъектов среды в ее разработку и реализацию, а также со степенью вовлеченности (локальная – участие на отдельных этапах, системная – на всех этапах деятельности). Наибольшим количеством баллов оцениваются те программы и проекты, которые разрабатываются и реализуются преподавателями и научными работниками ВУЗов совместно с педагогами и администрацией школы, технологии которых обеспечены пакетами научно-методических разработок, у которых в структуре управления школы имеются специальные подразделения, занимающиеся разработкой и реализацией программы (проекта) и обеспечивающие сопровождение педагогов и управленцев в процессе подготовке и участия в профессиональных конкурсах разного уровня.

Таким образом, можно говорить о том, что в рамках конкурса ПНПО в соответствии с задачами развития и реформирования образования изменяется как предмет, так и содержание экспертизы. На сегодняшний момент, в связи с внедрением ФГОС предметом экспертизы стали инновационные образовательные программы начального образования и, в соответствии с образовательной спецификой региона, проекты профильного обучения старшей школы, реализация которых востребует существенных ресурсов внешней среды. Кроме того, анализ критериев и показателей экспертизы позволяет сформулировать определенные представления о качестве образования. Обращает на себя внимание то, что качество образования, на которое ориентирован ПНПО, характеризуется направленностью изменений в соответствии с общим руслом реформирования образования, вовлеченностью самих участников образовательного процесса в разработку инновационных программ и проектов по изменению образования (персонифицированностью разработок), их технологизацией (созданием проектно-исследовательских групп по разработке и реализации программы

(проекта)), разработкой технологий реализации программы (проекта) и обоснованностью их выбора, разработкой пакетов методических разработок, выделенностью разных типов результатов и методик их диагностики, привлечением и регулярностью использования ресурсов среды для реализации программ и проектов, изменением содержания образования в сторону открытости, доступности, наличия и разнообразия образовательных услуг, возможности их выбора, их направленностью на разные группы клиентов и потребителей, сопровождения инициатив участников образовательного процесса.

Также результаты анализа свидетельствуют о том, что организаторами конкурса заложен ряд критериев и показателей, направленных на укрепление сотрудничества школ с ВУЗами. Это особенно характерно для оценки проектов профильного обучения и выражается: в совместной разработке проекта работниками ВУЗов и школы; в изменении управленческой структуры и функций управления (создание совместных проектно-исследовательских групп и др.); в появлении особого содержания управленческой деятельности (по сопровождению проекта, по созданию и распространению инновационных разработок, обеспечивающих проект) и др.

В целом, можно сказать, что изменения образования, закладываемые в рамках ПНПО, направлены на решение задач реформирования российского образования и поддержание региональной специфики, которая связана с сосредоточением на территории региона большого количества ВУЗов и с образовательной политикой, ориентированной на повышение качества образования выпускников с помощью укрепления взаимодействия ВУЗов и школ и на использование инновационного потенциала в экономике области.

Таким образом, результаты анализа позволяют говорить о том, что с помощью конкурсных механизмов в регионе поддерживаются такие инновационные программы и проекты, в содержании которых внешние требования к содержанию и качеству образования соорганизованы с требованиями региона и инициативами самих обучающихся, которые отличаются высоким уровнем технологизации, выделенностью содержания управленческой деятельности и управленческих механизмов, обуславливающих их реализацию.

Следовательно, контекст управления инновациями в образовании позволяет увидеть, что инновационные школы всегда проходят путь изменения деятельности и норм ее организации, более того, даже разрабатывают механизмы управления инновациями, основанные на регулировании норм деятельности. Также он позволяет констатировать, что присвоение образовательному учреждению какого-либо статуса это решение задач управления инновациями, поддержка и признание уже полученных результатов, а также создание условий для проявления и оформления новых норм организации образовательной деятельности, а, значит, и для совершенствования образования.

Следующим серьезным шагом, предпринятым с целью дальнейшего реформирования образования, был шаг, связанный с принятием Федерального закона Российской Федерации № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях», с помощью которого был введен новый статус для учреждений социальной сферы, в т.ч. учреждений образования – статус автономного образовательного учреждения. Чем обусловлено его введение и каковы особенности учреждений, имеющих подобный статус? В Федеральном законе от 8.05. 2010г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» разъяснено, что статус автономного присваивается учреждению, которое является «...некоммерческой организацией, созданной Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг... в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта...» [7, С.1]. Следовательно, введение статуса автономного учреждения позволяет учреждениям, его имеющим, оказывать разнообразные услуги

населению (в т.ч. и образовательные) в социальной сфере. Более того, в законодательстве прямо оговорено, что у автономного учреждения меняется основной вид деятельности. Им становится оказание услуг в социальной сфере, а для автономных образовательных учреждений - в сфере образования, деятельность начинает во многом носить рыночный характер и становится достаточно жестко завязанной на удовлетворение потребностей заказчиков, клиентов и потребителей, что, в свою очередь, обеспечивает возможность их влияния на качество образовательных услуг.

Анализ Федеральных законов Российской Федерации № 174-ФЗ и № 83-ФЗ позволяет говорить о том, что законодательно заложено изменение взаимоотношений автономного образовательного учреждения с учредителем и с другими субъектами. У учредителя сужаются: зона контроля за деятельностью автономного образовательного учреждения (она ограничивается контролем за выполнением задания учредителя и за деятельностью руководителя учреждения); зона ответственности (учредитель не отвечает по обязательствам автономного учреждения); права (учредитель не имеет права на доходы автономного учреждения и имущество, самостоятельно приобретенное им).

Возможности взаимодействия автономного образовательного учреждения с другими субъектами существенно расширяются. Это выражается в том, что автономное образовательное учреждение может участвовать в других юридических лицах, выступать учредителем новых юридических лиц; может совершать с партнерами крупные сделки; может заниматься другими и разными (не запрещенными законом) видами деятельности для обеспечения основного вида деятельности.

Следовательно, введение статуса автономного учреждения законодательно обеспечивает как существенное расширение самостоятельности и прав автономного образовательного учреждения, так и механизмы влияния заказчиков и потребителей на качество образовательных услуг. С точки зрения изменения задач развития образования, это означает, что актуальными становятся задачи, связанные с расширением сферы образовательных услуг для населения, с повышением и оценкой их качества.

Если рассматривать результаты анализа в контексте работ по современному менеджменту, то следует обратить внимание на высказывание Питера Друкера, который считает, что автономная организация самый эффективный и единственный вид организации, который может продуктивно работать в сфере услуг. Эти организации призваны удовлетворять потребности клиентов и потребителей. Для того чтобы обеспечить качество услуг и выбор потребителю, в этой среде должна быть сильная конкуренция. Поэтому, полагает он, единственный способ выживания этих организаций на рынке - постоянные инновации в сфере производства услуг и оценки их качества. Говоря о деятельности автономных организаций, он пишет: «... для этих организаций необходимость инноваций, как средства выживания на рынке, налицо, осталось их внедрить, иначе придут другие и сделают это.» [4, С. 452].

Для нашего региона, в котором сконцентрировано большое количество ВУЗов и который ориентирован на использование инноваций для повышения качества образования, это означает, что если речь идет о постоянных инновациях и «производстве» в сфере услуг, то для автономных образовательных учреждений сотрудничество с ВУЗами выходит на первый план, поскольку именно оно создает потенциал для их инновационного развития: там есть квалифицированные кадры, способные обеспечить процесс разработки инновационных образовательных программ, на базе которых можно развернуть целый спектр уникальных услуг, позиционирующих автономное учреждение на образовательном рынке; разработать их методическое сопровождение; найти кадры для их реализации.

Аналитический комментарий. Таким образом, результаты анализа позволяют говорить о том, что механизм присвоения нового статуса образовательному учреждению одновременно является и механизмом реализации задач инновационного образования, поскольку с его помощью осуществляется поддержка образовательных учреждений,

реализующих инновационные образовательные программы и проекты, связанные с изменением качества образования, поскольку они обеспечивают повышение открытости, доступности, наличие и разнообразие образовательных услуг, возможность их выбора, их направленность на разные группы клиентов и потребителей, сопровождение инициатив участников образовательного процесса.

Нам представляется, что во временном контексте можно говорить о том, что двадцатилетняя практика инновационного развития образования сыграла свою роль в процессах реформирования образования, связанных, в последние годы, с активизацией практики законотворчества. Это свидетельствует о том, что усилились процессы поиска управленческих инструментов управления нормами для изменения системы образования и повышения его качества. Достаточно обратить внимание на то, как существенно изменились стандарты образования. Если в основе прежних стандартов лежало освоение предметных знаний, умений, навыков обучения, то новые стандарты построены на овладении учащимися разными типами деятельности и их выборе, т.е. тех моделях, которые разрабатывались в недрах инновационной практики. Поэтому и введение новых стандартов и новых статусов (автономных, бюджетных и казенных учреждений), решает так же задачу поддержки инноваций и апробации новых форм и норм организации деятельности и жизни образовательного учреждения.

Следовательно, результаты анализа позволяют обнаружить и сформулировать эмпирическую зависимость, выражающуюся в том, что: механизм изменения и присвоения новых статусов образовательным учреждениям связан с поддержкой и реализацией задач инновационного развития образования, что влияет на изменение качества образования и повышение качества образовательных услуг за счет появления в деятельности образовательного учреждения ориентации на заказчика, клиента и потребителя, за счет повышения открытости образовательного учреждения. Особенно ресурсен в этом отношении статус автономных образовательных учреждений, поскольку он связан с существенным расширением их прав и свобод, а также с необходимостью «производства» образовательных услуг и возможностью влияния клиентов и потребителей на их качество.

Как реализуется данная эмпирическая зависимость в реальной деятельности автономных образовательных учреждений Томской области мы проявим с помощью анализа материалов фокус-группы с директорами автономных образовательных учреждений. Нами был задан ряд вопросов директорам шести автономных образовательных учреждений, среди которых один – директор лицея, трое – директора гимназий и двое – директора учреждений дополнительного образования.

На вопрос о том, каким было содержание управленческой деятельности на этапе массового перехода учреждений образования в статус автономных образовательных учреждений, директора пояснили, что оно было связано: с организацией повышения их квалификации, в рамках которого их знакомили с нормативными документами, обеспечивающими процесс перехода: изменениями Устава; формой муниципального задания; формой договора между учредителем и директором автономного учреждения на выполнение муниципального задания; с формами финансовой отчетности; с организацией деятельности по соблюдению прав учредителя: выделение ценного и особо ценного имущества и его оформление; необходимость соблюдения алгоритма формирования наблюдательного совета. Интересно то, что руководители учреждений дополнительного образования («Хобби-центр», директор М.Г. Савенков и центр «Планирование карьеры», директор Н.Р. Огнева), которые получили статус автономных образовательных учреждений значительно раньше остальных в рамках пилотного проекта (2008 год), отметили, что при осуществлении пробного действия управленческая деятельность на этапе перехода была организована по-другому. Была создана рабочая группа, в рамках которой обсуждалось то, как организовывать сам процесс перехода, содержание деятельности на переходе, этапы его организации и содержание деятельности на каждом

из них, разрабатывалось нормативное обеспечение процесса перехода. Муниципальное задание определялось исходя из того, какие виды услуг оказывались учреждением, и какие услуги учреждение предполагало оказывать. Члены рабочей группы выезжали в командировки для изучения имеющегося опыта и разрабатывали и обсуждали проекты по разворачиванию дополнительных образовательных услуг и проекты бюджета учреждения.

Именно такая организация работы, как считают руководители учреждений дополнительного образования, позволила им в новом статусе за два года существенно расширить объем и спектр платных дополнительных образовательных услуг. Объем услуг вырос примерно на 30-35% и составляет сегодня 56 и 45 платных групп соответственно. В отношении спектра услуг можно отметить, что он достаточно широк и рассчитан на разные возрастные группы: дети от 1,5 до 3-х лет, дошкольники, младшие школьники, младшие и старшие подростки, старшеклассники и взрослые. Также существенно возросло и разнообразие услуг: это и услуги по сопровождению разных групп клиентов и по обучению проектированию, и по осуществлению профессиональных проб и стажировок, и по подготовке к школе, и по реабилитации детей-инвалидов, и по развитию малышей и дошкольников, и по обучению детей и взрослых иностранному языку и компьютерным технологиям и др. Кроме того, оба образовательных учреждения значительно расширили свои партнерские связи и стали серьезно заботиться о качестве оказываемых услуг. Так, центр «Планирование карьеры» сотрудничает с 15-ю школами Томской области, с городским департаментом по делам молодежи, со всеми ВУЗами города, в т.ч. и по организации работы бизнес-инкубаторов (Томский политехнический университет, ТУСУР и др.). В аналитическом докладе руководителя центра «Планирование карьеры» за 2011 год отмечено, что особенно продуктивным сотрудничество стало в последние два года и, выделено, что уже второй год реализация совместных проектов в рамках бизнес-инкубаторов позволяет образовательному учреждению не только успешно обучать детей, но и зарабатывать деньги.

«Хобби-центр» также успешно сотрудничает с рядом городских образовательных учреждений (школами и детскими садами), городским департаментом образования, городской организацией инвалидов, Томским медицинским университетом, Томским государственным университетом. Совместно с медицинским университетом «Хобби-центр» разрабатывает и ведет программу реабилитации детей-инвалидов, постоянно выигрывает гранты разного уровня на ее реализацию.

На вопрос о том, как в процессе перехода была построена работа по повышению качества образовательных услуг, директора общеобразовательных школ отметили, что при организации повышения их квалификации (ПК), связанного со сменой статуса образовательного учреждения, в содержание ПК попадали только вопросы переоформления документов, изменения финансовой отчетности, но ничего не говорилось ни о смене содержания деятельности автономного образовательного учреждения, ни о том, что им становится производство и оказание услуг, ни о необходимости измерения их качества. Между тем, вопрос качества оказываемых услуг для автономного учреждения носит принципиальный характер, поскольку именно оно обеспечивает автономному образовательному учреждению и возможность получения заказа учредителя, и привлечение клиента и потребителя, а, следовательно, и приток финансовых средств и его выживание на образовательном рынке.

На вопрос о том, как на практике оценивается качество образовательных услуг, директора пояснили, что оно оценивается как учредителем, так и образовательным учреждением. С их слов, учредитель оценивает качество услуг по семи показателям. Среди них пять показателей связаны с оценкой учредителем выполнения норм, предписанных образовательному учреждению: наличие лицензии на образовательную деятельность; соблюдение требований техники безопасности; уровень материальной оснащенности; наличие программ и соблюдение учебного плана. И всего один - с влиянием потребителя на качество образовательной услуги: оценка потребителем степени

удовлетворенности качеством услуги. Поэтому и в школах оценка качества услуг строится, в основном не от клиента и потребителя, а нацелена на выполнение показателей, требуемых учредителем. Ориентация на потребителя связана, в лучшем случае, с учетом мнения родителей в отношении удовлетворенности качеством услуги. При этом не учитывается мнение других заказчиков, а дети вообще не рассматриваются ни как клиенты, ни как заказчики, не учитывается ни разнообразие услуг, ни их ориентация и уникальность, ни количество услуг и их динамика, ни финансовая эффективность услуг.

В отличие от директоров общеобразовательных школ, директора учреждений дополнительного образования отметили и то, что в их учреждениях выработаны собственные основания и критерии оценки качества дополнительных образовательных услуг, которые включают в себя как традиционно используемые (удовлетворенность родителей качеством услуг), так и самостоятельно разработанные показатели оценки качества. Оценка качества услуг в Хобби-центре строится на соотношении: динамики развития сети услуг; расширении их разнообразия; их рентабельности. В Центре «Планирование карьеры» на оценке уровня сформированности у обучающихся деятельностных компетенций. Кроме того, сама процедура оценки качества включает в себя всех участников этого процесса: детей, родителей, педагогов.

Также результаты анализа показывают, что переход в новый статус лицея и гимназий пока существенно не сказался на изменении системы платных дополнительных образовательных услуг в автономных образовательных учреждениях (за исключением учреждений дополнительного образования). Никак не изменилась ситуация с услугами в первой и пятьдесят шестой гимназиях, незначительно возросло количество платных групп в двадцать девятой гимназии (на 4 группы), начали оказывать платные услуги в Сибирском лицее (2 группы).

Аналитический комментарий. Таким образом, можно констатировать, что выделенная на первом этапе исследования эмпирическая зависимость, выражающаяся в том, что с помощью механизма изменения и присвоения новых статусов образовательным учреждениям, осуществляется поддержка и реализация задач инновационного развития образования, что влияет на изменение качества образования и повышение качества образовательных услуг за счет возрастания в деятельности образовательного учреждения ориентации на заказчика, клиента и потребителя, за счет повышения открытости образовательного учреждения, нашла свое подтверждение и на втором этапе исследования. Кроме того, результаты, полученные на втором этапе, позволяют конкретизировать саму зависимость, и эта конкретизация связана с тем, что изменение качества образования и качества образовательных услуг не происходит автоматически при изменении статуса, а напрямую связано с содержанием управленческой деятельности. Подобная конкретизация вытекает из того факта, что содержание управленческой деятельности в рамках пилотного проекта и в рамках массового перехода образовательных учреждений в статус автономных было совершенно различным. В ходе пилотного проекта содержание управленческой деятельности было связано с совместной разработкой управленцами департамента образования и управленцами образовательных учреждений как содержания и этапов деятельности, так и ее средств по переходу образовательных учреждений в новый статус, поскольку таковые отсутствовали, т.е. и содержание деятельности и новые нормы ее организации приходилось вырабатывать и апробировать. Именно такой подход привел к тому, что в рамках пилотного проекта были наиболее полно реализованы законодательно оговоренные преимущества автономных учреждений и результаты его реализации существенно повлияли на разнообразие и качество образовательных услуг. На втором этапе, этапе массового перехода образовательных учреждений в статус автономных, управленческая деятельность была направлена на исполнение директорами требований, предъявленных учредителем. Это связано с тем, что учредитель «скатывается» к использованию прежних норм организации деятельности и взаимодействия с автономным образовательным учреждением и

«возвращает» его к прежним деятельностным формам и процедурам, которые понятны и знакомы самому учредителю и которые ранее уже «доказали» свою эффективность в других условиях. Это стало одной из причин того, что возможности влияния на качество образовательных услуг, заложенные в самом механизме смены статуса образовательного учреждения, оказались минимизированы.

Аналитическое обобщение. В результате исследования установлена эмпирическая зависимость, связанная с тем, что с помощью механизма изменения и присвоения новых статусов образовательным учреждениям, осуществляется поддержка и реализация задач инновационного образования, что влияет на изменение качества образования за счет возрастания в деятельности образовательного учреждения ориентации на заказчика, клиента и потребителя, за счет повышения открытости образовательного учреждения.

Кроме того, результаты исследования позволяют говорить об усилении процессов поиска управленческих механизмов управления нормами для изменения системы образования и повышения его качества, о чем свидетельствуют: попытки разработки и реализации новых ФГОС, основанных на овладении учащимися разными типами деятельности и их выборе, т.е. тех способах и моделях, которые разрабатывались в недрах инновационной практики; механизмов введения новых статусов образовательных учреждений, проекта закона об образовании РФ.

Выявленная зависимость позволяет предположить, что изменения качества образования и образовательных услуг можно достичь, если:

- стимулировать и поддерживать взаимодействие образовательных учреждений с внешней средой. Особенно ресурсно в смысле изменения качества образования взаимодействие школ с ВУЗами, поскольку это взаимодействие позволяет организовывать инновационную деятельность, создавать инновационные разработки и вписывать производимые изменения в существующий контекст;

- при применении органами управления образованием разных уровней механизма смены статуса образовательного учреждения, изменение качества образования в ОУ происходит не автоматически, а лишь при снижении учредителем степени регламентированности деятельности образовательных учреждений, поскольку этот шаг учредителя обеспечивает использование ОУ возможностей нового статуса;

- вопрос качества образования и образовательных услуг связан не только и не столько с соответствием требованиям, предъявляемым учредителем, а связан, в первую очередь, с участием разных субъектов (самих образующихся, родителей, работодателей и др.) в выработке представлений о качестве образования и с их участием в оценке качества образовательных услуг.

Литература

1. Друкер Питер Ф. Практика менеджмента.:Пер.с англ.: Уч.пос.- М.: Издательский дом «Вильямс», 2008.-400с.
2. Минцберг Генри. Менеджмент: природа структура организаций глазами гуру.: Пер. с англ.-М.: Эксмо, 2009.-464с.
3. Настольная книга директора школы/Сост.Л.И.Максимова, Е.М.Шибанова, -М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002.-143 с.
4. Положение о порядке конкурсного отбора на получение денежного поощрения коллективами областных государственных и муниципальных образовательных учреждений Томской области, внедряющих инновационные образовательные программы (проекты). Электронный ресурс: <http://rcro.tomsk.ru/>
5. Приказ Минобразования России от 17.07.97 № 1577 «Об утверждении положения по федеральной экспериментальной площадке Министерства образования и науки РФ». Электронный ресурс: ConsultantPlus.lnk

6. Прокументова Г.Н. Типология образовательной реальности инноваций: стратегия и методы гуманитарного исследования. В кн. Переход к Открытому образовательному пространству ч.2: типология образовательных инноваций/ под ред. Г.Н.Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009.-С. 14-44.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 8 мая 2010г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»// Российская газета, 12 мая 2010 г., федеральный выпуск № 5179.

Организация повышения квалификации педагогов: условия использования потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования.

О.Н. Калачикова

Контекст исследования. Представленное ниже исследование было проведено в рамках реализации проекта «Использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества общего образования и создания Открытого образовательного пространства» (рук. Э.В. Галажинский, Г.Н. Прозументова). Проект имел региональный масштаб и в его реализации участвовали представители разных уровней образования. Общая идея проекта была связана с тем, чтобы выявить складывающийся в регионе потенциал к изменению качества образования. Обсуждение вопросов изменения качества образования определило необходимость постановки проектной и исследовательской задачи по созданию механизмов организации повышения квалификации. Была сформирована исследовательская группа из представителей общего и высшего образования, которая занималась проведением исследования и проектированием управленческих механизмов, которые могли бы задействовать формирующийся в региональной системе образования потенциал взаимодействия вузов и школ для организации ПК и способствовать изменению качества образования. В проведении исследования принимали участие Е.В. Вторина (декан факультета повышения квалификации Томского государственного педагогического университета), Т.В. Расташанская (проректор Томского института повышения квалификации работников образования), А.В. Андриенко (доцент факультета психологии Томского государственного университета), И.В. Бабкина (аспирант, менеджер образовательных программ НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ). Исследование проводилось нами на основе методологии гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций (Г.Н. Прозументовой), что определило последовательность этапов и исследовательских процедур и выбор методик анализа. Нами были использованы: описание и анализ прецедентов организации повышения квалификации на основе взаимодействия вузов и школ; реконструкция опыта организации ПК; выявление механизмов управления взаимодействием субъектов повышения квалификации; составление информационного обзора; построение карты субъектов ПК и форм их взаимодействия; аналитическое обобщение и постановка проблемы управления повышением квалификации в системе общего образования; концептуализация результатов исследования; обоснование подходов к решению управленческой задачи по организации повышения квалификации и использованию потенциала взаимодействия вузов и школ.

1. Организация повышения квалификации педагогических кадров в Томской области: характеристика ситуации.

Организацией повышения квалификации педагогических и управленческих кадров системы общего образования занимаются подведомственные учреждения Департамента общего образования Томской области – Томский областной институт повышения квалификации работников образования (ТОИПКРО), ОГКУ Региональный центр развития образования (ОГКУ РЦРО), а также вузы г. Томска – Томский государственный университет (ТГУ), Томский государственный педагогический университет (ТГПУ), Томский филиал Сибирской академии госслужбы, отдельные формы ПК для педагогов предлагают также ТПУ и ТУСУР.

Деятельность по повышению квалификации подведомственных учреждений реализуется по нескольким направлениям: организация обучения специалистов системы общего образования (преимущественно ТОИПКРО), сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений, координация региональных проектов модернизации образования, создание и координация работы центров инноваций

(преимущественно Региональный центр развития образования). При этом, обе структуры занимаются организацией работы с педагогами и общеобразовательными учреждениями. Например, в ТОИПКРО в 2011 – 2012 учебном году разработаны и реализуются 63 программы, а также целевые курсы для различных групп управленческих кадров системы общего образования, таких как методисты, руководители, зам. по АХЧ, бухгалтера и пр. Институт реализует программы как в рамках выполнения государственного задания (19 программ в 2011-2012), так и на внебюджетной основе (44 программы в 2011-2012). Также в институте разрабатываются и реализуются целевые курсы и программы ПК и т.п.

Участие в повышении квалификации ОКГУ Региональный центр развития образования имеет свою специфику. Не являясь образовательным учреждением по статусу и форме, РЦРО реализует программу ПК, основанную на модульно-накопительной системе, курсов, предлагаемых инновационными учреждениями Томской области. Центр также занимается сопровождением инновационных проектов, например проект «Гражданское образование» и др. Кроме того, деятельность РЦРО связана с созданием на основе реализации в Томской области ПНП «Образование» 33 ресурсно-внедренческих центров инноваций, где разрабатываются программы модулей и стажировок.

Существенным отличием Томской области является участие вузов в повышении квалификации педагогов и управленцев на основе взаимодействия с учреждениями общего образования. Этот процесс был начат в 2000е годы, когда в рамках мегапроекта «Развитие образования в России» был разработан и внедрён механизм демонополизации услуг ПК. На сегодняшний день это привело к тому, что вузы Томска предлагают очень широкий спектр программ ПК, которые они разрабатывают в сотрудничестве с общеобразовательными учреждениями. При этом вузы формируют на базе школ свои стажировочные площадки, школы-лаборатории, реализуют совместно с ОУ программы ПК и отдельные модули. Эти программы направлены как на поддержку инновационных процессов внутри ОУ, так и для представителей других школ.

Вовлечение вузов в организацию повышения квалификации педагогов и управленцев общего образования способствовало изменениям как внутри вузов, так и в их влиянии на региональную систему образования. Например, в ТГУ координатором работы в области дополнительного профессионального образования является [Институт дистанционного образования ТГУ](#) (ИДО ТГУ). Активно занимается организацией повышения квалификации управленческих кадров для системы общего образования в ТГУ кафедра управления образованием факультета психологии, а также научно-образовательный центр «Институт инноваций в образовании». Этот центр организует разработку и реализацию программ ПК для управленческих кадров системы общего образования с привлечением профессорско-преподавательского состава ТГУ, сети школ-лабораторий инновационного образования ТГУ, а также инновационных площадок. В НОЦ реализуются: программы профессиональной переподготовки по направлению «Менеджмент в образовании»; программы ПК для управленческих кадров, в том числе такие как «Управление инновациями в образовательном учреждении»; «Гуманитарная экспертиза образовательных инноваций»; «Проектирование развивающей среды образовательного учреждения» и др; Открытые семинары Школы гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций по актуальным проблемам развития инновационного образования. В 2011 году в ТГУ на факультете психологии была открыта магистерская программа по направлению 080200 «Менеджмент» «Управление социальными и образовательными инновациями» (руководитель – д.п.н., профессор Г.Н. Прокументова). Целевая группа участников программы – управленческие кадры системы образования и социальной сферы.

Характеризуя деятельность в области ПК «Томского государственного педагогического университета» (ТГПУ), отметим, что он осуществляет подготовку и повышение квалификации педагогов и управленцев для системы общего образования, как по основным образовательным программам, так и по программам дополнительного

профессионального образования. В 2011 году в ТГПУ создан Институт дополнительного профессионального образования, включающий следующие структурные подразделения: Управление повышения квалификации и переподготовки кадров; [Факультет повышения квалификации](#); [Центр новых образовательных технологий](#); Учебно-методический совет дополнительных образовательных программ; [Отдел по работе с образовательными учреждениями](#). При организации ПК ТГПУ выделяет целевые аудитории, с учётом потребности которых и формируются программы. Так, например, для заместителей директоров по воспитательной работе разработана программа объёмом 72 часа «Современные подходы к развитию дополнительного образования и воспитания в условиях модернизации образования»; для начинающих управленцев и кадрового резерва – программа «Управление образованием» объёмом 240 часов; для руководителей образовательных учреждений программа профессиональной переподготовки «Управление образованием» объёмом 510 часов. Кроме того, в ТГПУ также разрабатываются и реализуются программы подготовки магистров.

Аналитический комментарий. Анализируя собранный материал, мы можем констатировать, что идёт процесс расширения круга организаций и учреждений, участвующих в повышении квалификации педагогов и управленческих кадров системы общего образования. Возросло количество *субъектов*, участвующих в организации ПК (в ТГУ услуги по ПК предлагают несколько структурных подразделений, отдельные формы и программы для работников общего образования предлагают ТУСУР, ТГПУ, СибАГС, ТПУ, ТОИПКРО, РЦРО).

Высшие учебные заведения реализуют широкий спектр *форм* повышения квалификации для педагогов, многие из них основаны на взаимодействии со школами. На основе взаимодействия между вузами и школами создаются стажировочные площадки, происходит организация сетевого взаимодействия для реализации учебных и образовательных программ для школьников и для педагогов, организация профессиональной предметной коммуникации с представителями научного сообщества, организация инновационных проектов и программ. Сотрудничество между вузами и школами в региональной системе образования оказывает влияние и на вузы и школы. В вузах создаются новые управленческие (организационные) структуры, обеспечивающие взаимодействие со школами, школы формируют новые профили деятельности, помимо базовой деятельности по обучению детей начинают осуществлять функции обучения педагогов. Об изменениях в организации ПК говорит тот факт, что количество форм ПК и субъектов организации ПК для учителей возрастает очень высокими темпами: ТОИПКРО – более 60 программ, ТГУ программы ПК, ППК, семинары, Школа гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций, магистратура, ТГПУ – программы ПК, ППК, магистратура, РЦРО – св. 100 образовательных модулей для программы ПК.

Такое многообразие форм ПК объективно стимулирует два *разнонаправленных* процесса, с одной стороны – появление множества идентичных, однообразных форм, копирование наиболее привлекательных и эффективных прецедентов, перевод их в услуги, с другой стороны актуализируются процессы самоидентификации субъектов через обоснование инновационного, уникального содержания. Всё это указывает на появление в повышении квалификации процессов самоорганизации, возникновение синергии между субъектами взаимодействия.

Важным для понимания ситуации является тот факт, что управление образованием на региональном уровне уделяет большое внимание организации ПК педагогов, стимулирует активность педагогов и образовательных учреждений. Например, реализация Комплексного проекта модернизации образования, Приоритетного национального проекта «Образование», организация региональных конкурсов образовательных учреждений, регионального конкурса «Лучшие учителя». По всем этим направлениям ПК выделено как область внимания и оценки.

Аналитическое обобщение. Таким образом, можно фиксировать, что участие в организации ПК на основе взаимодействия между вузами и школами региональной системе образования оказывает влияние на вузы и школы. В вузах создаются новые управленческие (организационные) структуры, обеспечивающие взаимодействие со школами. Школы формируют новые профили деятельности, помимо базовой деятельности по обучению детей начинают осуществлять функции обучения педагогов. Повышение квалификации вышло за рамки традиционной формы «курсов ПК» и решения задачи обучения педагогов новым методам и технологиям. В региональной системе образования начинает формироваться *образовательное пространство*, в котором происходит сотрудничество структур, коллективов, проектных и инициативных групп и отдельных педагогов предлагающих собственные разработки для всех заинтересованных «потребителей», объединяющихся в группы, команды и сети на основе постановки и решения задач своего развития. Кроме того, повышение квалификации становится *местом*, где находят свое воплощение инициативы, проекты и программы вузов и школ, имеющие опосредованное отношение к их базовой (основной) деятельности. Повышение квалификации начинает входить в число базовых процессов, реализуемых в образовательных учреждениях разных уровней образования. Всё большее влияние начинает приобретать процесс *«опосредованного ПК»*, когда изменения в компетенциях и профессиональных характеристиках педагогов возникают в связи с реализацией сетевых проектов и программ, с участием педагогов в разработке и реализации проектов.

Обобщая, мы можем зафиксировать наиболее существенные характеристики сложившейся ситуации в организации ПК педагогических кадров, которые на наш взгляд обладают потенциалом влияния на качество образования.

1. Расширение круга участников организации ПК педагогов общего образования. В организацию повышения квалификации работников общего образования вовлечены субъекты, формирующие и реализующие в этом процессе *собственные цели и задачи*, оказывающие *существенное влияние и друг на друга и на повышение квалификации*.
2. Организация повышения квалификации педагогов уже не является внутренней задачей системы общего образования и приобретает характеристики (свойства) образовательного *пространства*, в котором преодолеваются границы системы высшего и общего образования, в котором взаимодействуют между собой вузы, школы, центры развития инноваций, региональные центры и т.п.
3. Существенный рост количества форм ПК, оформление в повышении квалификации представлений об услугах по повышению квалификации, появление возможности *выбора услуг*.
4. Усиление внимания к организации ПК педагогических кадров со стороны управления образованием, стимулирование образовательной активности педагогов посредством реализации проектов по модернизации образования.
5. Оформление представлений об образовательных возможностях в ПК реализации инновационных проектов и возникновение «опосредованных форм ПК». Вовлечение в разработку и реализацию форм ПК педагогов и руководителей, а также проектных групп и образовательных учреждений.
6. Появление новых субъектов ПК («межуровневые»), которые не закреплены на определённом уровне образования, представляя собой авторские коллективы, сетевые сообщества, проектные группы, объединяющие представителей вузов и школ.

7. На фоне количественного роста форм и услуг ПК для учителей актуализируется процесс оформления специфики разрабатываемого и предлагаемого образовательного содержания.

Выявленные нами характеристики позволяют предполагать, что обнаруживаемые при описании ситуации *процессы взаимодействия субъектов организации повышения квалификации* обладают *потенциалом влияния на организацию ПК работников общего образования и на качество образования*. Однако для перехода от потенциального влияния к созданию ресурса для повышения качества образования необходимо создание специальных управленческих механизмов.

Для обоснования подходов к решению задачи по использованию формирующегося потенциала взаимодействия вузов и школ на повышение квалификации и на качество образования мы провели работу по анализу *содержания управления повышением квалификации*. ПК. Для этого в программе исследования нами был проведён ряд интервью с руководителями общеобразовательных учреждений (19 стандартизованных интервью с целью получения сопоставимости данных) и были разработаны кейсы о прецедентах организации ПК на основе взаимодействия вузов и школ. (Кейс Т.В. Расташанской о деятельности ТОИПКРО, и кейс Е.В. Вториной о деятельности ТГПУ, кейс О.Н. Калачиковой о деятельности НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ). Эти исследовательские действия позволили выявить существенные *характеристики потенциала взаимодействия вузов и школ и возможности влияния его на качество ПК и качество образования*.

Ниже мы представим выявленные характеристики потенциала взаимодействия вузов и школ при организации повышения квалификации педагогов и управленцев общего образования.

Во-первых, *появление возможности выбора* форм ПК является условием рефлексии и преодоления формализации в повышении квалификации. Участие в программах ПК становится актом личного выбора, личного действия педагога по изменению собственной профессиональной деятельности. Материалы кейсов показывают, что программы, разрабатываемые в ТОИПКРО, в ТГПУ, в ТГУ включают в себя различные формы проявления образовательного заказа. Руководители образовательных учреждений в своих интервью проводят сравнение и оценку разных программ, что прямо указывает на то, что опыт ПК становится разнообразным, что педагоги и руководители начинают вырабатывать собственные основания для оценки результативности программ повышения квалификации, при этом помещая эти основания в контекст ситуации своего образовательного учреждения. Сам факт многообразия обостряет необходимость обоснования образовательного заказа, необходимость *оценки предлагаемых услуг, осознания собственных образовательных и профессиональных дефицитов*. Что является условием формирования личностного содержания в повышении квалификации и условием перехода к формированию самими педагогами личностного содержания образования. Обобщая, можно предположить такую формулировку этой характеристики: *Потенциал формирования субъектной позиции педагогов через участие в ПК для достижения нового качества образования. Усиление этого потенциала может развиваться в процесс становления новых субъектов образования*.

Во-вторых, нам удалось выявить, что изменения, происходящие в организации ПК, вовлекли в процесс разработки и реализации инновационных проектов и программ, создания форм повышения квалификации много педагогов и руководителей школ. Участие в разработке форм повышения квалификации представляет собой возможность технологизации инновационных разработок и в целом способствует повышению инновационной активности педагогов и управленцев. В этом процессе формируются новые каналы профессиональной коммуникации, новые профессиональные контакты, связи, способные обрести формы групп и творческих коллективов, объединяющих представителей разных уровней образования. Собственно мы имеем дело с потенциалом

формирования инновационной *профессиональной среды*, где профессионалы, через обобщение и рефлексию своего профессионального опыта, формируют каналы коммуникации, позволяющие решать любые профессиональные затруднения через участие во взаимодействии с профессиональным сообществом. Обобщённо мы могли бы назвать это потенциалом формирования *инновационной профессиональной среды*, как условия достижения нового качества деятельности и повышения качества образования.

Руководители школ в своих интервью указывают, что на сегодняшний день наиболее результативными по степени влияния на качество работы педагогов являются инновационные проекты, сетевые проекты и программы для детей, сетевые программы ПК. Компетенции, необходимые для достижения нового качества образования, формируются не через научение и освоение передового педагогического опыта, через знакомство с новыми методами, а посредством участия в инновационной деятельности, где педагоги получают опыт проектирования, формируют компетенции организации проектирования, исследования, обобщения и систематизации результатов собственной инновационной деятельности в разработках и новых методических продуктах. Происходит обогащение профессионального опыта, педагоги получают практический *опыт совместной деятельности, учатся быть организаторами и участниками совместной деятельности с коллегами, детьми, представителями других образовательных учреждений, вузов для реализации собственных образовательных инициатив*. Безусловно, это обладает потенциалом для повышения качества образования, овладение и использование в профессиональной деятельности разных позиций, опыт участия в совместной деятельности в качестве *со-автора, со-разработчика* образовательных программ и модулей ПК качественно преобразует деятельность и профессиональный профиль компетенций педагога. При этом происходит и формирование компетенций взаимодействия, имеющих большое значение для достижения нового качества образования, а участие в инновационных проектах становится образовательным. Этот потенциал мы назвали потенциалом *формирования новых профессиональных компетенций педагогов, востребованных в реализации нового качества образования*. Это компетенции организации взаимодействия и совместной деятельности, компетенции осуществления инициатив, разработки инновационных проектов. Усиление этого потенциала способно обеспечивать переход от участия учителей в процессах внедрения новшеств к осуществлению образовательных инноваций и созданию инновационных разработок.

Характеристики формирующегося потенциала позволяют оценивать его как существенное и необходимое условие достижения нового качества образования, однако нами выявлены также и управленческие условия, препятствующие переходу потенциала взаимодействия в ресурс развития общего образования в регионе. Так в ходе интервью с руководителями образовательных учреждений нами выявлено, что множество форм и программ, предлагаемых педагогам и управленцам общего образования, не востребованы ими, при том, что постоянно создаются новые формы и программы. Эмпирические данные позволяют фиксировать снижение интереса к участию в ПК со стороны педагогов и управленцев при одновременной фиксации ими затруднений в деятельности, невозможности преодоления затруднений через участие в ПК. В своих интервью руководители образовательных учреждений говорят о том, что *качество предлагаемых услуг не всегда оказывается на должном уровне, что формы представления и организация выбора услуг очень трудны для понимания, трудно выбрать и понять, какие результаты ПК будут получены при условии выбора той, или иной программы*.

Материалы исследования позволяют зафиксировать дефицит условий для осуществления *выбора услуг ПК*. Предлагаемые услуги не систематизированы, не сформированы содержательные кластеры, объединяющие разные услуги по принципу их образовательных возможностей, дефицит координирующих и информирующих функций со стороны управления образованием, сбои в регулировании ресурсных потоков

(ограниченные возможности получить финансовые средства на прохождение ПК). Всё это появляется в снижении интереса к участию в ПК, несмотря на активное стимулирование педагогов и управленцев. Нами проявлен заказ руководителей общеобразовательных учреждений на создание в регионе форм (мест) *открытой профессиональной экспертизы услуг ПК*, где педагоги и руководители могли бы участвовать в качестве экспертов, вырабатывающих критерии оценки эффективности разных программ. Обсуждать и формировать представления о качестве ПК и качестве педагогической деятельности. Высок интерес руководителей школ к созданию новой *инфраструктуры повышения квалификации, которая включала бы в себя* публичные банки данных о программах ПК с возможностью *открытой обратной связи* со стороны пользователей. Создание механизмов общественной экспертизы и оценки новых образовательных продуктов для учителей и руководителей, формирование содержательных кластеров образовательных услуг, выработку принципов оценки программ и услуг по их образовательным возможностям. Например, на сегодняшний день, инновационные школы, разрабатывающие модули ПК не могут пройти аккредитацию и получить право на осуществление ПК, хотя качество предлагаемых услуг может быть востребовано педагогами. В целом можно фиксировать ряд противоречий, сложившихся в управлении повышением квалификации, которые выступают в качестве препятствия для использования потенциала взаимодействия вузов и школ при организации ПК. В том числе можно зафиксировать:

- рост предлагаемых услуг ПК и невозможность осуществления выбора услуг, связанная как с отсутствием внятных различий в содержании программ ПК, так и с трудностями привлечения ресурсов на ПК;
- рост числа инновационных учреждений, появление ресурсно-внедренческих центров инноваций на базе ОУ и отсутствием механизмов сертификации и легитимности деятельности по ПК на базе этих учреждений;
- наличие большого количества специалистов, имеющих документы о ПК и дефицитом квалифицированных кадров в системе образования, особенно кадров, обладающих компетенциями, необходимыми для осуществления деятельности в условиях новых ФГОС, а также квалифицированных управленцев, способных управлять переходом к деятельности ОУ в новых условиях.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования нам удалось выявить характеристики потенциала взаимодействия вузов и школ при организации ПК работников общего образования и проанализировать управленческие условия, определяющие возможности использования этого потенциала и превращения его в ресурс развития образования.

Сопоставляя характеристики потенциала взаимодействия, с тем, какие противоречия выявляются в ходе эмпирического анализа организации повышения квалификации можно увидеть противоречие, которое является базовым при организации управления повышением квалификации на основе потенциала взаимодействия вузов и школ. Оно состоит в том, что с одной стороны, в региональной системе образования активно идёт формирование новых субъектов взаимодействия и в региональной системе образования сформированы условия, стимулирующие взаимодействие разных субъектов, представляющих высшее, общее, профессиональное, дополнительное образование. *Организация ПК является таким содержанием, в котором формальный уровень, или принадлежность к уровню внутри системы образования не является определяющим.* Однако с другой стороны, формирование и использование потенциала взаимодействия возможно при условии его регулирования, создания механизмов участия и влияния разных субъектов на процессы взаимодействия. *Создание таких механизмов не может осуществляться в условиях существования границ между уровнями образования. Иными словами, система высшего образования не может предложить инструментов регулирования взаимодействия, равно, как и система общего образования. Так как*

регулируемый процесс осуществляется «между» сложившимися на сегодняшний день границами систем образования. Ни один из уровней образования не может брать на себя полномочия регулирования, в том числе и ответственность за обеспечение ресурсами, регулирование нормативно-правовых аспектов взаимодействия. Следствием этого являются эффекты, фиксируемые нами как точки напряжения при организации ПК.

Концептуализация. Обоснование подходов к созданию условий формирования и использования потенциала взаимодействия для организации ПК и повышения качества образования.

Для обоснования подхода к решению задачи по созданию условий использования потенциала взаимодействия и усиления его влияния на повышение квалификации педагогов и на качество образования нами был проведён анализ теоретической литературы. В теоретическом анализе мы сконцентрировали внимание на двух направлениях: это теоретические работы по менеджменту, в первую очередь по управлению персоналом, так как организация ПК традиционно считается одной из функций управления персоналом и работы по управлению инновациями в образовании.

В менеджменте функция организации *обучения и повышения квалификации* персонала рассматривается многими авторами и на сегодняшний день сформировалось представление об особенностях управленческих задач, решаемых через организацию обучения и повышения квалификации. Что в свою очередь определяет выбор способов управления этим процессом. В работах по управлению персоналом отчётливо представлены три стратегии управления обучением персонала. Первая из них восходит корнями к концепции научного менеджмента Ф.У. Тейлора. Отвечая потребностям индустриального общества, организация обучения рассматривается как элемент организации труда. *Повышение квалификации – научение новому в связи необходимостью внесения изменений в работу персонала.* Несмотря на то, что этот подход используется уже более ста лет и отражает задачи управления на производстве, он находит широкое применение в курсах и программах ПК для педагогов. Ориентация на эту стратегию организации ПК находит своё отражение и при решении задачи «массового внедрения» новых технологий в учебный процесс, например массовое внедрение компьютеров в учебный процесс. *Существенным для нашего анализа является то, что в рамках этого подхода постановка целей организации ПК жёстко детерминирована целями деятельности предприятия.*

Широкое распространение в современном российском менеджменте получила стратегия обучения действием. (М.Армстронг, М.И. Магура, О.Ю. Свєргун и др). Эта стратегия формировалась в ответ на вызовы постиндустриального общества и отвечала задачам не столько формирования у сотрудников определённого навыка, сколько формирование *новых компетенций* профессиональной деятельности, развитие у работников способности выбрать и использовать актуальный способ деятельности, в том числе разработать и реализовать проект, провести анализ и т.п. Как и первая стратегия – объектом приложения управленческих усилий выступает непосредственно человек (сотрудник компании). Цели и задачи, а также выбор форм организации обучения остаётся за руководством компании. Сам человек (сотрудник), остаётся в позиции «долженствования», мотивируемого, или стимулируемого управлением объекта воздействия. При реализации этой стратегии важно, чтобы управление обеспечивало возможность осуществления новой деятельности на практике в процессе обучения (массовое распространение тренингов, деловых игр и т.п.), особую роль начинает приобретать мотивация человека к обучению, и создание инструментов стимулирования обучения персонала. Постановка целей обучения в этой стратегии детерминирована потребностью организации и потребностями персонала. В связи с этим, в рамках этой стратегии большое внимание уделяется диагностике потребностей в обучении на уровне организации, выявление заказа на ПК у персонала, формирование мотивации к обучению и профессиональному развитию.

Управленческие дефициты реализации представленных выше стратегий управления, обусловлены тем, что обе они ограничивают возможности становления субъектного содержания при организации ПК. Основываясь на отчуждении человека (сотрудника) от формулирования целей обучения (они определены задачами развития производства), от выбора способов и форм обучения эти стратегии не могут обеспечить личностного, смыслового отношения сотрудника к собственному обучению и совершенствованию собственной деятельности. Обе стратегии оказываются неэффективны, когда в качестве результатов обучения рассматривается развитие личных образовательных инициатив, формирования потенциала самообучения, рефлексии профессиональной деятельности, определения перспектив её изменения, формирования индивидуальных профессиональных профилей, организацию взаимообучения и пр.

Актуализация этих потребностей вылилась в разработку третьей стратегии организации обучения – самообучающиеся организации (М. Педлер, Дж. Бургойн, П. Сенге, К. Коллинсон и др). При реализации этой стратегии определение целей и задач обучения происходит в ходе *профессионального взаимодействия сотрудников компании*. Управление же должно обеспечивать наличие каналов коммуникации, организацию разработки интеллектуальных моделей профессиональной деятельности, построение профилей компетенций. В связи с чем, организуется работа профессиональных экспертов, систематизация и обобщение знаний сотрудников. Управление рассматривает организацию среду профессиональной коммуникации, управление которой строится на законах организации совместной деятельности. В этих компаниях создаётся инфраструктура для эффективной коммуникации с использованием современных информационных технологий, создаются корпоративные базы знаний и каналы доступа к ним всех сотрудников. При этом оценка профессиональных компетенций включает в себя оценку со стороны профессионального сообщества. Эта стратегия направлена на создание условий формирования человеческого потенциала, преобразования его в ресурс и капитал компании. Определённые признаки реализации этой стратегии мы находим в региональной системе организации ПК на основе взаимодействия вузов и школ. Реализация этой стратегии формирует новый тип организационной культуры, основанной на *доверии и сотрудничестве* (С.Кови).

В качестве основания для анализа и сравнения этих стратегий мы используем вопрос *о детерминации целей организации обучения и повышения квалификации* и тем самым вопрос о субъекте, способном брать на себя ответственность ресурсы и результаты организации ПК. Порядок, в котором нами осуществлялась характеристика этих стратегий, позволяет наблюдать снижение напряжения, обусловленного отчуждением человека от формирования и формулирования целей обучения. Отметим, что современные стратегии организации обучения всё более активно используют кроме понятия обучения ещё и такие понятия как «профессиональное развитие», «совершенствование профессиональной деятельности», «обучающая среда» и т.п. Тем не менее, детерминация целей обучения во всех этих стратегиях происходит относительно одного субъекта – организации, где происходит процесс обучения. Именно это является существенным ограничением использования всех перечисленных стратегий на управление образованием, и ни одна из них не может отвечать в полной мере потребностям управления изменениями качества образования, хотя многие инструменты современного менеджмента с успехом могут применяться и применяются в управлении образованием.

Поиск ответов на вопрос о механизмах управления повышением квалификации в образовании оказывается невозможен без построения контекста современного образования и определения оснований для понимания целей и субъектов современного образования. Проблематика субъекта образования, исследование процессов становления субъекта образования и управления в Открытом образовательном пространстве обсуждается в работах Г.Н. Прозуменовой, где обосновывается методология гуманитарного управления и исследования образовательных инноваций. (И.Ю. Малкова,

С.И. Поздеева, Е.А. Суханова, Л.А. Сорокова, А.В. Петров и др). Понимание этого подхода основано на определённом понимании самого образования. При этом происходит выход за рамки редуцированного представления об образовании как обучении, или подготовке к будущей жизни и строится представление об образовании как коммуникативном действии (Ю. Хабермас), коммуникации и транскоммуникации (В. И. Кабрин), коммуникативном акте (А. А. Полонников, Г. И. Петрова), как смысловом взаимодействии (В. Е. Клочко). В этом подходе образование конкретизировано как *совместная деятельность взрослых и детей*; деятельность педагога представляется как реализация амбивалентной позиции участника и организатора совместной деятельности, а управление образованием рассматривается как *управление взаимодействием участников образовательного процесса по решению ими задач своего образования*.

Такое понимание образования обостряет вопрос о субъекте, формирующем представление о качестве, результате и способах организации образования. Более того, вопросы о повышении квалификации работников образования здесь не могут рассматриваться вне процесса становления субъекта образования. Собственно образование уже не может рассматриваться исключительно как система, в которой уже *определены цели и способы их реализации*. Образование рассматривается как *Открытое пространство, в котором есть условия для формирования представлений о целях и результатах*. Однако, управление системой образования не может осуществляться без фиксации целей и ожидаемых результатов, без этого невозможно существование системы. Это фундаментальное противоречие управления образованием определяет задачу исследования управления образованием как процесса *перехода* от системы образования к управлению в открытом образовательном пространстве.

Решение этого противоречия оказывается невозможным в рамках существующих методологических и понятийных границ управления образованием. Эта проблематика обсуждается в работах по управлению образованием, где в настоящее время разрабатывается и апробируется гуманитарный подход к управлению инновациями (Г. Н. Прокументова). В рамках этой методологии обосновано понимание управления инновациями, как это управления порождением и реализацией *инициатив участников практики*. Такой подход к управлению инновациями называется гуманитарным управлением инновациями, поскольку рассматривает самих участников практики образования как субъектов управления его изменением. Содержанием гуманитарного управления является создание условий для участия и влияния людей на свою практику образования. В качестве результата управления инновациями представляется создание *авторских практик и образовательных сообществ* (Г. Н. Прокументова). Этот подход, на наш взгляд, обладает наибольшими возможностями для формирования и использования потенциала взаимодействия вузов и школ в организации ПК педагогов общего образования.

Анализ ситуации и характеристики выявленного нами потенциала взаимодействия вузов и школ показывают, что решение задачи повышения качества образования может быть основано на использовании потенциала взаимодействия субъектов вне существующих границ системы образования. В деятельность по организации ПК вовлечены структуры, неподчинённые руководству системы общего образования, чья деятельность регулируется вне системы общего образования. *Создание механизмов регулирования взаимодействия должно быть основано на вовлечении этих субъектов в процессы обоснования представлений о целях, результатах, качестве образования*. Важно при этом обустроить амбивалентность позиции разных участников взаимодействия, позволяющую им реализовать и интересы собственной деятельности на определённом уровне образования и задачи достижения нового качества образования в общем образовательном пространстве региона. Для этого возможно использование как практического инструментария управления процессами самоорганизации и самообучения, используемого в современном менеджменте (теории управления знаниями М.Педлер),

теории самообучающихся организаций (П.Сенге). Эффективность использования этих подходов будет увеличена, если в качестве предмета управленческой поддержки рассматривать *организацию взаимодействия* представителей разных уровней образования при осуществлении ими образовательных инициатив, направленных на изменение качества образования. В этой связи, первоочередной задачей становится создание *пространства взаимодействия*, с разветвлённой инфраструктурой. В том числе: в виде каналов коммуникации; мест и форм представления новых образовательных услуг и продуктов; форм открытой общественной экспертизы; наличием координационных центров, взаимодействующих с разными субъектами регионального образовательного пространства; формирование кластеров образовательных услуг ПК, объединяющих услуги по принципу их образовательных возможностей, а не по принадлежности к уровню образования. Это пространство, в котором на основе взаимодействия представителей разных уровней образования происходит *формирование представлений* о содержании и результатах профессиональной педагогической деятельности, о качестве образования, о способах организации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами как влиятельными участниками образовательного взаимодействия.

Литература

1. Кови С. Главное внимание – главным вещам: Жить, любить, учиться и оставить наследие / Стивен Кови, Роджер Меррил, Ребекка Меррил; Пер с англ. – 5-е изд. – М.: Альпина Паблишез, 2011. – 325 с.
2. Коилисон К., Парселл Дж. Учитесь летать: практические уроки по управлению знаниями от лучших обучающихся организаций / Пер с англ. – М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2006. – 296 с.
3. Педлер М. Практика обучения действием. – М.: Гардарики, 2000. – 357 с.
4. Переход к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: UFO-press, 2003. – 224 с.
5. Прокументова Г.Н. Открытое образовательное пространство и управление профессиональным развитием: процессы субъективации // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. – Томск: ЦПК ЖК, 2002, с. 31-41.
6. Прокументова Г.Н. Ресурсное управление при переходе к Открытому образовательному пространству региона: стратегии и механизмы / Переход к Открытому образовательному пространству: стратегия и механизмы управления (отчет Региональной стратегической команды). Часть 2. – Томск: UFO-press, 2003, с. 4-33.
7. Прокументова Г.Н. Субъективация образовательных практик в открытых системах: идеологизация и целеобразование как ресурс управления изменениями / Управление изменениями в образовании. – Томск: Издательский дом «Твердыня», 2001, с. 15-27.
8. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. Пер. с англ. - М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.