

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ и качество инновационного развития



Елена Суханова,

заместитель директора Научно-образовательного центра «Институт инноваций в образовании» Томского государственного университета, доцент кафедры управления образованием, кандидат педагогических наук

Почему перспективные, на первый взгляд, инновации быстро локализируются, а скоро и вовсе сходят на нет? Как отличить фиктивные инновации от действительного перехода к качественно новому состоянию образовательной системы?

- управление изменениями
- инновационное развитие
- педагогическая инициатива
- адаптивные изменения образовательных учреждений
- качество образования

Всеобщая инноватизация стала визитной карточкой современного российского образования. Если в начале 90-х годов авторские школы были скорее исключением, то конец первого десятилетия двадцать первого века знаменуется массовым переходом образовательных учреждений в статус инновационных — активно внедряющих инновационные образовательные программы.

Если в конце двадцатого века эксперты и аналитики насчитывали инновационных школ не более 10% от общего числа, сейчас, по крайней мере, 40% учреждений в документах отражают инновационный характер задач и механизмов их решения. Конечно, это явление имеет объективное объяснение: изменение социально-экономической ситуации требует изменений в образовании, дифференциация образовательного заказа вызывает появление новых образовательных программ и проектов.

Анализ произошедших за последние 10 лет в школах изменений показывает, что 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; 8% учреждений имеют систему поддержки инновационной деятельности в учреждении через механизмы мотивации, вовлечения в принятие решений, обучение и проектно-исследовательскую деятельность.

Однако, участвуя в жизни школы, наблюдая развитие других инновационных

площадок, я вижу, что именно организационные изменения на определённых этапах развития были силой, которая позволяла преодолеть локализацию инициативы, повысить качество содержания и сделать инновационные преобразования продуктивными.

Значит, проблема качества инноваций не просто в наличии или отсутствии организационных изменений на каждом этапе развития учреждения? Возможно, дело в содержании, последовательности изменений, субъекте их инициирования и реализации, модели управления изменениями.

Определение организационных изменений как преобразований эволюционного характера не позволяет ответить на вопрос о содержательной взаимосвязи между инновациями и организационными изменениями, выделить организационные условия, при которых инновационная деятельность будет системной и устойчивой. В этом контексте важными для меня стали представления Р. Дафта о том, что организационные изменения, это не просто изменения в структуре, процессах или технологиях организации, а освоение организацией новой идеи или моделей поведения¹.

Для ответа на вопросы — что дают изменения содержательному развитию школы? какой потенциал для развития образовательной практики содержится в организационных изменениях? — стоит посмотреть на то, какие именно организационные изменения способствовали каждому новому этапу развития школы, как связаны содержание изменений и задачи инновационного развития.

Этапы внедрения изменений

Основная задача первого этапа: организация погружения коллектива в новый контекст профессиональной деятельности, формирование образа будущего новой школы, построение

¹ Дафт Р. Теория организации. Учебник для вузов. пер. с англ. / Р. Дафт. М: Юнити, 2006.

ценностного, смыслового контекста деятельности. И для решения этой задачи были необходимы объединения педагогов в ценностные (идеологические) группы, организация не просто мест для обсуждения, но образовательных событий для педагогов. В школе, где я работала, это выглядело как создание системы педагогических мастерских, проблемных семинаров и конференций с приглашением экспертов, выделения философской группы и психологической службы. Деятельность педагогических мастерских, философской группы и даже психологической службы не была связаны с решением текущих задач функционирования школы. Эти подразделения выполняли функцию создания «питательной среды» для появления ростков нового образования. Причём организационные формы носили открытый, слабоформализованный характер.

Задача второго этапа — развитие и оформление педагогических инициатив по изменению практики образования, переход от локальных педагогических инициатив к системной инновационной деятельности, оформлению образовательных проектов и программ. На этом этапе не только произошло чёткое 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 чётко сфокусирована на поддержку педагогической инициативы. Циклограмма управленческой поддержки в течение года, чёткость в её удержании (октябрь: экспертиза заявок на поддержку проектно-исследовательской деятельности, декабрь: консультационное сопровождение реализации заявок, январь: малая научно-практическая конференция; июнь: итоговая научно-практическая конференция с внешними экспертами) обеспечили разнообразие инициатив. При этом списки исследовательских тем явно указывают на то, что в этот период не стояла задача отбора приоритетных для школы направлений. Темы заявлялись педагогами исходя из собственных представлений, тех идей, которые

сформировались под воздействием «раскола» педагогических мастерских. Требования НМС к темам касались логики работы и продуктивной направленности, но не содержания. Конечно, финансовая поддержка из общего фонда методических и исследовательских часов, а также возможность получать дополнительную заработную плату, участвуя в стажировках и обучающих семинарах Центра альтернативной педагогики, усиливали мотивацию. В этот период проектно-исследовательская деятельность действительно стала основой изменения образовательной практики. От педагогических мастерских перешли к деятельности кафедр по педагогическим системам, которые соединяли и теоретическое изучение систем, и внедрение новых идей в реальную практику школы. Выделение внутри кафедр проектных групп с локальными педагогическими проектами, формы их управленческой поддержки (включая мощную линию повышения квалификации сотрудников школы в ведущих российских и зарубежных центрах) обеспечило реализацию базовой задачи того периода — создание практики инновационного образования в условиях общеобразовательной школы.

Переход к третьему этапу характеризуется появлением требований к содержанию и качеству инновационных образовательных проектов и программ. Если раньше важным было оформление 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 становится ядром организации, содержанием его позиционирования на образовательной, профессиональной и социокультурной карте региона.

Поэтому предмет управления смещается на организацию внутренних и внешних организационных схем для развития инновационного образовательного учреждения, формирование и развитие организационной культуры другого типа.

В развитии нашей школы этот этап связан с появлением единой содержательной рамки для развития всех педагогических инициатив — индивидуализации образования. Это отразилось на фокусировании структуры всего учреждения в направлении обеспечения процесса разработки и реализации индивидуальных образовательных

программ школьников. 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: всё это обеспечивало развитие практики индивидуализации.

Интересно, что в этот период кафедры объединили и разработки, и их внедрение: полностью отвечали за весь процесс образования на ступени. Позиция заведующего кафедрой и завуча на ступени была равнозначна и их деятельность предельно согласована. Не удивительно, что методические объединения потеряли в целом свои функции, так как и методическое обеспечение новой практики стихийно перешло в ведение кафедр. Это свидетельствует о том, что дальнейшее развитие инноваций должно было обеспечить формирование единой образовательной программы школы, и не могло не затронуть все элементы образовательного учреждения.

Четвёртый этап развития школы характеризуется ориентацией, с одной стороны, на производительность для удовлетворения запросов внешних заказчиков, с другой стороны, на формирование профессиональных и социальных сообществ вокруг проблематики индивидуализации. Заказчиками выступают органы управления образования (и впервые за годы работы школа пытается наладить с управляющими структурами отношения), научно-педагогические структуры, общественные группы (например, Совет молодых учёных Академгородка) и, конечно, родители. «Настройка» на внешнего заказчика отразилась на формировании групп по продуктам и по результатам. Причём всё больше групп возникает на принципах сетевого взаимодействия. Школа стала инициатором целого ряда сетевых проектов

и программ регионального и российского уровня, центральным узлом созданной межрегиональной тьюторской ассоциации. Это не случайное явление. Всё, что школа могла изменить в рамках учреждения, сделано. Дальнейшее развитие практики, наталкиваясь на учрежденческие ограничения, требует выхода во вне. Да и профессиональное развитие педагогов нуждается в новой «питательной среде», которая уже формируется путём создания профессиональных и образовательных сообществ.

Такую же зависимость организационных преобразований от задач инновационного развития мы наблюдаем и в других инновационных школах.

Условия обеспечения изменения качества образования

Размышления про организационные изменения на разных этапах развития инноваций в учреждении, это разговор о тех необходимых и достаточных условиях, которые управленческая команда должна обеспечить, чтобы решить соответствующие задачи инновационного развития. И для школ современных, скорее всего, это будут не последовательные шаги, как это описано в реконструкции инновационного опыта, а система одновременных действий, обеспечивающих продвижение инициатив, находящихся на разных этапах развития и оформления.

Что можно предложить в качестве возможных рекомендаций руководителю?

Беру на себя смелость утверждать, что на первом этапе развития инноваций — этапе формирования единого ценностно-смыслового инициативного пространства в учреждении серьёзный потенциал имеют именно механизмы коммуникаций: семинары, конференции, обсуждения, презентации, фестивали педагогических идей. Если при этом проектирование таких мест будет строиться на событийной основе (то есть проектироваться как возможность личного участия, рефлексии, открытий горизонтов в деятельности), то в школе будет сделано глав-

ное — сформируется идеологический и коммуникативный потенциал для дальнейшего развития.

Первые продуктивные шаги по изменению существующей практики образования в учреждении возможны только в том случае, если управление организационно выделит проектно-исследовательскую составляющую и обеспечит её ресурсами. Удержите в течение двух лет организационно задачи: проявление инициативных групп, формирование проектных замыслов, придание статуса и полномочий проектным группам, режим их существования, анализа и отчётности и вы увидите, что в учреждении появились не просто инновационные всплески, а новое течение, которое имеет самостоятельные формы, лицо и результативность.

Меняется ли при этом образовательное учреждение? Далеко не всегда. Проектные группы могут очень долго оставаться на периферии, а их деятельность иметь локальный масштаб. И здесь сложная зона, в которую попадут сейчас большинство школ в ситуации вынужденного перехода к разработке инновационных образовательных программ, обеспечивающих новые федеральные государственные стандарты. Административный переход к другим регламентам, при этом системным, да ещё и имеющим политическую окраску, в школах, где не сформировано ценностно-смысловое поле, не выстроено коммуникативное свободное пространство, нет опыта проектно-исследовательской работы, не даст желаемых результатов, если не будут запущены одновременно организационные изменения, соответствующие всем предыдущим этапам.

Кто сможет преодолеть сложности? Возможно, те группы, которые начнут использовать сетевой коммуникативный и интеллектуальный ресурс — вступать в партнёрские проекты, сетевые экспериментальные программы. Это позволит им, используя внешние ресурсы, нарастить интеллектуальный и организационный потенциал учреждения. **НО**