

Федеральное агентство по образованию
Томский государственный университет

ПЕРЕХОД К ОТКРЫТОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ

Часть 2

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Под редакцией
д-ра пед. наук Г.Н. Прозуменовой

Томск
2009

5.3. Влияние инноваций на организационные изменения в образовательных учреждениях

Контекст исследования. В настоящее время получил широкое распространение подход, имеющий название «Организационное развитие» (Organizational Development – OD). В основу этого подхода положено представление об организации как социотехнической системе, объединяющей интересы, ценности, модели поведения людей и технологические процессы организации и управления. В связи с этим организация как объект управления начала рассматриваться из фокуса разных типов знаний: кибернетики, естественных наук, социологии, психологии, этнографии и др. Динамичные социально-экономические изменения во всех сферах деятельности, усиление неопределенности среды, в которой действует организация, актуализировали проблему: организация может существовать и реализовывать стоящие перед ней задачи, только если процесс ее развития адекватен требованиям среды и обеспечивает задачи внутренней интеграции [4]. Однако вопрос о том, как меняются организации в связи с требованиями внешней среды и задачами развития, остается, а точнее, становится весьма актуальным.

Особую актуальность этот вопрос приобретает в связи с развитием инновационных процессов в российском образовании. Широкое распространение инноваций и их интенсивное развитие оказывают воздействие на образовательные учреждения. Практика инновационных образовательных учреждений свидетельствует о начавшемся процессе организационных преобразований, обоснование и обсуждение которых предполагает установление зависимостей между задачами, содержанием, качеством инноваций и организационными изменениями в учреждениях.

Впервые о такой связи и зависимости я задумалась, будучи заместителем директора по научно-методической работе в инновационной школе. Школа «Эврика-развитие», в которой я работала, была открыта в 1990 г. Предыдущий опыт моей работы в другой школе был крайне незначительным. Поэтому для меня естественным (не вызывающим удивления) было наличие в школе «Эврика-развитие» специальных подразделений, которые занимаются разработками в области иннова-

ционных педагогических систем: кафедра развивающего обучения, свободной педагогики, Вальдорфской педагогики и педагогики Монтессори. В школе широкими полномочиями был наделен Научно-методический совет, который, например, уже в 1993 г. имел право принятия решений в части распределения стимулирующих надбавок за инновационную деятельность педагогов. В школе были организованы внутренние семинары и конференции с привлечением экспертов из вузов и методологических сообществ. Семинарам отводилось более половины времени, которое учителя проводили в школе. Все это составляло «естественную среду» нашей жизни. Я, конечно, видела, замечала удивление своих коллег из других школ по поводу такой организации научно-методической работы. Когда я вела курс в рамках программы повышения квалификации о том, как у нас устроена научно-методическая работа, я часто сталкивалась с недоумением и даже с искренним непониманием: «Зачем такие сложности?» Мне часто приходилось рассказывать на семинарах управленцам из других учреждений о том, как должна быть организована научно-методическая работа в инновационной школе, рассматривать вместе с ними разные модели поддержки и сопровождения инновационной педагогической деятельности. Я писала про это статьи, вела в школе работу с многочисленными проектными группами, разрабатывала положения о системе НМР, разрабатывала циклограммы проведения семинаров и конференций.

Вместе с тем однажды произошел случай, который заставил меня задуматься над тем, а почему научно-методическая работа в нашей школе организована именно таким образом и какой смысл имеют организационные формы.

Ситуация. Схемы деятельности и во многом содержание научно-методической работы были разработаны Т.М. Ковалевой. Будучи научным руководителем школы, Татьяна Михайловна определила структуру научно-методической работы, функции подразделений, механизмы управленческой поддержки их деятельности. Я никогда не сомневалась, да и просто не осознавала, что именно такая организация работы обладает высокой эффективностью. В нашей школе очень естественно выглядело то, что педагоги массово участвуют в деятельности кафедр и проектных групп, более 70% педагогов разработали авторские программы, участвуют в организации повышения квалификации по направлениям инновационной деятельности по заказу дру-

гих регионов России, школа имеет всевозможные статусы экспериментальных площадок. Между тем в 1997 г. Татьяна Михайловна переехала в Москву, оставшись в школе в статусе научного руководителя, но уже не держа руку на пульсе нашей жизни. Она приезжала несколько раз в год, проводила семинары, консультации, вела детальные собеседования со мной. Ответственность за организацию НМР в школе все же в полноте осталась на мне. Сначала инновационная деятельность в школе велась по накатанным рельсам. Однако постепенно жизнь вносила коррективы. Не хватает на все времени? Уменьшаем количество семинаров. Упала мотивация педагогов на оформление статей для сборника научно-методических работ за год – может и не нужен этот сборник?

Случай, который я сейчас вспоминаю, произошел в конце 1999/2000 учебного года. Мы, как всегда, готовились к проведению ежегодной научно-практической конференции школы, обсуждали с педагогами темы выступлений, ожидали приезда научного руководителя. Конец года. Экзамены. Устали... В общем, когда Татьяна Михайловна приехала, я ей сказала, что мы решили отменить конференцию, поскольку в школе в конце учебного года есть задачи и поважнее. Сложно описать, какой нагоняй я получила. Глотая слезы, я за два дня выстроила содержание конференции, организовала работу с людьми, и конференцию мы все-таки провели. Когда все завершилось, я вдруг увидела такой результат, который, конечно, был и раньше, но я его не очень замечала: глаза педагогов, в которых был энтузиазм, желание работать дальше. Именно на конференции кафедры выстроили свои перспективные планы, сделали проекты. И может быть самое главное, что именно на конференции мы все как будто заново увидели друг друга и поняли, уже в который раз, что не зря мы вместе столько лет строим инновационную школу. Вдруг стало понятно, что конференция является не только «отчетным местом», на котором подводятся итоги, но она позволяет педагогам, всем нам отразиться достижения, обсуждать и сформулировать проблемы своей профессиональной деятельности, увидеть ресурсы для их решения. Именно на конференции осуществляется как внутренняя, так и внешняя экспертиза деятельности: приглашенные эксперты помогли выстроить шаги нашего дальнейшего развития. В общем, конференция стала событием.

Аналитический комментарий. Размышляя о том, почему вдруг и что именно я увидела на конференции, я понимаю, что до этой конференции научно-методическая работа в школе строилась по схеме, предложенной и удерживаемой Т.М. Ковалевой. Поэтому все, что происходило в организации научно-методической работы, казалось мне абсолютно естественным. Другой себе я ее и не представляла. И уж конечно не предполагала, что потеря одной из форм работы может повлиять на инновационную деятельность в школе. Поэтому я и легко согласилась на предложения уставших педагогов об отмене конференции. И только когда я увидела после конференции, что именно благодаря ей, в школе удерживается и развивается, стала думать о том, что наша деятельность, наши результаты связаны и даже во многом обусловлены формами организации инновационной деятельности, научно-методического сопровождения. И что если в других школах нет инициатив, инновационной деятельности, разработок, то это не вопрос того, какие там педагоги. Это вопрос форм организации их деятельности.

Аналитическое обобщение. Вопрос о влиянии форм организации инновационной деятельности на качество инноваций, результативность инновационной деятельности школы был сформулирован и стал предметом исследования тогда, когда в 2001 г. я была включена в состав региональной стратегической команды, отвечающей за реализацию мегапроекта на территории Томской области (мегапроект «Развитие образования в России», фонд Сороса, 2000–2003 гг.). Цель регионального проекта «Формирование механизмов развития Открытого образовательного пространства в регионе» была сформулирована как разработка и реализация механизмов использования инновационного потенциала региона для развития системы образования и, прежде всего, для качественного изменения системы повышения квалификации. Одной из задач проекта было создание Центра инновационного образования, в котором должна быть организована деятельность по разработке и реализации сетевой программы повышения квалификации в области инновационного образования. В процессе создания и организации работы Центра мы столкнулись не только с трудностями понимания и организации деятельности сетевых структур (прецедентов таких организаций в России в то время практически не было), но и с тем, что структуры, возникающие под задачи инновационного

развития образования, сталкиваются, приходят в противоречие с уже сложившимися структурами. В случае выполнения регионального проекта и создания Центра инновационного образования как сетевой структуры речь идет о возникновении напряжения между названным центром и Региональным центром развития образования, в структуре которого и появилась сетевая организация. Противоречия структур и напряжение в их взаимодействии заставили размышлять о том, как связаны изменения образования с организационными изменениями, в частности с изменениями структуры учреждения [6]. Всегда ли необходимы структурные преобразования или возникает момент, когда без них невозможно дальше вести инновационную деятельность качественно и успешно? Как могут и должны осуществляться изменения в процессе инновационного развития? Поэтому нет, видимо, случайности в том, что, перейдя на работу в Томский государственный университет, я стала читать курс «Теория организации». Это позволило обсуждать интересующие меня вопросы не только в привязке к региональной системе образования, но и в культурно-историческом, социальном и теоретическом контекстах. Так что я существенно дополнила свои представления об организационных изменениях в образовательных учреждениях, порожденных инновационными процессами в образовании.

Таким образом, в обсуждаемом контексте была определена *цель исследования*: установить зависимость между задачами инновационного развития и организационными изменениями в образовательных учреждениях.

Задачи исследования:

- проявить феномен организационных изменений в образовательных учреждениях, реализующих задачи изменения образования;
- выделить эмпирические признаки организационных изменений, характерные для учреждений, участвующих в инновационных процессах;
- обосновать устойчивые характеристики организационных изменений для разных учреждений;
- установить связь между задачами изменения образовательной практики и содержанием организационных изменений.

Реконструкция опыта изменений в инновационных образовательных учреждениях: проявление эмпирических признаков.

Для того чтобы выделить специфику деятельности инновационных образовательных учреждений, стоит обратиться к понятию «учреждение». Под учреждением понимается такое юридическое лицо, которое создано для реализации целей, поставленных учредителем. Задачи деятельности учреждения и механизмы их решения определяются учредителем, закрепляются в соответствующих нормативных актах и положениях. Соответственно, эффективность деятельности учреждения, в том числе и образовательного, оценивается, исходя из заданных учредителем критериев и параметров.

Инновационные школы учреждены, как правило, муниципальными органами управления, однако деятельность их, содержание и организационные форматы, как показывает практика, определяются не только установками учредителя.

Для определения феномена организационных изменений и их эмпирических признаков я обратилась к реконструкции опыта организации инновационной деятельности в школе «Эврика-развитие» (1991–2001 гг.). Исследовательским материалом послужили фрагменты из книги Т.М. Ковалевой [5], в которой описывается процесс становления школы «Эврика-развитие» (2000), а также кейсы «Индивидуализация в образовательном учреждении» (2002, разработчики: Л.М. Долгова, Л.Н. Антропьянская), «Взаимодействие ТГУ с инновационными школами» (2007, разработчик Л.М. Долгова) [8]. Мною также использовались документы: положения, нормативные акты по организации НМР в школе, отчетные и аналитические документы по деятельности подразделений, собранные и обобщенные мною в должности заведующего кафедрой старшей школы (1994–1997 гг.), заместителя директора по НМР (1998–2001 гг.), заведующего кафедрой подростковой школы (2001–2003 гг.).

Муниципальная общеобразовательная школа «Эврика-развитие» г. Томска учреждена в 1991 г. как альтернативная школа, реализующая концепцию полисистемной школы. Школа была создана выделением инициативной группы педагогов из существующего образовательного учреждения – школы № 9 в Академгородке г. Томска. Первое время школа не имела государственного юридического статуса и в течение нескольких месяцев являлась нелегальной. Нельзя даже сказать, что школа была частной, так как формально документов, подтверждающих этот статус, не было.

Понимая, что развитие в статусе негосударственного учреждения будет сложным, Татьяна Михайловна обратилась к мэру города А.С. Макарову с просьбой о поддержке. Приказ об открытии муниципальной школы «Эврика-развитие» был издан в мэрии, практически минуя органы управления образованием.

При этом школа открылась на территории Академгородка, в арендуемом у научного института здании и существовала там до тех пор, пока в 2005 г. ей не передали в оперативное управление муниципальное типовое помещение в центре города. Сейчас школа располагается по адресу: пер. Юрточный, 8а. Уже в Академгородке в школе учились дети из всех районов города. Наполняемость классов была не более 15 человек, поэтому общая численность учащихся в последние годы была на уровне 150 человек. С переездом в центр города количество учащихся резко увеличилось и сейчас составляет около 400 человек. За время своего существования школа сделала 10 выпусков учащихся, 11% выпускников «Эврики» – медалисты. В настоящий момент в школе работают 30 педагогов (в том числе 4 мужчин), 35% имеют высшую квалификационную категорию. Средний возраст педагогов – 36 лет.

Школа стала инициатором развития томской практики Вальдорфской педагогики, педагогики Монтессори. Сейчас в школе реализуются программы Развивающего обучения (Эльконина – Давыдова), свободной педагогики (на основании педагогических идей Л.Н. Толстого). В 1991 г. была развернута экспериментальная работа по внедрению принципиально новой системы индивидуализации образования – тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ. Школа является федеральной экспериментальной площадкой Министерства образования РФ по этому направлению, ведет активную деятельность по обобщению и распространению своего инновационного опыта, является организатором региональных и Всероссийских научно-педагогических конференций, образовательных событий для детей и молодежи.

Как видно уже из общей характеристики школы, ее история достаточно большая и насыщена изменениями как целевых установок деятельности, так и организационных форм. Поэтому осуществим наш анализ поэтапно.

1991–1993 гг. Школа позиционирует себя как альтернативная школа, школа-лаборатория. «Альтернативной школой, на наш взгляд,

может считаться школа, которая встала на путь реализации или создания иной образовательной системы. В ней осуществляется другой философский подход, который и определяет развертывание другого педагогического процесса» (Т.М. Ковалева, 1997). Основатель школы, Татьяна Михайловна Ковалева, еще в процессе разработки проекта школы определила, что должны быть две позиции, определяющие два базовых процесса в школе: директор, обеспечивающий управление образовательным процессом, и научный руководитель, обеспечивающий управление научно-исследовательской деятельностью. С 1992 г. в школе позиция научного руководителя была введена в штатное расписание. При этом подразделений, обеспечивающих линию деятельности научного руководителя, было больше, чем подразделений и позиций, обеспечивающих процесс функционирования школы. При школе была неформальная «философская группа», которая была создана Татьяной Михайловной еще в процессе разработки первичного проекта школы. Участники группы – студенты и преподаватели философского факультета ТГУ, различных факультетов ТГПУ. Они не только участвовали в разработке новой методологии образования, но и принимали участие в деятельности школы в качестве преподавателей, тьюторов, консультантов. В школе была сформирована психологическая группа, которая также была больше в разработнической позиции, нежели обеспечивающей функциональный режим.

Основная содержательная работа по освоению инновационных педагогических систем проводилась внутри неформальных групп – педагогических мастерских, на «которых шло коллективное обсуждение и освоение базовых положений той или иной образовательной системы».

«При освоении различных педагогических систем и реализации изучаемых подходов в школьной практике педагоги вынуждены каждый раз сталкиваться с такими вопросами, на которые невозможно получить конкретный и однозначный ответ...

А, следовательно, возникают объективные условия для разворачивания учителями собственных версий и проведения локальных педагогических исследований, а затем обсуждения их на проблемных семинарах в рамках педагогических мастерских».

Таким образом, в школе стали оформляться проектные группы, занимающиеся освоением систем и внедрением их в практику и исследовательские педагогические группы. Результаты работы групп обсужда-

лись на ежегодных научно-практических конференциях и оформлялись в ежегодные сборники научно-педагогических трудов сотрудников школы. Т.М. Ковалева указывает, что «своеобразную исследовательскую инфраструктуру школы» составили педагогические мастерские, проблемные семинары внутри них и общешкольные проблемные семинары, целью которых было «удержание общего педагогического пространства». Именно эта инфраструктура, по мнению Татьяны Михайловны, является условием для становления «процесса формирования педагога-исследователя в условиях полисистемной школы» [5]. Главной особенностью школы «Эврика-развитие» как школы лаборатории Татьяна Михайловна выделяет «наличие исследовательского процесса как приоритетного в масштабе всей школы».

1993–1997 гг. В этот период решалась задача «найти соответствующие организационные формы, в которых могла бы разворачиваться исследовательская деятельность в течение всего года». Структурами, обеспечивающими научно-методическую деятельность, в школе в это время были: кафедры по педагогическим системам (кафедра развивающего обучения, свободной педагогики, Монтессори-педагогики и кафедра Вальдорфской педагогики), методические объединения (МО) по предметным областям, проектные группы по реализации локальных педагогических проектов в рамках внедрения образовательной системы или построения образовательного пространства возрастной ступени. При организации инновационной деятельности важно было, чтобы в начале каждого учебного года педагог сам заявил методическую или исследовательскую тему своей работы, но при этом каждое МО и кафедра могут заявить и тему групповой разработки. Заявки принимал научно-методический совет, деятельность которого планируется научным руководителем, а координируется заместителем директора по научно-методической работе. В функции научно-методического совета входит «анализ и координация структур, обеспечивающих условия проектно-исследовательской деятельности; утверждение методических тем и распределение методических часов; распределение исследовательских часов»¹ (в указанный период времени в школе действовала норма объединения финансовой поддержки инновационных школ 15% к ФОТ

¹ Положение о научно-методическом совете школы «Эврика-развитие» утверждено в 1995 г.

в единый фонд и дальнейшего его распределения на основе разработанных критериев). В состав совета входили: научный руководитель, директор, заместители директора по НМР, руководители кафедр и МО, редактор школьного сборника, научные консультанты. Совет не только организовывал первичную экспертизу и оценку заявок педагогов и групп, но и обеспечивал консультационную и экспертную поддержку проектно-исследовательской деятельности в течение всего года. В середине учебного года обязательно проходит малая научно-практическая конференция, на которой осуществляется первичное обсуждение результатов работы, выявляются новые направления развития инновационных разработок, корректируются заявки и перераспределяются часы. Содержание инновационной деятельности МОУ школы «Эврика-развитие» в этот период насыщено и разнообразно. Это видно из отчета 1995–1997 гг. «Научно-методическая работа в школе организуется через координацию работы 11 методических объединений, 2 кафедр, 8 проектных групп. Основные направления инновационной деятельности:

- создание образовательного пространства для педагогов;
- продолжение освоения в теории и реализация в практике инновационных образовательных систем;
- организация теоретической и опытно-экспериментальной работы по содержанию позиции тьютора».

В отчете зафиксировано также, что в 1995–1997 гг. в школе работали 6 проектных групп (например, «Проект перехода из начальной школы в среднее звено в подростковом возрасте в классе Свободной педагогики», «Проект организации творческой работы учеников в лабораториях рукотворчества» и др.). В 1996/97 учебном году велась разработка 54 методических тем (например, «Формирование мотива к письменному высказыванию», «Общая поэтика в 7 классе», «Переход от рифмы к мифу», «Свободное движение в развитии ребенка», «Проблемы дисграфии и методы ее коррекции», «Графическое сопровождение учебной деятельности в школе Монтессори», «Историческое сопровождение как метод»). Исследовательских тем за учебных год представлено 12. Темы отражают индивидуальные интересы авторов. Например: Ковалева Т.М. «Культурные формы существования школы-лаборатории»; Латышева Л.С. «Влияние пластического движения на психическое развитие ребенка и развитие речи»; Сазанова Н.А. «Становление

элементов рефлексивного контроля»; Бабанская И.В. «Астрологическое исследование потенций развития личности ребенка в плане способности к обучаемости и эмоциональной адаптации в коллективе».

В школе появились структуры, обеспечивающие как развитие содержания проектно-исследовательской деятельности, так и ее финансовое, организационное обеспечение, в том числе центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс.

Центр альтернативной педагогики обеспечивал организацию дополнительного профессионального образования, был создан на базе школы и вел деятельность по повышению квалификации специалистов образования Томской области и других регионов в рамках договора с областным Институтом повышения квалификации работников образования. Так, за 1995/96 учебный год была проведена 21 стажировка по системе развивающего обучения, свободной педагогики, тьюторству и другим направлениям школы. Центр позволил педагогам школы, активно участвующим в проектно-исследовательской деятельности, организуя обучение других педагогов в области инновационных педагогических систем, существенно повысить как свое материальное состояние, так и профессиональные компетенции. Центр организовывал выездные семинары в Томской, Кемеровской области, Республике Саха, Усть-Илимске, Находке и др. Центр также проводил международные педагогические стажировки, в которых могли принять участие и специалисты нашей школы.

В этот же период был структурно оформлен архивно-информационный комплекс. «Основная цель комплекса – создание информационного взаимодействия структурных подразделений школы-лаборатории между собой и с внешними партнерами». В состав комплекса входят: служба компьютерного обеспечения, служба обеспечения аудио- и видеоматериалами, библиотека, архив, музей, консультационно-аналитическая служба. Наряду с деятельностью внутри школы комплекс начал оказывать услуги сторонним организациям. В первую очередь, это были услуги по подготовке аудио- и видеоматериалов в области инновационных образовательных систем, продажа методической литературы.

1997–2000 гг. В школе в этот период завершился процесс оформления единых для всех педагогических групп целевых установок. Был проведен ряд экспертных семинаров, на которых обсуждался вопрос: какова объединяющая идея для всех образовательных систем, реали-

зуемых школой. Была оформлена концепция школы как школы индивидуальных образовательных программ.

Эта концепция нашла отражение в структурных преобразованиях: Новое стратегическое целеполагание потребовало нового уровня организации субъектов образовательных инициатив – проектных групп и кафедр.

В школе организованы новые структуры, создающие условия для выполнения концепции индивидуализации образования:

- психолого-педагогическая служба школы. В её функции входит: мониторинг психологического развития учащихся; анализ конфликтных ситуаций; консультирование педагогов и родителей;

- тьюторский совет, на котором тьюторы классов обсуждают программы образовательного сопровождения учащихся;

- новой структурой, обеспечивающей индивидуализацию учебного процесса, является малый педсовет ступени или класса. Он объединяет педагогов, тьюторов, психолога для анализа результатов учебной работы, в том числе по индивидуальным учебным планам и программам;

- кафедра подростковой школы, в рамках которой разрабатываются разные модели проектной деятельности учащихся 5–8-х классов;

- кафедра старшей школы занимается проектированием предпрофильной подготовки и профильного обучения на основе индивидуальных образовательных программ;

- совет школы, состоящий из педагогов и родителей, который позволяет принимать совместные решения по ключевым вопросам жизнедеятельности [8].

В этот период школа выступает инициатором ряда городских и региональных проектов: «Городская олимпиада Развивающего обучения», «Сибирская молодежная ассамблея». Реализация этих проектов объединила вокруг школы группы педагогов из других учреждений. В этот период в школе по-прежнему существуют методические объединения, однако деятельность их либо формализовалась (подготовка к контрольным точкам, утверждение заданий), либо стала идентичной деятельности проектных групп и кафедр (так, в этот период «расцвело» МО естественно-научного цикла, в котором вновь пришедшие педагоги объединили усилия для разработки концепции преподавания предметов этой области в школе индивидуализации и поэтому фактически действовали в статусе кафедры).

2000–2003 гг. В этот период я уже начала работать в составе региональной стратегической команды, и это потребовало от меня смены своей позиции в школе. Из должности заместителя директора по НМР я перешла в статус зав. кафедрой подростковой школы. В этот период к школе стали проявлять интерес органы управления образованием. Изменения в образовательной политике, новая концепция модернизации российского образования актуализировали проблематику гуманитаризации, индивидуализации образования, и это отразилось на том, что школа стала получать государственные заказы на оформление инновационных разработок, получила статус муниципальной экспериментальной площадки, что, соответственно, отразилось на необходимости подготовки отчетов, оформлении продуктов. В связи с этим задачи кафедр и МО определялись в соответствии с мерой востребованности во внешней среде. Внутри кафедр выделились группы, работающие на оформление продуктов. Так, на кафедре подростковой школы, насчитывающей более 10 сотрудников, группа из трех человек вела работу по подготовке инновационной разработки по организации разновозрастных студий по выбору. В рамках кафедры старшей школы выделилась группа, оформляющая материалы в книгу по заказу института образовательной политики «Эврика». На смену подразделениям, обеспечивающим деятельность, пришли временные группы по оформлению результатов.

Изменилась роль тьюторского совета. Из структуры, отвечающей за разработку содержания позиции тьютора и тьюторской деятельности, он все больше переходил в статус структуры управленческой, так как получил функции управления процессом разработки и реализации тьюторской услуги, в том числе совет отвечал за экспертизу и оценку тьюторской деятельности и распределение фонда заработной платы тьюторов.

2003–2008 гг. В эти годы я уже не работала в школе. Моя позиция по отношению к ней стала внешней, хотя по-прежнему я остаюсь очень заинтересованной в развитии школы и как родитель, у которого в этой школе ребенок, и как представитель НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ, в деятельности которого школа «Эврика-развитие» является одним из базовых субъектов становящейся сети инновационных образовательных учреждений.

Поэтому я наблюдаю и могу констатировать явные признаки изменений структуры школы: появление общественного Фонда под-

держки инновационного образования, функцией которого наряду с распределением внебюджетных средств является помощь школе в решении политических и организационных вопросов, создание ассоциации выпускников, управляющего совета (и как дань внешним требованиям в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и Комплексного проекта модернизации образования, и как ответ школы на все усложняющиеся экономические условия деятельности, требующие поиска дополнительных ресурсов).

Кафедры, МО, научно-методический совет и все указанные ранее службы и советы существуют, но управленческая команда начала процесс их преобразования и реструктуризации в соответствии с новыми задачами школы. В июне 2008 г. проведен семинар по разработке новой структуры организации научно-методической работы школы.

Аналитический комментарий. Проведенная реконструкция позволяет мне утверждать, что развитие практики образования школы «Эврика-развитие» сопровождается организационными изменениями.

Во-первых, я увидела постоянное изменение состава подразделений в системе научно-методической работы, изменение схем организации инновационной деятельности.

Во-вторых, выделение мною четырех этапов развития школы в исторической реконструкции деятельности я считаю не случайным. Я фиксирую, что именно задачи инновационного развития обуславливали на каждом тапе организационное оформление деятельности. Появление новых позиций, структур, схем организации инновационной деятельности обусловлено не задачами учредителя, а связано с этапами движения школы к построению своего собственного образа – образа авторской школы, реализацией собственных идей по развитию образования.

В-третьих, очевидным для меня стало, что сами организационные изменения влияют на постановку новых задач деятельности и определяют содержание инновационной деятельности школы на следующем шаге.

Аналитическое обобщение: эмпирические признаки организационных изменений.

Обобщая результаты первого исследовательского шага – реконструкции инновационного опыта школы «Эврика-развитие», выделим, какие организационные изменения происходили на каждом этапе инновационного развития.

Основная задача первого этапа: организация погружения коллектива в новый контекст профессиональной деятельности, формирование образа будущего новой школы, построение ценностного, смыслового контекста деятельности. И для решения этой задачи были необходимы объединения педагогов в ценностные (идеологические) группы, организация мест для обсуждения, что отразилось на создании системы педагогических мастерских, проблемных семинаров с приглашением экспертов, выделении философской группы и психологической службы. Деятельность педагогических мастерских, философской группы и даже психологической службы не была связана с решением текущих задач функционирования школы. Эти подразделения выполняли функцию создания «питательной среды» для появления ростков нового образования. Причем организационные формы носили принципиально открытый, слабоформализованный характер.

Задачей второго этапа являлось развитие и оформление педагогических инициатив по изменению практики образования. На этом этапе не только произошло четкое выделение позиций и структур, отвечающих за процессы развития: научный руководитель, научно-методический совет, кафедры, проектные группы по направлениям, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс, но деятельность этих структур была четко сфокусирована на поддержку педагогической инициативы. Циклограмма управленческой поддержки в течение года, четкость в ее удержании обеспечили разнообразие инициатив и их оформление в образовательные программы.

Переход к третьему этапу характеризуется появлением требований к содержанию и качеству инновационных образовательных проектов и программ. Если раньше важным было наличие оформленных педагогических инициатив, то сейчас важной стала системность и взаимодополнительность инициатив как основа деятельности образовательной организации. Инновационная образовательная деятельность находится уже не на периферии образовательного учреждения, а является ядром организации, содержанием его позиционирования на образовательной, профессиональной и социокультурной карте региона.

Поэтому предметом управления становятся организация внутренних и внешних организационных схем для развития инновационного

образовательного учреждения, формирование и развитие организационной культуры особого типа.

Деятельность кафедр по самостоятельным направлениям развития инновационных педагогических систем, четкая организационная схема экспертно-консультационного и образовательного сопровождения породили серьезные изменения образовательной практики в каждом из педагогических направлений. Дальнейшее развитие школы требовало структурирования инициатив, поиска общего направления для развития всех педагогических систем. При этом школе требовалась внешняя, в том числе и политическая поддержка, необходимо было найти «имя». Ряд экспертных семинаров, проведенных с приглашением внешних экспертов, позволил коллективу выделить внешнюю покрывающую рамку деятельности: проблематику индивидуализации образования. Это отразилось на фокусировании структуры в направлении обеспечения процесса разработки и реализации индивидуальных образовательных программ. Наряду с кафедрами, отвечающими за развитие педагогических систем, выделились кафедры, отвечающие за разработку механизмов индивидуализации в соответствии с возрастными особенностями и проектирование образовательного пространства ступени. Тьюторский совет, малые педсоветы по классам, группы по разработке и оказанию дополнительных услуг по индивидуальным и групповым заказам – все это обеспечивало развитие практики индивидуализации.

В Положении об экспертизе разработок НМС появились содержательные критерии, отражающие приоритеты школы на тот момент. Финансовая поддержка стала дифференцированной. Интересно, что в этот период кафедры объединили и разработки, и их внедрение: кафедры полностью отвечали за весь процесс образования на ступени. Позиция заведующего кафедрой и завуча на ступени были равнозначны, и их деятельность была предельно согласована. Не удивительно, что методические объединения потеряли в целом свои функции, так как и методическое обеспечение новой практики стихийно перешло в ведение кафедр. Таким образом, фиксируем переход к организации системной инновационной деятельности, меняющей облик и суть образовательного учреждения.

Четвертый этап развития школы характеризуется ориентацией, с одной стороны, на производительность для удовлетворения запросов внешних заказчиков, с другой – на формирование профессиональных

и социальных сообществ вокруг проблематики индивидуализации. Заказчиками выступают органы управления образования (и впервые за годы существования школа пытается наладить с управляющими структурами отношения), научно-педагогические структуры, общественные группы (например, совет молодых ученых Академгородка) и, конечно, родители. «Настройка» на внешнего заказчика отразилась на формировании групп по продуктам и по результатам, что сказалось на дифференциации коллектива. Выделились группы. Педагоги, которые «просолившись в рассоле» предыдущих лет, готовы были сейчас заниматься не только оформлением разработок, но и их представлением, продажей заказчику. Но появились и группы новых педагогов, которые пришли работать в школу с уже ставшими нормами и испытывали трудности при вхождении в инновационную деятельность, но уже не имели тех форм управленческой поддержки, что ранее. Попытки удержать организационные схемы поддержки инновационных процессов, разработанные в предыдущие годы, были успешны лишь отчасти. Мой пример в начале текста тому подтверждение.

Структурные изменения последних лет связаны с усложнением социально-экономической ситуации, в которой находятся сейчас общеобразовательные учреждения. Совет школы, Фонд развития, управляющий совет – структуры, деятельность которых направлена, в первую очередь, на создание системы привлечения и рационального использования ресурсов.

Также школа стала инициатором целого ряда сетевых проектов и программ регионального и российского уровня, центральным узлом созданной межрегиональной тьюторской ассоциации.

Таким образом, мы фиксируем зависимость между задачами инновационного развития школы и организационными преобразованиями (табл. 1).

Феномен организационных изменений наблюдаем и в других инновационных школах. Мною были взяты школы, которые так же, как и школа «Эврика-развитие», имеют устойчивую многолетнюю инновационную историю, характеризуются высокой степенью развития проектно-исследовательской культуры педагогов, представлены в образовательном пространстве региона как яркие авторские школы, имеют статус федеральной экспериментальной площадки Министерства образования и науки. Это школа № 49 (Школа совместной дея-

тельности, директор Л.А. Сорокова, научный руководитель Г.Н. Про-
зументова), МОУ «Северская гимназия» (Школа развития детской
образовательной инициативы, директор С.П. Шуляева, научный руко-
водитель Т.В. Якубовская).

Таблица 1

**Эмпирическая зависимость организационных изменений
в учреждении от задач инновационного развития**

№ п/п	Задачи инновационного развития	Эмпирические признаки организационных изменений
1	Построение идеологического, ценностного, смыслового контекста деятельности по построению НОВОЙ школы	Введение должности научного руководителя, позиций экспертов и консультантов, создание временных инициативных групп, создание новых механизмов координации между ступенями и подразделениями – научно-практическая конференция, смешанные многофункциональные группы, издание ежегодного сборника научно-педагогических трудов
2	Развитие и оформление проектных инициатив по изменению практики образования	Создание нетипичных структурных подразделений: кафедры, научно-методический совет, тьюторский совет, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс. Передача полномочий по решению вопросов поддержки и стимулирования инновационной деятельности в ведение научно-методического совета, проектных групп, кафедр
3	Создание инновационных разработок (в первую очередь инновационных образовательных программ), обеспечивающих новую практику	Проектные, проблемные группы, группы по организации образовательных событий и т.д.; изменение функционала традиционных подразделений и позиционеров – появление задач разработки содержания образования и задач организационного сопровождения изменений образовательной практики
4	Оформление результатов и продуктов деятельности в соответствии с требованиями внешней среды	Структуры «на границе» школы – Фонд развития, управляющий совет, группы по оформлению продукта на заказ, группы по реализации сетевых проектов и программ

Для анализа были взяты материалы кейсов, описывающих историю становления школы. Кейсы были разработаны Л.А. Сороковой, С.П. Шуляевой и Т.В. Якубовской в рамках межрегионального проекта «Высшая школа – школе» (МИОН, 2007)².

Опираясь на материалы кейсов, попробуем установить повторяющиеся виды организационных изменений, которые мы сможем обсуждать как устойчивые (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Устойчивые характеристики организационных изменений в инновационных школах

<i>Виды изменений</i>	<i>«Эврика-развитие»</i>	<i>«Школа совместной деятельности»</i>	<i>«Северская гимназия»</i>
1	2	3	4
Введение должностей и позиций, структурных подразделений, отвечающих за организацию инновационной деятельности	Группа разработчиков концепции школы. Введение должности научного руководителя, позиций экспертов и консультантов, тьюторов, создание временных инициативных групп. Создание нетипичных структурных подразделений: кафедры, научно-методический совет, тьюторский совет, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс	Группа молодых ученых и практиков объединились «под идею» и разработали проект новой школы. Научный руководитель, руководители проектных групп из числа работников высшей школы. Научно-методический совет, выделены организаторы совместной деятельности на параллели	Научный руководитель. Группа, отвечающая за муниципальную экспериментальную программу. Проектные группы. Группа организаторов регионального образовательного события
	Проектные, проблемные группы, группы по организации образовательных событий и т.д.	Проектные группы по организации совместной деятельности на разных возрастных параллелях, группы по разработке инновационных образовательных программ	

² Анализ кейсов подробно представлен в статье: *Суханова Е.А.* Становление образовательной сети: классический университет – инновационные школы // Современный университет: прецеденты и феномены взаимодействия / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во ТГУ, 2007. 302 с.

1	2	3	4
Изменение традиционного функционала, передача полномочий в принятии управленческих решений по организации и оценке инновационной деятельности	Передача полномочий по решению вопросов поддержки и стимулирования инновационной деятельности в ведение научно-методического совета, проектных групп, кафедр. Изменение функционала традиционных подразделений и позиционеров – появление задач разработки содержания образования и задач организационного сопровождения изменений образовательной практики (завучи, курирующие педагогические системы). Некоторые МО обеспечивают проектно-исследовательский режим деятельности педагогов	Научно-методическому совету переданы полномочия в принятии управленческих решений, касающихся организации инновационной деятельности, ее ресурсного (материально-технического, финансового и т.д.) обеспечения. Организаторы совместной деятельности на параллели выполняют функции заместителя директора по ВР	Научно-методический совет, принимающий решения в т.ч. о выплатах стимулирующего характера. Группа разработчиков и организаторов ПК. Председатели методических объединений частично выполняют функции заместителей директора
Построение специальных механизмов координации для развития инновационной деятельности	Создание новых механизмов координации между ступенями и подразделениями: –научно-практическая конференция;	Проведение ежегодной Школы педагога-исследователя. Советы параллелей	Проведение ежегодного образовательного форума ³
	– смешанные многофункциональные группы; – издание ежегодного сборника научно-педагогических трудов		

³ Данные мероприятия для школ являются не просто «плановыми», их организация обеспечивает «точку сборки» всей инновационной деятельности учреждения.

1	2	3	4
Механизмы взаимодействия с внешней средой	Структуры «на границе» школы – Фонд развития, управляющий совет, группы по оформлению продукта на заказ	Управляющий совет. Группа по работе с фондом АРО	Управляющий совет, группа по разработке и реализации программы ПК совместно с РЦРО

В качестве устойчивых эмпирических признаков организационных изменений в указанных школах мы наблюдаем:

- введение новых должностей и позиций: научный руководитель, эксперты, консультанты, координатор НМС, тьютор и т.д.;
- создание нетипичных структурных подразделений: кафедры, научно-методический совет, тьюторский совет, центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс;
- создание временных групп – педагогические мастерские, проектные, проблемные группы;
- изменение функционала традиционных подразделений и позиционеров (психологической службы, методических объединений, завучей и др.);
- создание механизмов внутренней координации в области инновационных разработок, их анализа и оценки;
- создание расширенной системы внешних связей.

Эти признаки организационных изменений в связи с инновациями в образовательных учреждениях можно считать типичными. Особенными признаками изменений организационной структуры можно считать наличие групп под разработку и оказание специальной образовательной услуги (тьюторский совет в школе «Эврика-развитие»), создание вспомогательных подразделений, обеспечивающих развитие инновационной деятельности внутри учреждения и являющихся способом привлечения дополнительных финансовых ресурсов (центр альтернативной педагогики, архивно-информационный комплекс школы «Эврика-развитие»).

Постановка проблемы управления организационными изменениями в процессе инновационного развития школы.

Мы убедились, что на определенном этапе задачи инновационного развития преобразовывали само учреждение. Однако инициативные

изменения в образовательных учреждениях не сразу и не всегда затрагивали организационную структуру и процессы. При этом дальнейшие исследования феноменов показали, что не каждое организационное изменение связано именно с задачами инновационного развития, а зачастую отражает лишь эволюцию организации с течением времени.

Так, проводя анализ организационных изменений, происходящих в школах – участниках конкурса школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы (приоритетный национальный проект «Образование», 2006–2008 гг., Томская область), мы выделили, что в этих школах налицо целый ряд организационных изменений.

Материалы по деятельности школ-претендентов содержали данные об изменении состава подразделений, введении новых должностей и позиций, изменении организационных программ деятельности. В качестве источников, генераторов инновационных процессов в образовательных учреждениях большинство указало на объективные изменения в образовательной политике: введение профильного обучения, реструктуризацию сельских школ, изменение штатного расписания и другие контексты.

В частности, 90% учреждений – участников конкурса ввели должности научных руководителей или научных консультантов; 50% – создали кафедры, отвечающие за надпредметное содержание образования и проектирование изменений в отдельном направлении; 27% – имеют временные группы для разработки и реализации программных или проектных задач; в 15% учреждений введены постоянно действующие методические семинары, консультации, экспертные семинары для педагогов, внутренние профессиональные конкурсы и т.п.; 8% учреждений имеют систему поддержки инновационной деятельности в учреждении через механизмы мотивации, вовлечения в принятие решений, обучение и проектно-исследовательскую деятельность. При этом статистически значимой корреляции между наличием организационных преобразований и содержанием, качеством инновационных образовательных программ не наблюдается.

Это показывает, что проблема влияния инноваций на организационные изменения не просто в наличии или отсутствии изменений на каждом этапе развития учреждения.

Организационные изменения сопровождают деятельность любой организации. Под организационными изменениями понимаются изменения в структуре, процессах, кадрах, технологиях деятельности организации в

каком-то временном промежутке (Миллер, Барнетт, Кэрролл и др.) [9]. Однако такое определение оргиизменений как преобразований эволюционного характера не позволяет нам ответить на вопрос о содержательной взаимосвязи между инновациями и оргиизменениями, выделить организационные условия, при которых инновационная деятельность будет системной и устойчивой. Есть ли последовательность шагов по оргиизменениям, требования к управлению изменениями?



Рис. 1. Организационные изменения, обеспечивающие развитие образовательной реальности инноваций

Рассматривая проблематику организационных изменений в контексте образовательной реальности инноваций по гипотезе Г.Н. Прохзументовой, можно определить, что развитие образовательных инноваций на каждом этапе становления образовательной реальности обуславливает появление разных объектов и предметов управления. Отсюда мы делаем вывод о том, что если на начальном этапе становления образовательной реальности организационные изменения случа-

ются стихийно, не формализуются и даже не являются предметом особой заботы управленцев, то уже на следующем этапе (переход от инициативных проектных групп к разработке и реализации образовательных программ) образовательная реальность становится предметом специальных организационных изменений (рис. 1). В частности, реконструкция опыта инновационных школ показывает, что необеспеченность становления образовательной реальности инноваций организационными изменениями приводит к локализации инноваций и к тому, что они постепенно сходят на нет.

Исследовательские материалы позволили сгруппировать организационные изменения, наблюдаемые в инновационных школах относительно этапов развития образовательной реальности инноваций. По материалам исследования можно сказать, что организация переходов от одного этапа становления образовательной реальности инноваций к другому является специальной задачей управления и сопровождается организационными изменениями. Организационные изменения рассматриваются уже не как технический элемент, обрамляющий содержательные нововведения, а как содержание управления. На этом этапе исследования пришлось вновь вернуться к концептуализации понятий и выделении теоретических оснований. Важными для этого стали представления Р. Дафта о том, что организационные изменения – это не просто изменения в структуре, процессах или технологиях организации, а освоение организацией новых идей или моделей поведения [7]; положения теории организационного дизайна, показывающие роль системности организационных изменений [1] и представления А.И. Пригожина о переходе от «изменений роста», имеющих эволюционный характер, к «изменениям развития», обеспечивающимися преобразованиями организации на трех слоях: внутриорганизационных связях, внешних связях и организационной культуре [7].

Таким образом, на данном этапе исследования нами выделены эмпирические признаки организационных изменений в инновационных образовательных учреждениях и установлена зависимость между задачами инновационного развития и содержанием оргизменений; обоснована проблема управления организационными изменениями, которая заключается в необходимости проектирования содержания и последовательности организационных условий в зависимости от развития образовательных инноваций.

Литература

1. *Борисова Л.Г.* Организационный дизайн. Современные концепции управления. М.: Дело, 2003. 250 с.
2. *Дафт Р.* Теория организации: Учебник для вузов: Пер. с англ. М.: Юнити, 2006. 736 с.
3. *Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стади* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: UFO-print, 2003. 296 с.
4. *Иванов М.А., Шустерман Д.М.* Организация как ваш инструмент: Российский менталитет и практика бизнеса. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 392 с.
5. *Ковалева Т.М.* Школа-лаборатория. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 128 с.
6. *Переход к Открытому образовательному пространству: стратегия и механизмы управления: Отчет региональной стратегической команды. Ч. 2* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: UFO-пресс, 2003. 196 с.
7. *Пригожин А.И., Смирнов Э.А.* Методы развития организаций. Основы теории организаций: Учеб. пособие для вузов. М.: АУДИТ; ЮНИТИ, 2000. – 157 с.
8. *Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия* / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 302 с.
9. *Широкова Г.В.* Управление организационными изменениями: Учеб. пособие. СПб.: Изд. дом СПб. гос. ун-та, 2005. 432 с.