

Калачикова Ольга Николаевна

**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Работа выполнена при кафедре управления образованием
ГОУ ВПО «Томский государственный университет»

Научный руководитель

доктор педагогических наук, профессор
Прозументова Галина Николаевна

Официальные оппоненты

доктор педагогических наук, профессор
Костюкова Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент
Михайлова Елена Николаевна

Ведущая организация

ФГО УВПО «Сибирский федеральный
университет»

Защита состоится 26 июня 2009 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.267.20 при ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адресу: г. Томск, пр. Ленина, 34а.

Автореферат разослан 25 мая 2009 г.

Ученый секретарь диссертационного совета
канд. педагог. наук, доцент



И.Ю. Малкова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В настоящее время инновации рассматриваются как условие социально-экономического развития страны. Поэтому и в системе образования, которая является одной из форм организации социальной жизни общества, инновации также представляются как фактор повышения качества образования. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы, в приоритетном национальном проекте «Образование» подчёркивается, что для повышения качества образования необходимы существенные изменения системы образования и её инновационное развитие. Решение задач повышения качества образования обуславливает вовлечённость в его инновационное развитие значительного числа образовательных учреждений, инициативных групп педагогов и управленцев. Так, в конкурсе школ, внедряющих инновационные образовательные программы, в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование», более 10 тысяч образовательных учреждений представили свои инновационные разработки. В Томской области, заявки на участие в 2006-2008 году подали 157 школ, что составляет 27,39 % от общего числа ОУ Томской области. Это свидетельствует о вовлечённости школ и педагогов в инновации, масштабах инновационного развития образования. Однако, на волне инновационного подъёма всё активнее обсуждаются вопросы о понимании сути и содержания инноваций в образовании, а экспертные обобщения и анализ разрабатываемых школами и педагогами проектов и образовательных программ показывает, что их качество не всегда оказывается высоким. (А. И. Адамский, И. М. Реморенко, В. И. Слободчиков, Г. Н. Прозументова, И. Д. Фрумин). Поэтому в управлении инновациями в последние годы обострился вопрос о повышении их качества, стали использоваться механизмы открытого, государственно-общественного управления, стимулирования инновационной деятельности педагогов и управленцев в школах. В системе образования создаются условия для поддержки школ, реализующих инновационные образовательные программы и проекты.

Вопросы управления инновациями в системе образования и общеобразовательной школе рассматриваются в работах К. Ангеловски, Е. В. Бондаревской, С. Л. Братченко, В. И. Зверевой, Ю. А. Конаржевского, С. В. Кульневича, В. С. Лазарева, С. Д. Полякова, М. М. Поташника, О. С. Советовой и др. При этом показано, как то, что инновационная деятельность, инициативы, проекты, реализующиеся в школах, влияют на повышение качества образования, так и то, что участие управленцев и педагогов в инновационной деятельности требует овладения

ими компетенциями её осуществления (М. В. Каминская, Т. М. Ковалёва, В. М. Кузьмина, В. И. Тарасова и др). Поэтому в содержание управления образованием включается организация научно-методической работы (С. К. Абдуллина, А. М. Моисеев, Ю. И. Турчанинова, Т. И. Шамова и др.), проектно-исследовательской деятельности педагогов в школах и в системе повышения квалификации (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Р. Лазаренко, В. М. Полонский, А. М. Новиков и др), создание инновационных образовательных практик, школ, где управлением разрабатывается и реализуется совместно с педагогами авторское понимание содержания и принципов организации образования (М. А. Балабан, А. М. Лобок, А. Н. Тубельский, М. П. Щетинин и др.).

В целом развитие практики и теории управления инновациями в образовании проявило серьёзное противоречие: между необходимостью инноваций для повышения качества образования и содержанием управления инновациями в образовательных учреждениях; между задачами организации образования, реализуемыми общеобразовательной школой как государственным учреждением и инициативными изменениями, осуществляемыми самими участниками практики. В условиях, когда цели и задачи деятельности образовательного учреждения определены, нормы оценки деятельности школы и педагогов установлены, критерии результативности зафиксированы, сама возможность инновационного развития образования в школах ставится под вопрос. Поэтому повышение качества образования обуславливается разрешением в управлении противоречия между необходимостью инноваций для повышения качества образования и ограниченными возможностями участия в его изменении самих субъектов, решения ими проблем повышения качества образования путём участия в его инновационном развитии.

Анализ подходов к управлению инновациями в образовании позволяет обозначить разные способы разрешения данного противоречия. Во-первых, это представление и осуществление управления инновациями как отбора и внедрения «новшеств», передового педагогического опыта, когда содержанием управления становится оценка эффективности новшеств, обобщение и распространение передового опыта, внедрение в деятельность педагогов разработок педагогической и психологической науки (И. Ф. Исаев, П. И. Карташов, В. В. Краевский, А. И. Мищенко, М. Н. Скаткин, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов). Другое направление в управлении инновациями – это разработка и реализация в образовании проектов разного масштаба и организация инновационной деятельности в образовательных учреждениях. Здесь основным содержанием управления становится постановка проблем развития образования, образовательного учреждения, привлечение к их

решению педагогов, формирование проектных групп и команд, создание лабораторий инновационного образования, реализующих проектные инициативы. (Э. Д. Днепров, В. И. Гинецианский, Т. М. Ковалёва, В. С. Лазарев, М. М.Поташник, Г. М. Тюлю, Т. И. Шамова и др).

В настоящее время разрабатывается и апробируется гуманитарный подход к управлению инновациями (Г. Н. Прокументова). Данный подход опирается на представления об образовании как коммуникативном действии (Ю. Хабермас), коммуникации и транскомуникации (В. И. Кабрин), коммуникативном акте (Г. И.Петрова), как смысловом взаимодействии (В. Е. Ключко). 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 практики по решению ими задач своего образования. Отсюда управление инновациями – это управление 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).

В методологии гуманитарного управления инновациями осуществлено различение понятий «инновации в образовании» и «образовательные инновации». При этом, образовательная инновация как объект управления представляет собой процесс порождения и реализации образовательных инициатив участниками совместной деятельности, становление их субъектной позиции в этой деятельности и образовании. Основной проблемой управления инновациями представляется преодоление антропологического дефицита практики образования, функциональной редукции позиции взрослых и детей в совместной деятельности. Управление инновациями направлено на порождение смыслов, инициатив по совершенствованию практики образования, создание форм, норм её организации (А. В. Азаров, С. Г. Баронене, А. О. Зоткин, И. Ю. Малкова, С. И. Поздеева, Л. А. Сорокова, Т. В. Стецюк). При этом именно становление позиции взрослого как субъекта совместной деятельности рассматривается как существенная задача гуманитарного управления. Поэтому для решения задач гуманитарного управления необходима разработка содержания управленческой поддержки образовательных

инноваций, осуществляемых в деятельности педагогов и обеспечивающих изменение их позиции в совместной деятельности с детьми. Всё сказанное определяет актуальность **темы нашего исследования:** «Организация управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы».

Объект исследования: управление образовательными инновациями.

Предмет исследования: управленческая поддержка образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы.

Цель: разработка содержания управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования. Качество образования обуславливается совместной деятельностью участников практики и зависит от их вовлечённости в организацию совместной деятельности. Повышение качества образования предполагает создание в общеобразовательной школе условий для порождения инициатив и осуществления изменений в организации совместной деятельности её участниками. Инициирование педагогами изменений качества и организации совместной деятельности с детьми, реализация этих инициатив характеризует образовательные инновации и способствует становлению субъектной позиции педагогов в совместной деятельности с детьми. Для осуществления образовательных инноваций, а значит и становления субъектной позиции педагогов необходима управленческая поддержка, содержание которой должно включать в себя:

- реконструкцию опыта взаимодействия педагогов с детьми в практике образования для формулирования педагогами своих представлений о повышении качества образования;
- порождение инициатив и осуществление проб по изменению педагогом совместной деятельности с детьми;
- использование педагогами в совместной деятельности с детьми разных моделей её организации;
- создание и реализация педагогами совместно с детьми проектов по изменению их деятельности;
- участие педагогов в разработке требований и норм организации своей деятельности в общеобразовательной школе.

Методологию исследования составили положения теории деятельности о развитии и становлении её субъекта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкий, Б. Д. Эльконин); подходы и концепции к управлению инновациями (П. Друкер, А. И. Пригожин, П. Сенге);

подходы к организации управления и управленческой поддержки инноваций в образовании (А. И. Адамский, Э. Д. Днепров, Т. М. Ковалёва, П. Г. Щедровицкий); положения о природе и личностном содержании педагогической деятельности (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, О. С. Газман, В. П. Зинченко, Н. Н. Михайлова, К. Роджерс, В. А. Сухомлинский, Дж. Фрейберг), о субъектной позиции и становлении субъекта в образовании (В. С. Библер, В. В. Давыдов, Е. И. Исаев, М. Н. Каминская, В. И. Слободчиков); положения о влиянии совместной деятельности на образование человека (Г. М. Андреева, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман); на смыслообразование и целеобразование (А. Л. Журавлёв, Д. А. Леонтьев, В. Е. Клочко); гуманитарный подход к управлению инновациями в котором изменение качества образования рассматривается в связи со становлением субъекта образования и образовательных сообществ (И. Ю. Малкова, Г. Н. Прозументова).

Методы исследования: теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по теме исследования; феноменологическое описание прецедентов образовательных инноваций; кейс-стади для исследования содержания управления в инновационных практиках, контент-анализ для выделения эмпирических характеристик образовательных инноваций; методика реконструкции инновационного опыта. Для анализа изменений позиции педагога в совместной деятельности был использован тест функционально-смыслового содержания совместной деятельности и определения позиции педагога в этой деятельности (Г.Н. Прозументова). Для статистической обработки данных программа SPSS.10.

База и этапы исследования.

Основной базой исследования является МОУ СОШ №49 г. Томска (директор к.п.н., Сорокова Л.А.). Школа с 1990 года является экспериментальной площадкой областного управления образованием, с 1998 года – Федеральной экспериментальной площадкой, с 2003 года «Авторской школой», где реализуется проект "Школа Совместной деятельности". В эксперименте в разные годы принимали участие 65 педагогов школы. Экспериментальная работа велась также на базе НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ, где содержание управленческой поддержки было апробировано в процессе реализации программы повышения квалификации «Первый шаг: вхождение в инновационную педагогическую деятельность» и охватывало более 300 педагогов. Исследование осуществлялось с 2000 по 2009 г.

Первый этап (2000-2003гг.) включал в себя изучение литературы по теме исследования и описание феноменов образовательной инновации в деятельности педагогов общеобразовательной школы, выявление её эмпирических признаков. Это позволило охарактеризовать образовательную инновацию как феномен в деятельности педагогов школы, её влияние на качество совместной деятельности педагогов и детей. Нами была проведена типизация эмпирических признаков и выделена эмпирическая зависимость содержания образовательных инноваций от управления в образовательном учреждении. Это позволило сформировать представление о влиянии управления на вовлечённость и содержание инновационной деятельности педагогов в общеобразовательной школе.

Второй этап (2004 - 2007 гг.) состоял в изучении управленческих условий, необходимых для осуществления образовательных инноваций в деятельности педагогов школы. Нами был осуществлён ряд пробных действий по реализации отдельных форм управленческой поддержки, после чего конкретизировано понятие «управленческая поддержка» и разработана гипотеза о её содержании. Создана и реализована программа эксперимента, которая осуществлялась по двум направлениям: в работе с педагогами инновационной школы и в процессе реализации программы повышения квалификации. На этом этапе были выработаны критерии оценки эффективности управленческой поддержки и сформирован пакет диагностических методик для анализа и оценки результатов эксперимента.

Третий этап (2007-2009 гг.) заключался в теоретическом обосновании содержания управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы, уточнении экспериментальных данных, их обобщении и оценке. Написания текста диссертационного исследования, его обсуждения и доработки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Инновации рассматриваются как условие повышения качества и модернизации системы образования. При этом особое значение придаётся осуществлению образовательных инноваций, то есть порождению и реализации инициатив по изменению качества образования самими участниками практики и прежде всего педагогами в общеобразовательных школах. Поэтому управление образовательными инновациями должно ориентироваться на вовлечение всех участников практики образования в её совершенствование, на организацию их взаимодействия в процессе изменений, на порождение и поддержку инициатив участников совместной деятельности по организации ими своего образования в школе. Изменение качества образования обуславливается становлением субъектной

позиции педагога в совместной деятельности, его переходом от руководства к позиции участника и организатора совместной деятельности.

2. Осуществление образовательных инноваций в деятельности педагогов и становление их субъектной позиции в совместной деятельности нуждается в управленческой поддержке, содержание которой включает в себя:

- реконструкцию инновационного опыта взаимодействия педагогов с детьми в практике образования для формулирования ими своих представлений о качестве образования;
- порождение инициатив и осуществление педагогами проб изменения качества совместной деятельности с детьми;
- овладение и использование педагогом разных моделей организации совместной деятельности;
- создание и реализация педагогами совместно с детьми проектов их деятельности;
- участие педагогов в разработке и обосновании норм организации своей деятельности в общеобразовательной школе.

3. Организация управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы обуславливает преодоление ими функциональной редукции деятельности и становление их субъектной позиции в совместной деятельности с детьми, что выражается:

- в формулировании педагогами своих представлений о возможностях организации совместной деятельности для повышения качества образования;
- в осуществлении ими инициатив по изменению качества совместной деятельности с детьми и выделении этой деятельности как предмета образования;
- в переходе педагогов от выполнения функций руководителя в позицию участника и организатора совместной деятельности с детьми;
- в постановке и реализации целей повышения качества образования средствами проектирования и организации совместной деятельности;
- во влиянии педагогов на выработку требований и норм профессиональной деятельности и оценки её качества в общеобразовательной школе.

4. Качество управленческой поддержки определяется последовательностью и полнотой её содержания. Поэтому при реализации программы повышения квалификации, когда эта поддержка включает в себя только реконструкцию инновационного опыта, формулирование педагогами представлений о направлениях

повышения качества образования; осуществление ими проб по организации совместной деятельности; знакомство с разными моделями организации совместной деятельности происходит становление слабой субъектной позиции педагогов: инициативы имеют локальный, ситуативный характер, проекты не развёрнуты в совместной деятельности с детьми, а нормы и требования к профессиональной деятельности, существующие в общеобразовательном учреждении, воспринимаются педагогами как препятствие в осуществлении инициатив.

5. При организации управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов в инновационной школе её содержание характеризуется полнотой, последовательностью и развёрнутостью. Это обуславливает становление сильной субъектной позиции педагогов в совместной деятельности, которой свойственны устойчивость, развёрнутость проектных инициатив, влияние педагогов на нормы, требования и процесс деятельности образовательного учреждения.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– управленческая поддержка рассматривается как условие становления субъектной позиции педагога в совместной деятельности с детьми, преодоления ими функциональной редукции и перехода педагога от позиции руководителя к позиции участника и организатора совместной деятельности;

– обосновано содержание управленческой поддержки, необходимое для осуществления педагогами образовательных инноваций и становления их субъектной позиции в совместной деятельности с детьми, которое включает в себя: реконструкцию педагогами опыта их взаимодействия с детьми для формулирования своих представлений о повышении качества образования; осуществление ими инициатив и проб по изменению качества совместной деятельности; овладение и использование разных моделей организации совместной деятельности; создание и реализация совместно с детьми проектов организации своей деятельности; участие педагогов в разработке и обосновании норм своей деятельности в образовательном учреждении;

– доказано, что на качество субъектной позиции педагогов влияет полнота, последовательность и развёрнутость содержания управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы, обуславливая становление сильной, или слабой субъектной позиции.

Теоретическая значимость обуславливается тем, что:

– обоснована типичность эмпирических признаков образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы, к числу которых относятся: осуществление педагогом инициативных действий по изменению

совместной деятельности с детьми, вовлечение детей как реальных и влиятельных участников совместной деятельности, разрушение сложившегося функционального состояния деятельности педагога, порождение целей организации совместной деятельности;

– раскрыты возможности методики реконструкции инновационного опыта и теста функционально-смыслового содержания совместной деятельности, определения позиции педагога в этой деятельности для исследования содержания управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы;

– установлена зависимость между содержанием управленческой поддержки образовательных инноваций и преодолением функциональной редукации, становлением субъектной позиции педагога в совместной деятельности;

– выявлены критерии и показатели оценки эффективности управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы.

Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования использованы в организации инновационной деятельности МОУ СОШ №49 г. Томска, как муниципальной инновационной площадки Департамента образования администрации г. Томска, Авторской экспериментальной школы, школы-лаборатории инновационного образования ТГУ; организации инновационной деятельности педагогов школ Томской области, в том числе МОУ СОШ №1 и МОУ СОШ №7, а также в работе Управления образованием Административного городского округа Стрежевой (Томской области); разработке и реализации программы повышения квалификации «Первый шаг: вхождение в инновационную педагогическую деятельность» в Томском, Асиновском, Первомайском, Верхнекетском, Александровском районах Томской области, в образовательных учреждениях г. Томска, г. Северска, г. Стрежевого, г. Асино, в апробации принимало участие более 300 педагогов. Результаты исследования использовались при разработке модулей программы ПК, реализуемой в рамках комплексного проекта модернизации образования в Томской области.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования и сделанных выводов обеспечивается опорой на педагогические, философские, методологические подходы, а также на организацию эксперимента. Оценка результатов исследования осуществлялась через разработку программы исследовательского сопровождения. Подбор методик диагностики был основан на включении методов количественного и качественного анализа данных.

Апробация и внедрение результатов исследования Результаты исследования представлялись на Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании» (Томск, 2005,2008гг.), XII Всероссийской тьюторской конференции «Тьюторские практики как ресурс модернизации образования» (Томск 2008 г.); Всероссийском психологическом форуме (ТГУ 2008г.) Региональной Школе гуманитарного управления и исследования (Томск, 2005-2009). Содержание исследования представлялось на международной конференции Beyond standards Hohbegabtenforderung weltweit Fruhe Ferderung und Schule (Bad Boll, Deutschland/Germany, 6-8/02/2006). Внедрение результатов осуществлялось посредством участия в проектах и исследовательских программах, которые поддерживались РГНФ (№ 04-06-00375 а; 05-06-06339а; 07-06-00677а), а также в 2004 -2005 году экспериментальная работа была поддержана международной программой АРО «Помощь детям сиротам России» (ARO-2-MD-3-T-08). С 2005 по 2009 год реализация программы исследования поддерживалась институтом международного образования (Фонд Форда) (IFP ID #:15056617). В ходе работы опубликовано 20 научных статей, в том числе в журнале, рекомендованном ВАК.

Диссертация состоит из введения, двух глав (шести параграфов), заключения, списка литературы и 3 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность исследуемой проблемы, проявлена степень её разработанности в научной литературе и образовательной практике. Определены объект, предмет, цели, задачи и гипотеза исследования. Представлена методологическая и теоретическая основа методы, этапы и экспериментальная база исследования; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые защиту.

В первой главе осуществлено обоснование содержания управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов. Для этого проведено феноменологическое описание и анализ прецедентов реализации учителями образовательных инноваций в своей деятельности, что позволило выявить эмпирические признаки образовательной инновации, охарактеризовать её влияние на повышение качества образования, установить типичность ряда признаков и зависимость между содержанием управления и влиянием образовательной инновации на деятельность педагогов общеобразовательной школы.

Проведённая работа позволила охарактеризовать эмпирические признаки и влияние образовательных инноваций на повышение качества образования. В частности зафиксировано, что реализация образовательных инноваций связана с изменениями в совместной деятельности педагогов и детей, порождением и реализацией ими инициатив и осуществлением пробных действий, по изменению взаимодействия с детьми. Реализация образовательной инновации активизирует процессы понимания и осмысления целей образования и совместной деятельности педагогов и детей.

Выделенные эмпирические признаки образовательной инновации характеризуют преодоление функциональной редукции деятельности педагогов, указывают на становление субъектной позиции педагога как участника и организатора совместной деятельности. Эмпирический анализ позволил установить, что изменения, осуществляемые педагогом в совместной деятельности с детьми, способствует порождению целей этой деятельности, но, в то же время разрушают её функциональное состояние, повышают неопределённость и неустойчивость позиций и связей участников взаимодействия, что обуславливает локализацию, или отказ от изменений. Поэтому необходим поиск способов управленческой поддержки, позволяющих педагогам преодолевать возникающие затруднения и влиять на становление их субъектной позиции при реализации образовательной инновации. Типизация эмпирических признаков образовательной инновации в деятельности педагогов позволила зафиксировать зависимость между реализацией образовательных инноваций в деятельности педагога и их управленческой поддержкой. Именно поддержка позволяет обеспечивать переход от инициативного изменения педагогом своего взаимодействия с детьми к образованию целей и содержания совместной деятельности педагога и детей, пониманию им целей и смысла совместной деятельности, выделению этой деятельности как предмета образования.

Анализ работ, посвящённых исследованию педагогической деятельности позволил установить, что основное направление в исследованиях – обоснование субъект-субъектной природы этой деятельности (В. И. Гинецианский, В. И. Горовая, Т.А. Костюкова, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Кан-Калик, Е. Н. Михайлова, Н. Л. Селиванова, С. И. Тарасова). Субъект-субъектная природа проявляется в порождении педагогом личностных целей и смыслов образования, самоопределением и становлением личности в педагогической деятельности. Однако в реальной практике образования возможности личностного содержания педагогической деятельности ограничены необходимостью выполнения

предъявляемых целей и норм деятельности. Анализ работ по теории деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, В.Э. Мильман, Г.П. Щедровицкий) позволяет утверждать, что если цели деятельности и её предмет не могут быть сформулированы, то и деятельность и личность в деятельности не развёрнуты, не сформированы. В педагогической деятельности, ограниченной выполнением норм и требований, предъявляемых в образовательных учреждениях, цели не только не формулируются, но и оказываются, отчуждены от педагога и ребёнка. Это касается и совместной деятельности педагога с детьми. Если педагоги не определяют свои цели и содержание деятельности, то они не могут это делать и с детьми в совместной деятельности. Поэтому возникает феномен функциональной редукции педагогической деятельности и позиции педагога в совместной деятельности. Он характеризуется не только отчуждением от целеобразования, но и ограничением функций педагога в совместной деятельности функцией руководителя этой деятельности, невозможностью для педагога стать её участником, или организатором. (Г. Н. Прокументова). Такая позиция обуславливает функциональную редукцию всех участников совместной деятельности.

Анализ литературы и реконструкция опыта инновационных образовательных практик («Школа Совместной деятельности», Гимназия №77 г. Северска, Школа «Эврика-развитие» г. Томска, «Школа Самоопределения» А. Н. Тубельского), позволили выявить условия преодоления функциональной редукции педагогической деятельности, основным из которых является участие педагогов в инновационной деятельности. При этом задачей и содержанием управления инновационной деятельностью становится вовлечение в неё педагогов и тем самым преодоление функциональной редукции, становление субъектной позиции педагогов в совместной деятельности с детьми. Управление в разных инновационных практиках ориентируется на поддержку инициатив педагогов по изменению ими педагогической и совместной деятельности, на овладение педагогами компетенций организации такой деятельности, создание проектов по организации взаимодействия педагогов и детей.

Проведённая нами работа по конкретизации понятия «управленческая поддержка» образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы была основана на анализе психологической, педагогической и управленческой литературы, где используется это понятие. (Н. И. Алексеев, Е. В. Бондаревская, К. Валстром, О. С. Газман, П. Зваал, Г. В. Залевский, К. Маклафин, Д. Романо, В. В. Сериков, Л. Н. Толстой, Б. Г. Корнетов, С. В. Кульневич, Н. Н. Михайлова, М. Монтессори, С. Т. Шацкий, С. М. Юсфин, И. С.

Якиманская). Нами установлено, что оно активно используется в психологии (С. В. Кривцова, А. Лэнгли, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс); рассматривается как важное содержание управления персоналом в организациях (Т. Ю. Базаров, П. И. Журавлёв, А. И. Пригожин, П. Сенге, и др); управления организационной культурой (Р. Гриффин, К. Камерон и Р. Куинн, О. Г. Тихомирова).

Вместе с тем, мы подчёркиваем, что особое внимание уделяется управленческой поддержке в контексте управления инновациями, в том числе инновациями в образовании. (А. Б. Бакурадзе, Л. А. Выговский, Т. М. Ковалёва, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, Б. Е. Фишман, И. П. Цвелюх). Поэтому, конкретизация содержания и функций управленческой поддержки, характерна для управления инновационными образовательными практиками (М. А. Балабан, Л. М. Долгова, Т. М. Ковалёва, А. М. Лобок, Л. А. Сорокова, Т. В. Стецюк, А. Н. Тубельский).

Особое внимание при анализе нами было уделено работам, раскрывающим содержание поддержки в методологии гуманитарного управления. Что позволило установить основную задачу поддержки – создание человеческого ресурса и потенциала образования (О. И. Генисаретский, Н. А. Носов, В. И. Слободчиков, Б. Г. Юдин и др), представить поддержку как открытое действие и посредничество (А. В. Азаров, С. Г. Баронене, С. И. Поздеева), охарактеризовать её направленность на самоорганизацию и самообучение (П. Сенге, М. Педлер).

В контексте гуманитарного подхода к управлению инновациями в образовании важным для определения содержания управленческой поддержки представляются различие понятий инновация в образовании и образовательная инновация. При этом управленческая поддержка выступает как поддержка личного действия и инициатив педагогов по изменению ими качества образования и совместной деятельности с детьми (Г. Н. Прокументова).

В целом нами определено, что содержание управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы включает в себя: реконструкцию инновационного опыта изменений совместной деятельности педагогов и детей; организацию проб, овладение педагогами разными моделями её организации; освоение амбивалентной позиции «участника и организатора совместной деятельности»; создание проектов по организации совместной деятельности для осуществления инициатив. Также нами выявлено, что реализация инициатив требует пересмотра сложившихся норм деятельности, выработку самими участниками совместной деятельности представлений о нормах своего взаимодействия.

Во второй главе диссертации представлено содержание и результаты эксперимента по организации управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы. Для разработки программы эксперимента нами была проведена реконструкция опыта решения управленческих задач и организации поддержки в инновационной образовательной практике Школа Совместной деятельности.

В результате реконструкции были выделены характерные проблемы и задачи управления связанные с поддержкой образовательных инициатив в деятельности педагогов школы. При этом установлено, что потребность в управленческой поддержке появляется на одном из этапов организации инновационной деятельности. Этому этапу предшествует разработка концепции инновационной образовательной практики и представления об образовании как совместной деятельности педагогов и детей в школе; построение понимания позиции педагога, как участника и организатора совместной деятельности; разработка моделей организации совместной деятельности для различения педагогами позиций, способов организации и участия в этой деятельности. В связи с этим, в содержание управленческой поддержки в Школе включается: организация образовательных событий как условие расширения инновационного опыта, порождения инициатив по организации совместной деятельности; создание проектно-исследовательских групп, где педагогами разрабатываются и апробируются способы совместной деятельности и реализуются проекты по её организации на уроке и в разных формах жизни школы; использование разных моделей организации совместной деятельности в нормах аттестации педагогов общеобразовательной школы.

Нами расширено и дополнено содержание управленческой поддержки, в том числе акцент сделан на организацию работы по реконструкции опыта осуществления изменений в практике педагогов и понимания педагогами представлений о содержании их взаимодействия с детьми; организацию проб по изменению взаимодействия; освоение разных моделей организации совместной деятельности; разработку проектов по организации с детьми совместной деятельности, а также использование для выбора способов взаимодействия в проектах разных моделей совместной деятельности; обсуждение и формулирование представлений о нормах деятельности педагогов в общеобразовательной школе и критериях оценки её эффективности.

В программе эксперимента нами было выделено два направления работы. Выделение двух направлений позволяет нам по-разному развернуть управленческую поддержку, с разной степенью полноты, развёрнутости её содержания и

последовательности реализации, а также установить влияние разного содержания управленческой поддержки на становление субъектной позиции педагогов. Первое направление, это организация управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов в условиях общеобразовательной школы – МОУ СОШ №49 г. Томска. Второе – на базе НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.

Отличительными характеристиками реализации программы в двух группах явилось то, что в условиях школы поддержка реализовывалась в полном объёме, последовательности и развёрнутости содержания, а в условиях НОЦ, была ограничена рамками программы ПК. Управленческая поддержка в условиях школы осуществлялась на разных этапах организации совместной деятельности. На этапе погружения в совместную деятельность была организована реконструкция опыта педагогов по изменению ими совместной деятельности с детьми, для чего проведены семинары, где опыт обсуждался, анализировался, проявлялись области изменений, формулировались замыслы по организации совместной деятельности на учебный год. Проведённая в этот период школьная конференция «Педагогика Совместной деятельности» была посвящена организации понимания и формулирования представлений о содержании образования и деятельности педагогов, на ней были восстановлены концептуальные основания педагогики Совместной деятельности.

В ходе эксперимента был организован специальный ежемесячный семинар по освоению педагогами моделей организации совместной деятельности для осуществления проб по изменению своей позиции. При проектировании изменений совместной деятельности с педагогами была организована разработка уроков, приёмов и способов организации взаимодействия с детьми для решения учебных и образовательных задач. Управлением были созданы условия для включения разрабатываемых педагогами проектов в общешкольные мероприятия. Организованы семинары по разработке педагогами проектов на разных возрастных ступенях школы и в методических объединениях по предметам. При организации проектирования проходили семинары с представлением эффективных приёмов и способов организации совместной деятельности; обсуждение возможностей разных моделей организации совместной деятельности для достижения учебных и образовательных результатов; семинары по созданию методических средств и экспертных карт для организации и оценки содержания совместной деятельности на уроке, экспертные семинары по оценке образовательного содержания разных форм совместной деятельности; аналитические семинары в рамках методических

объединений по исследованию образовательного содержания различных учебных пособий и программ по предметам.

На этапе рефлексии и анализа совместной деятельности была разработана программа исследовательского сопровождения изменений совместной деятельности. Она включала в себя: разработку модельных уроков и обсуждение с детьми содержания и результатов совместной деятельности на уроках; реконструкцию содержания совместной деятельности и диагностику позиции педагога; обсуждение её результатов в методических объединениях, проектных и исследовательских группах, презентацию проектов на школьной конференции «Проектирование Я-пространства в школе».

Для вовлечения педагогов в выработку требований и норм профессиональной деятельности и оценки её качества осуществлялась работа по организации аттестации. В ней были конкретизированы критерии оценки деятельности педагогов на основе выработанных в школе норм аттестации, уточнены процедуры повышения разряда оплаты труда для молодых педагогов, а также критерии оценки результатов педагогов при аттестации внутри школы. Осуществлялась консультационная поддержка педагогов, проходящих аттестацию вне школы по со-организации внешних и внутришкольных норм оценки их деятельности, консультирование по обоснованию педагогами результатов своей и совместной деятельности для представления в аттестационные комиссии разных уровней управления образованием. В эксперименте были апробированы новые формы анализа и оценки деятельности педагогов и управленцев школы, в том числе нормативно закреплено использование теста диагностики функционально-смыслового выбора и позиции педагога как участника и организатора совместной деятельности для осуществления анализа деятельности педагогов в школе. Это было зафиксировано локальными актами школы, в том числе положением о дифференцированной оплате, школьным положением об организации аттестации, положением об организации методической работы, положением о деятельности проектно-исследовательских групп.

В ходе реализации эксперимента в группе педагогов, участвующих в программе ПК, осуществлялось следующее содержание управленческой поддержки образовательных инноваций: реконструкция инновационного опыта через создание феноменологических описаний изменения взаимодействия педагогов с детьми и диагностику функционального и смыслового содержания совместной деятельности; обоснование педагогами инициатив по изменению совместной деятельности и осуществлению проб; реконструкция опыта пробы и проявление разрывов между сложившимся и предпочитаемым содержанием совместной деятельности;

формулирование педагогами проблем в собственной деятельности связанных с реализуемой ими позицией в совместной деятельности с детьми; создание разработки, где обосновывается замысел проекта по изменению совместной деятельности с детьми в собственной практике по окончании программы ПК, или описывается опыт осуществления изменений, полученный в программе.

В результате эксперимента были конкретизированы характеристики субъектной позиции педагога и выделены критерии, позволяющие проявлять и оценивать процесс её становления. К числу таких характеристик нами отнесены: инициативы по изменению совместной деятельности; выбор и использование в реальной практике разных моделей организации совместной деятельности; обоснование предпочтений при выборе модели совместной деятельности; формулирование педагогами при разработке проектов целей и задач по организации совместной деятельности; обоснование педагогами представлений о целях образования и педагогической деятельности и участие педагогов в выработке и формулировании норм педагогической деятельности и её оценки. Выделенные нами характеристики проявляют становление субъектной позиции педагога в совместной деятельности с детьми в общеобразовательной школе при реализации образовательных инноваций.

Для анализа инициатив педагогов по организации совместной деятельности с детьми нами проводилось наблюдение и фиксация инициатив, проявляемых педагогами в обеих группах. На рисунке № 1 представлены количественные показатели, проявляемых педагогами инициатив и области практики, затрагиваемые инициативами. По рисунку видно, что количество инициатив в группе педагогов школы («ШК») превышает общее число педагогов, участвующих в эксперименте и составляет 175% от общего числа педагогов в группе, что говорит о проявлении педагогами двух и более инициатив, или вхождение в качестве участника в разные инициативные группы. Количество педагогов, выдвигающих инициативы в группе педагогов, программе ПК («ПК») составляет 89% от числа участников. Это говорит о вовлечённости педагогов в процесс порождения инициатив, но указывает на то, что степень вовлечённости их ниже, чем в группе педагогов «ШК». На рисунке также видны области изменений практики педагогов, охваченные инициативами. В группе «ШК», педагогами проявляются инициативы по организации совместной деятельности на уроке, в рамках учебных тем, элективных курсов, образовательных событий, проектов с детьми, дополнительных образовательных услуг и пр., что говорит о масштабности процесса порождения инициатив и вовлечённости в него большинства педагогов школы. В группе «ПК», инициативы связаны с разработкой

урока (18%), апробацией приёма организации совместной деятельности (31%), разработкой модельного урока (5%), ещё 35 % педагогов, не формулируют собственную инициативу, а входят в качестве участников в инициативные группы, образуемые их коллегами по программе. В связи с чем, можно отметить локальность инициатив, не развёрнутость их в разные области деятельности педагогов.

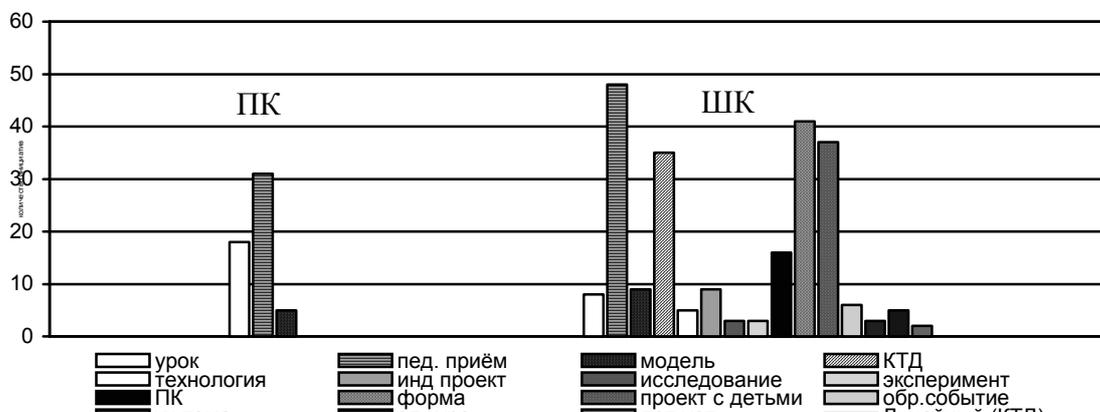


Рис.1. Инициативы педагогов по изменению совместной деятельности с детьми

Анализ используемых в практике педагогов моделей совместной деятельности и характеристика их предпочтений, при выборе возможного содержания совместной деятельности показаны на рисунке №2. По рисунку видно, что в группе педагогов «ШК» представлены три модели организации совместной деятельности (авторитарная, лидерская и партнёрская модель). При этом авторитарная модель преобладает (48%), а партнёрская модель организации совместной деятельности в качестве используемой модели отмечается у 16 % педагогов. Кроме того, небольшая группа учителей называет в качестве используемых часто все функции по организации совместной деятельности, что говорит о том, что ими не различаются характерные особенности разных моделей и их функциональные возможности (6 % от общего числа педагогов).

Анализируя соотношение между реальными и предпочитаемыми моделями организации совместной деятельности, можно зафиксировать, что в группе педагогов «ШК» присутствует разрыв, который составляет по авторитарной модели 9 пунктов в сторону уменьшения, по лидерской модели 4 пункта в сторону увеличения и по партнёрской модели 7 пунктов в сторону увеличения. Что говорит о рефлексии педагогами их позиции в совместной деятельности с детьми, формулировании ими предпочтений при выборе моделей связанных с организацией лидерского и партнёрского взаимодействия. При этом небольшой разрыв между реальным и предпочитаемым выбором модели создаёт условия для профессионального роста и усовершенствования деятельности педагогов.

Анализируя результаты диагностики по группе «ПК» отметим, что в ней также преобладает авторитарная модель организации совместной деятельности, но она отмечается у 55% педагогов группы. Что выше, чем в группе «ШК» на 7 %. При этом, в группе «ПК» значительно ниже процентное соотношение количества педагогов, использующих лидерскую и партнёрскую модель организации взаимодействия (27% и 6 %) и несколько выше количество педагогов, не различающих функциональное и смысловое содержание совместной деятельности (12%). Сравнивая данные по тому, какие модели организации совместной деятельности используются педагогами и какие предпочитают ими, отметим наличие разрыва. Этот разрыв, как и в группе «ШК», показывает, что педагоги предпочитают реже использовать авторитарную модель (разрыв в 11 пунктов в сторону уменьшения), и чаще использовать лидерскую модель (разрыв 9 пунктов в сторону увеличения). При этом разрыв по партнёрской модели также присутствует и составляет 2 пункта в сторону увеличения. Сравнивая результаты по двум группам, отметим разнообразие используемых и предпочитаемых моделей организации совместной деятельности. Наличие в качестве реально используемых, так и в качестве предпочитаемых лидерской и партнёрской моделей организации совместной деятельности. Небольшой разрыв между реально используемыми и предпочитаемыми моделями совместной деятельности. При этом в группе «ПК», также представлены все модели, но авторитарная модель представлена в большей мере, количество педагогов, не различающих функциональное содержание разных моделей в этой группе также несколько выше, и разрыв между тем, какие модели используются чаще всего, и какие предпочитаются педагогами составляет более 10 %.

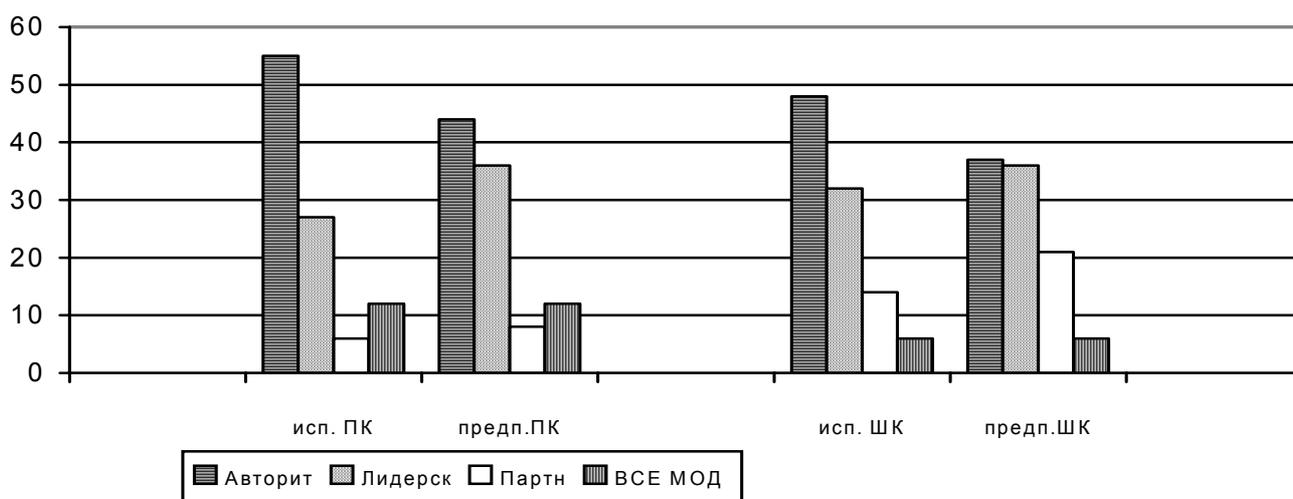


Рисунок 2. Используемые и предпочитаемые педагогами модели организации совместной деятельности с детьми

Анализ показывает, что организация поддержки в условиях ПК в большей степени актуализирует разрыв и проблематизирует сложившуюся практику деятельности педагогов. Что с одной стороны является условием становления субъектной позиции, но с другой стороны, при возникающем напряжении увеличивает риск локализации и отказа от развития изменений.

Анализ проектных разработок позволяет зафиксировать, что в обеих экспериментальных группах педагоги осуществляют переход от пробных действий по изменению своей практики к созданию проектов и формулированию в них целей и задач по организации совместной деятельности. В целом в группе ПК 65 % педагогов осуществляли пробные действия и 83 % осуществляли диагностику по тесту, при этом проекты по организации совместной деятельности разрабатывали 32% педагогов. Этим фиксируется тенденция к локализации изменений на уровне проб. В школе около 60% педагогов участвовало в реконструкции инновационного опыта и анализе функционального - смыслового содержания совместной деятельности. Количество инициативных пробных действий, особенно, в период погружения превышает 100 % педагогов, то есть некоторые педагоги осуществляют по два и более пробных действия. Общее количество разработок превышает количество педагогов школы, по этой же причине. Отметим создание в школе проектов, разрабатываемых и реализуемых совместно педагогом и детьми, в том числе проекты образовательных событий, проекты по разворачиванию совместной деятельности при изучении учебной темы. Сами области проектирования в группе школьных педагогов также более разнообразны. Данные по этому показателю коррелируют с результатами диагностики инициатив педагогов по изменению ими совместной деятельности. Количество инициатив и области их проявления сопоставимы с количеством проектов педагогов по организации совместной деятельности (коэффициент Пирсона 0,7).

На рисунке №3 нами представлено количество проектных разработок и области проектирования совместной деятельности педагогами по двум экспериментальным группам. По рисунку видно, что в группе «ШК» проектирование педагогами совместной деятельности с детьми осуществляется в разных формах. Педагоги разрабатывают проекты уроков, образовательных событий, приёмов и способов организации совместной деятельности, элективных курсов, участвуют в проектировании форм совместной деятельности на разных возрастных ступенях, проектировании образовательных программ и курсов. Количество проектных разработок превышает количество педагогов школы и говорит о том, что отдельными педагогами в течение учебного года создаётся две и

более разработки. Многие педагоги участвуют в нескольких проектных группах, в качестве разработчика, участника, или исполнителя проекта. Большинство педагогов оформляет разработки в виде авторских продуктов (методических разработок, программ, тематических планов по разворачиванию совместной деятельности).

В группе педагогов «ПК» количество проектных разработок значительно ниже, чем в группе «ШК», при этом сами разработки связаны в основном с разработкой урока, или отдельной ситуации на уроке по организации совместной деятельности. Анализ содержания проектных разработок показывает, что в них педагогами наряду с учебными и воспитательными целями и задачами начинают формулироваться цели по организации совместной деятельности с детьми. Проблемы и задачи разработки проекта педагоги связывают организацией взаимодействия. В то же время, педагоги, участвующие в программе ПК, наряду с тем, что включают в проект задачи по организации взаимодействия, в большинстве (84 %) формулируют учебные и воспитательные цели, 16% формулируют задачи по организации совместной деятельности. Педагоги школы при разработке проектов выделяют учебные и образовательные цели, при этом различие осуществляют через формулирование задач по организации совместной деятельности и выбор способов совместной деятельности на уроке.

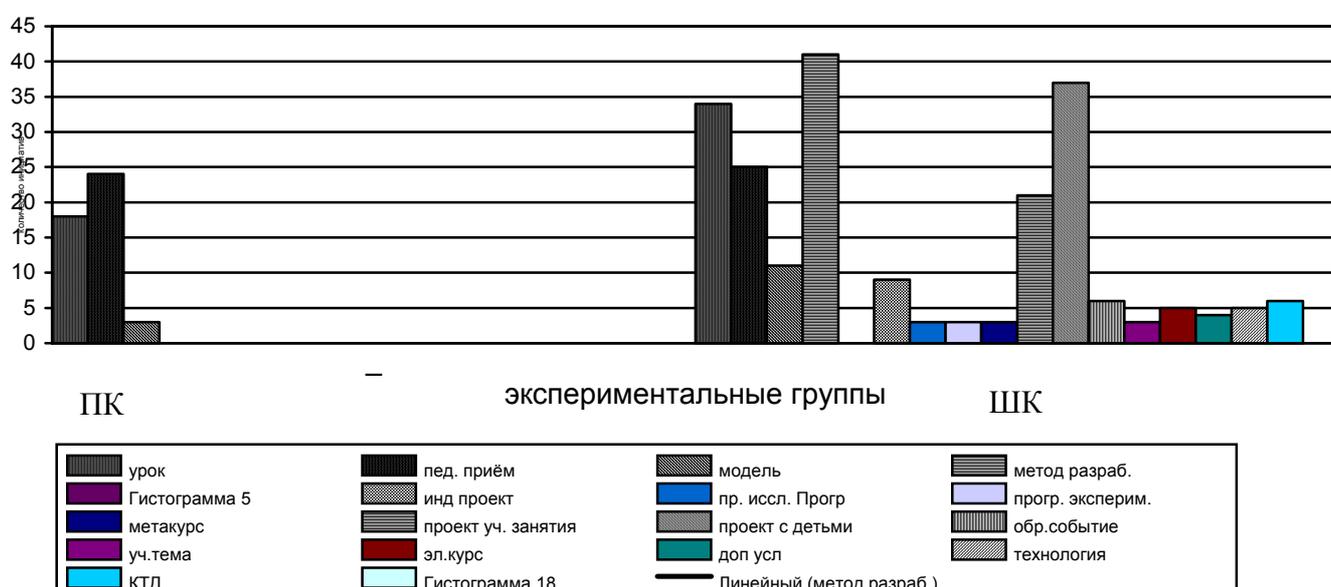


Рисунок 3. Количество проектов и области проектирования педагогами совместной деятельности с детьми

Для проявления представлений о целях образования и педагогической деятельности нами был осуществлён контент-анализ текстов учителей, что

позволило увидеть, в обеих группах формулирование педагогами личного понимания целей образования и собственной деятельности. При разработке проектов и анализе деятельности педагоги используют высказывания от первого лица, формулируя собственное понимание и представления о целях педагогической и совместной деятельности. Результаты диагностики показали, что педагоги, реализующие образовательные инновации в условиях школьной практики в меньшей степени фиксируют затруднения и разрыв между реальным и возможным состоянием их совместной деятельности с детьми, используют для преодоления этого разрыва разработку проектов по организации совместной деятельности с детьми в разных формах жизни школы. Результаты изменения совместной деятельности обсуждаются педагогами школы и закрепляются в нормах, регулирующих деятельность педагогов в образовательном учреждении.

В условиях реализации программы ПК изменения в деятельности педагогов подобны тем изменениям, которые происходят в условиях общеобразовательной школы, но имеют локальный и ситуативный характер, затрагивают лишь отдельные формы их деятельности, концентрируясь в основном на уроке, или отдельных ситуациях. При этом в качестве препятствия и ограничения в возможностях изменения совместной деятельности с детьми педагоги этой группы называют нормы и требования организации их деятельности, предъявляемые учебными программами и образовательными учреждениями.

Проведенное исследование позволило подтвердить выдвинутую нами гипотезу, и сделать выводы, представленные в **заключении** диссертации. Нами обнаружено, что реализация образовательных инноваций способствует преодолению функциональной редукции и становлению субъектной позиции педагогов, образованию совместной деятельности в качестве предмета деятельности педагогов общеобразовательной школы. Доказано, что реализация образовательных инноваций обусловлена наличием управленческой поддержки. Содержанием поддержки является реконструкция инновационного опыта изменений во взаимодействии педагога с детьми; осуществление педагогами проб по изменению совместной деятельности; овладение разными моделями организации совместной деятельности; проектирование педагогами этой деятельности в процессе реализации образовательных инноваций; участие педагогов в выработке норм и требований к их деятельности в образовательном учреждении.

Обоснование понятия управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов, позволило раскрыть его содержание и доказать, что организация такой поддержки может обеспечивать переход от ситуативных и

локальных изменений в совместной деятельности педагогов и детей к реализации субъектной позиции педагога в этой деятельности. Нам удалось проявить характеристики субъектной позиции, зависящие от полноты, последовательности и развёрнутости управленческой поддержки. Реализация образовательных инноваций способствует становлению слабой субъектной позиции в условиях, когда формы поддержки ограничены рамками программы ПК и не обеспечивают возможность проектирования педагогами изменений совместной деятельности с детьми в школе, влияния педагогов на формулирование требований и норм оценки их деятельности в образовательном учреждении. При организации управленческой поддержки образовательных инноваций в деятельности педагогов в условиях общеобразовательной школы формируется сильная субъектная позиция. Для которой характерно: порождение инициатив по изменению совместной деятельности педагогов и детей в разных формах образования; использование педагогами разных моделей организации совместной деятельности; формирование предпочтений, связанных с выбором партнёрской и лидерской модели; разработку и реализацию педагогами проектов по организации совместной деятельности; участие педагогов в выработке норм оценивания их деятельности в общеобразовательной школе.

Список публикаций автора по теме диссертации:

1. Калачикова О. Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную педагогическую деятельность [Текст] / О. Н. Калачикова // Вестник Томского университета. – 2008. – № 316. – С. 174-178. (0,5 п.л.)

2. Калачикова О. Н. Кейс. Участие выпускников ТГУ в инновационной деятельности школы (на материале деятельности МОУ СОШ № 49 «Школа Совместной деятельности», г.Томск) [Текст] / О. Н. Калачикова // Классический университет – инновационные школы : стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2008. – С. 28-40. (1,2 п.л.)

3. Калачикова О. Н. Технология «Кейс-стади» содержание и результаты [Текст] / О. Н. Калачикова // Инновационные образовательные технологии и практика / под ред. Е. А. Сухановой. – Томск, 2008. – С. 21-25. (0,3 п.л.)

4. Калачикова О. Н. Использование экспертизы в управленческой поддержке инновационной деятельности педагогов [Текст] / О. Н. Калачикова // Экспертиза образовательных инноваций / под ред Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2007. – С. 131-141. (0,6 п.л.)

5. Калачикова О. Н. Программа образовательной поддержки педагогов в работе с детьми группы риска в общеобразовательной школе [Текст] / Г. Н. Прозументова, О. Н. Калачикова // Условия снижения риска социального сиротства детей в общеобразовательной школе. – Томск, 2006. – С. 160-176. (1,2 п.л., авт. 0,6 п.л.)

6. Калачикова О. Н. Программа мониторинга деятельности по снижению риска социального сиротства [Текст] / О. Н. Калачикова // Условия снижения риска социального сиротства детей в общеобразовательной школе. – Томск, 2006. – С. 177-186. (0,7 п.л.)

7. Калачикова О. Н. Педагог – участник совместной деятельности: возможность, или реальность [Текст] / О. Н. Калачикова // Переход к Открытому образовательному пространству / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2005. – Ч. 1 : Феноменология образовательных инноваций. – С. 227-238. (0,6 п.л.)

8. Калачикова О. Н. Феномен личности в педагогической деятельности: незапланированные эффекты «личностной заинтересованности» [Текст] / О. Н. Калачикова // Переход к Открытому образовательному пространству / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2005. – Ч. 1 : Феноменология образовательных инноваций. – С. 342-356. (0,8 п.л.)

9. Калачикова О. Н. Опыт построения и исследования Я-пространства в профессиональной деятельности работников образования: семинар-погружение [Текст] / О. Н. Калачикова // Формирование образовательного заказа на повышение квалификации : опыт, организация, управление / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2003. – С. 67-78. (0,5 п.л.)

10. Калачикова О. Н. Кейс. «Разработка образовательных программ в Школе Совместной деятельности» [Текст] / Г.Н. Прозументова, О.Н. Калачикова // Изменения в образовательных учреждениях : опыт исследования методом кейс-стади / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2003. – С. 143-181. (1,8 п.л., авт.0,9 п.л.)

11. Калачикова О. Н. Анализ образовательных эффектов реализации сетевых программ повышения квалификации : отчёт о проведении вводной сессии по программе «Первый шаг: вхождение в инновационную деятельность» [Текст] / О. Н. Калачикова // Становление сетевых форм взаимодействия в региональной системе повышения квалификации : по материалам отчёта о реализации проекта / сост. и ред. Г. Н. Прозументова. – Томск, 2002. – С. 31-35. (0,3 п.л.)

12. Калачикова О. Н. Мониторинг эффективности форм и технологий организации совместной деятельности в повышении квалификации : поиск

оснований [Текст] / О. Н. Калачикова // Школа Совместной деятельности. Разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2002. – Кн. 5. – С. 40-50. (0,7 п.л.)

13.Калачикова О. Н. Разработка образовательных программ в развивающейся школе как управленческая проблема [Текст] / Г. Н. Прозументова, О. Н. Калачикова, Л. А. Сорокова // Школа Совместной деятельности. Разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2002. – Кн. 5. – С. 17-34.(1,2 п.л., авт. 0,3 п.л.)

14.Калачикова О. Н. Образовательная поддержка разработки инновационных образовательных программ : экспертное суждение [Текст] / О. Н. Калачикова // Школа Совместной деятельности. Разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2002. – Кн. 5. – С. 150-152. (0,2 п.л.)

15.Калачикова О. Н. Моделирование совместной деятельности в разных формах образования и жизни школы (образовательная программа ПК для педагогов) [Текст] / О. Н. Калачикова // Школа Совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2001. – Кн. 4. – С. 43-50. (0,4 п.л.)

16.Калачикова О. Н. Проектирование нового содержания и форм методической работы в Школе совместной деятельности [Текст] / Г. Н. Прозументова, О. Н. Калачикова // Управление изменениями в образовании / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2001. – С. 142-148. (0,3 п.л.)

17.Калачикова О. Н. Методика выявления реальных и предпочитаемых способов организации совместной деятельности на уроке [Текст] / О. Н. Калачикова // Первый шаг : от авторитаризма к авторству : учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности». – Томск 2001. – С.44-46. (0,1 п.л.)

18.Калачикова О. Н. Выявление специфики организации совместной деятельности в школе младших подростков [Текст] / О. Н. Калачикова // Школа младших подростков. Инициативы и пробные действия : учебно-методические материалы к образовательной программе. – Томск, 2001. – С. 25-27. (0,1 п.л.)