

УДК 74.03(2)075.8  
ББК 74.00я73  
3-14

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор В.Л. Савиных;  
зав. кафедрой психологии профессионального развития  
Российского государственного профессионально-педагогического  
университета, доктор психологических наук, профессор Э.Ф. Зеер

**Загвязинский В. И.**  
3-14 Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие  
для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. —  
2-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. —  
176 с. — (Профессионализм педагога).  
ISBN 978-5-7695-5007-2

В пособии в популярной форме рассмотрены сложные проблемы методологии, логики и организации педагогического и социально-педагогического исследования преимущественно практико-ориентированного характера. Раскрыты процедуры исследовательской деятельности. Рассмотрены процессы прогнозирования и моделирования при составлении педагогических проектов и программ, процедуры опытной и экспериментальной работы. Проанализированы характерные ошибки в методологии, содержании и методах поисковой деятельности педагогов, оформлении результатов исследования.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно педагогам-исследователям, руководителям образовательных учреждений, соискателям, аспирантам.

УДК 74.03(2)075.8  
ББК 74.00я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью  
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом  
без согласия правообладателя запрещается*

© Загвязинский В. И., 2006  
© Загвязинский В. И., 2008, с изменениями  
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008  
ISBN 978-5-7695-5007-2 © Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

## ВВЕДЕНИЕ

Быстро изменяющаяся социальная действительность вызвала к жизни новые, точнее, обновленные цели, содержание, методики и технологии образования. Это повлекло за собой и иные требования к педагогу. Он должен выполнять функции не только преподавателя, наставника, воспитателя, но и исследователя, первопроходца новых принципов, способов обучения и воспитания, соединять традиции с нововведениями, строгие алгоритмы с творческим поиском, новые информационные технологии с глубинными пластами отечественной и мировой культуры.

Успешно выполнять эту работу может лишь тот, кто овладел методологией научного и научно-методического исследования и умеет применить ее на практике.

Методология определяется как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Иными словами — это учение об основах построения любой деятельности, в том числе — практической (А.М. Новиков). Методология педагогики стала все более отражать не только общие принципы, подходы и методы теории педагогики, но и ее практическое приложение к развитию и обновлению образования, т.е. стала методологией образовательной деятельности и прежде всего — деятельности по развитию, обновлению, преобразованию самой образовательной системы, а также ориентиром деятельности педагогов в сложных, нестандартных ситуациях. Практическая методология — это методология, адресованная всем, кто стремится совершенствовать образовательную практику, кто включился в педагогический поиск, в котором совершенствуются индивидуальные образовательные практики обучения и воспитания, намечаются перспективы развития образовательных учреждений, образовательных систем города, региона, страны, совершенствуются концепции развития образования и тем самым вносится лепта в решение многих теоретических проблем образования и развития личности. Иными словами, практическая методология адресована всем, кто стремится к осмысленному творческому труду в образовательной сфере.

Массовый педагогический поиск был порожден потребностью коренных преобразований в образовательной системе России на рубеже 90-х годов прошлого столетия. Возникла необходимость в том, чтобы активные педагоги-практики, ищущие новые подходы и технологии, в какой-то мере стали и философами, опреде-

ляющими цели и смысл образования, его миссию и возможности, и психологами, так как в центр образовательных стратегий была поставлена личность, способы ее развития и самореализации, и социологами, в связи с тем что возросла роль образования в стабилизации и развитии общества, и валеологами, поскольку возникла необходимость остановить катастрофическое падение здоровья подрастающего поколения, и культурологами, так как растет роль образования в сохранении и умножении традиций культуры. Резкое разграничение функций ученых, методистов и практиков (В. В. Краевский) ушло в прошлое. К традиционным функциям учителя (обучение предмету, воспитание, развитие способностей и формирование жизненного самоопределения) добавилась (вернее, отчетливее проявилась) функция исследовательская, а также многие другие: культуросберегающая, социальной защиты, здоровьесбережения и здоровьесотворчества, комплексной реабилитации, компенсации дефицита позитивных воспитательных влияний среды. Школа стала многофункциональным социальным учреждением. Во многом изменилось понимание целей, факторов и механизмов образования как процесса социально-личностного, и направленного на изменение общества через совершенствование человека. Возникла необходимость в формировании исследовательской деятельности педагога, способного осуществлять направленный поиск нового.

Как известно, педагогическую профессию издавна относят к разряду творческих. Педагог всегда должен искать лучшие варианты, сравнивать эффективность различных подходов и средств обучения и воспитания, находить уникальные решения в меняющихся и нередко нестандартных ситуациях. В его деятельности всегда необходимо проявление и логических обоснований деятельности, и интуитивной догадки, и воображения, и предвидения. В поисках лучших решений он вырабатывает собственную стратегию и тактику, проводит диагностику, оценку сделанного, корректирует ранее принятый тип деятельности. Таким образом, налицо почти все элементы исследовательского поиска.

В современной ситуации возникла потребность в том, чтобы исследовательская деятельность педагога стала целенаправленной и профессиональной. Многофункциональность образования вывела к жизни и многообразию функций, выполняемых его отдельными субъектами, и необходимость совместной творческой работы педагогов, психологов, экономистов, управленцев и ученых. Исследование, которое необходимо сегодня, т. е. социально-психолого-валеолого-культуролого-педагогическое, мы условно будем называть *педагогическим*.

При этом преимущественная предметная направленность каждого конкретного исследования своя. Это может быть: *методический поиск* в рамках проблем и задач, связанных с изучением от-

дельного предмета или вида деятельности (от методики преподавания математики до методики организации труда и отдыха подростков в летних оздоровительных лагерях); исследование *педагогическое*, охватывающее общие проблемы воспитания, развития личности в образовательном процессе, организации образования, управления им и др.; исследование собственно *социально-педагогическое*, в котором образование рассматривается как часть социальной сферы, выявляются способы реализации социального заказа образованию, влияние самого образования на социальное развитие и общественный прогресс; исследование *психолого-педагогическое*, в котором изучаются способы диагностики, индивидуального подхода, личностного развития обучаемых и воспитуемых; исследование *образовательно-валеологическое* — о сохранении и умножении здоровья, о становлении культуры здоровья и здорового образа жизни молодого поколения, о роли образования в этих процессах; наконец, исследование процессов вхождения детей, подростков, юношей в культуру, проблем ее сохранения, трансляции, культуротворчества в образовании — то, что охватывает *педагогическая культурология*. Конечно, мы назвали далеко не все сферы и направления исследований в области образования. Определить все их одним термином или словосочетанием почти невозможно. Весь этот спектр практических поисков связан теснейшим образом с развитием общества и обращен прежде всего к детям, подросткам, юношам, хотя охватывает и вопросы образования и развития взрослых (андрагогика).

В последние 10—15 лет произошел лавинообразный рост числа исследований и людей, вовлеченных в этот процесс. Во многом именно благодаря этому поиску российское образование не только выжило в очень трудный для страны период, но и обновилось, стало более демократичным, ориентированным на развитие личности, гибким и вариативным. Бурный рост числа экспериментальных площадок (очагов передового опыта) и авторских школ умножил число педагогов-исследователей, в том числе и соискателей ученых степеней, что в свою очередь стимулировало развитие образования и совершенствование всех участников процесса. Однако, как и в каждом массовом явлении, в этом процессе стали возникать и негативные моменты. Возникло много имитаций научного поиска, лишенных творческого ядра, новизны, а потому и малопродуктивных и для теории, и для практики. Заметно снизилось качество многих педагогических диссертаций, в том числе докторских. Подлинное исследование нередко подменялось прожектерством или «открытием» давно известных положений. За исследование порой выдается просто хорошая, добросовестная работа. Нередко сами претенденты на статус исследователей затрудняются определить, что они ищут, какие варианты и модели собираются проверять, в чем суть их исследовательского замысла.



Чем объясняется такое положение?  
Во-первых, условия вхождения в рыночную экономику, когда каждое образовательное учреждение должно было определить свое лицо, найти свою социальную нишу, стать привлекательным для «своего» контингента, стимулировали собственный исследовательский поиск.

Во-вторых, такой поиск стал средством самореализации и самоутверждения педагогов, что при низком социальном статусе педагогической профессии и мизерной оплате труда потусело в какой-то мере средством социальной компенсации и служило в какой-то мере средством социально талантливых педагогов и руководителей от ухода в более престижные и оплачиваемые сферы.

В-третьих, отмена многих регламентирующих деятельность педагогов и педагогических коллективов установлений, устранение препон развития творческой деятельности, моральная и определенная материальная поддержка исследовательских коллективов, доплата за ученую степень также стимулировали научный поиск.

Такой поиск нередко объединял преподавателей вузов, сотрудников НИИ разных профилей и специальностей, руководителей образования, педагогов, психологов, воспитателей в творческие коллективы, что приносило выгоду и взаимообогащение всем его участникам и помогало проще и естественнее решать пресловутую проблему внедрения научных достижений в практику. Совместно разработанные и ориентированные на решение конкретных практических задач исследовательские проекты и программы решают проблему обновления процесса при условии их научно-методического сопровождения, управленческого и ресурсного обеспечения.

Некоторый спад исследовательской активности, определенное угасание яркости «звезд» на педагогическом небосклоне, наблюдаемое в последние 5–6 лет, видимо, объясняется тем, что зависящие от педагога преобразовательные шаги, связанные с рождением новых форм и типов образовательных учреждений и технологий уже были сделаны во второй половине 90-х годов прошлого века и в первые два года нового. Теперь к преобразованиям системы активно подключилось государство. Среди приоритетных национальных проектов выделен проект «Образование», определены меры по решительному улучшению ресурсно-финансового обеспечения образовательной системы. Однако стратегия дальнейшего развития образования еще четко не определена. Совершенно очевидно, что для реализации национального проекта потребуются новая волна инициативы и поисковой активности школы и учителя, ибо только совместными усилиями «сверху» и «снизу» можно выработать стратегию, скорректировать тактику, наметить конкретные способы дальнейшего реформирования образования.

Массовая исследовательская практика выявила недостаток исследовательской культуры у значительной части участников поиска, слабое владение методологией исследования и неготовность к использованию новых подходов и способов практической и исследовательской деятельности.

Предлагаемое учебное пособие должно помочь будущему и уже работающему педагогу и руководителю-практику, любому начинающему исследователю овладеть основами исследовательской культуры, т.е. определенной системой ценностных ориентиров, знаний, умений и навыков, традиционных и инновационных подходов, приобрести способности и личностные качества, необходимые для успешного исследовательского поиска. Оно может быть полезно аспирантам и практикам-соискателям ученых степеней, а в какой-то степени, как мы полагаем, и начинающим научным руководителям.

Итак, для того чтобы состоялось подлинное, результативное исследование, позволяющее найти, проверить и предложить свое, в чем-то более эффективное, чем известное ранее или общепринятое, решение проблемы, чтобы можно было осуществить свое изобретение, найти свой подход или усовершенствование, от педагога требуется:

- осознание характера поисковой деятельности как творческой, продуктивной, нацеленной не просто на привлечение информации, а на ее создание и постижение смысла, на поиск оригинальных и эффективных решений;

- общенаучная и предметная эрудированность, а также общекультурный кругозор;

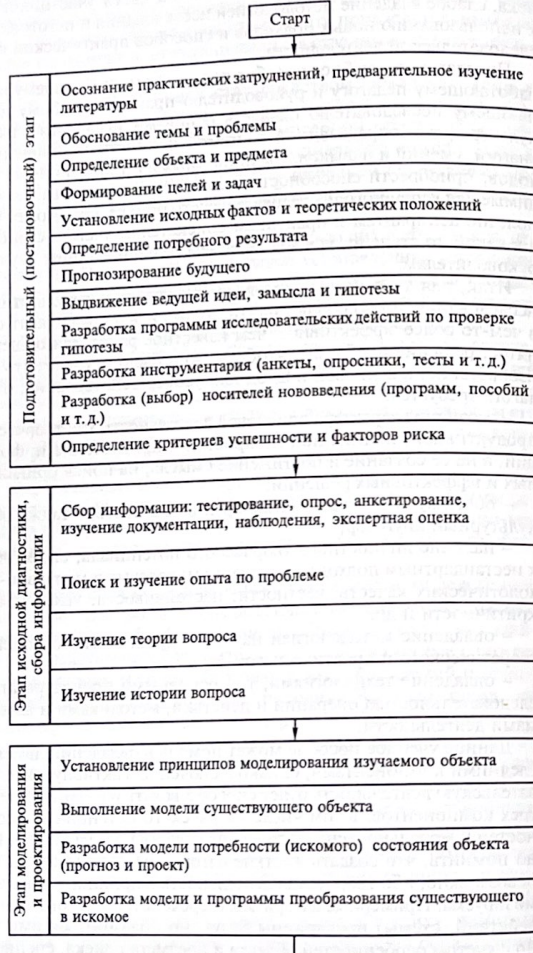
- наличие личного творческого потенциала, способности к нестандартным подходам и решениям; волевых и морально-психологических качеств: честности, настойчивости, увлеченности, критичности и др.

- овладение методологией научного практического поиска — теоретического и практического;

- овладение технологиями, т.е. основными процедурами, последовательностью операций и действий, методиками и алгоритмами деятельности.

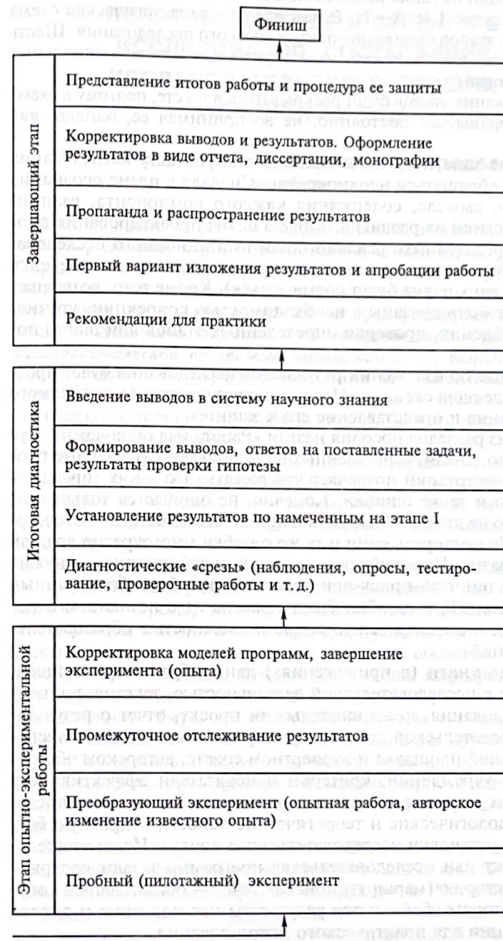
Данное учебное пособие может помочь в овладении двумя последними компонентами, однако включение в активную исследовательскую деятельность будет способствовать и развитию первых трех компонентов, в том числе творческого потенциала, способностей и морально-психологических качеств исследователя. Нужно помнить, что создать жесткие алгоритмы творческого поиска невозможно, ибо творческая деятельность в принципе неалгоритмизуема. Примерные алгоритмы (перечень и последовательность действий, схемы) предложены будут, но пользоваться ими нужно с учетом особенностей объекта и предмета поиска, специфики

Структура процесса



исследования

Схема 1





определенных образовательных ситуаций, собственных возможностей. Один из таких весьма общих (нестрогих) алгоритмов приведен на схеме 1 (с. 8—9). В нем представлена логическая схема основных этапов социально-педагогического исследования. Шесть этапов содержат элементы, характерные для многих социальных исследований.

Содержание этапов будет раскрываться в тексте, поэтому к схеме нужно обращаться постоянно, не воспринимая ее, однако, как догму.

Следует заметить, что к каждому этапу и шагу исследования придется обращаться неоднократно. Сначала в плане осознания сущности, смысла, содержания каждого компонента, взаимосвязи и логики их развития, затем в плане проектирования процедуры предстоящего реального или имитационного исследования, затем, наконец, в плане реализации намеченного (нередко два последних плана будут совмещаться). Кроме того, возвращение могут быть связаны с необходимостью коррекции, уточнения, углубления, проверки определенных этапов или шагов поиска.

В разделе об изложении результатов исследования будет предложена еще одна схема — «Изложение результатов выполненного исследования и представление его к защите».

Один из разделов пособия назван «Работа над ошибками». Это неслучайно. Анализ выполненных и представленных к защите проектов и диссертаций позволяет утверждать, что в них тиражируются одни и те же ошибки. Конечно, не ошибается только тот, кто ничего не делает. Рисковать и при этом ошибаться — это нормально. Но повторять одни и те же ошибки многократно вряд ли целесообразно. На ошибках — и чужих, и собственных — нужно учиться, с тем чтобы риск при нововведениях был обоснованным и минимальным, а ошибки были связаны не с незнанием и неумелостью, а с неопределенностью и сложностью образовательных ситуаций.

В конце книги (в приложениях) даны образцы важнейших, связанных с исследовательской деятельностью, текстов: концепция исследования, исследовательский проект, отчет о результатах исследовательской работы, примерные положения об экспериментальной площадке и экспертном совете, авторском образовательном учреждении, критерии и показатели эффективности Программы развития образования в регионе. Концепция определяет методологические и теоретические основы, отправную базу и ведущие установки исследовательского поиска. Исследовательский проект или исследовательская программа задают содержание и траекторию (маршрут) поиска. Отчет — обязательный документ, в котором обобщаются результаты исследования и даются рекомендации для практического использования.

## ГЛАВА 1

### ПОНЯТИЕ О ЛОГИКЕ И СТРУКТУРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. СОСТАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ИЛИ ПРОГРАММЫ

#### 1.1. Начало пути — выбор темы и определение проблемы

Исследование имеет тем больше шансов на успех, чем более оно упорядочено, глубже обосновано и строго структурировано. Определение содержания, последовательности, внутренней связи этапов (шагов), исследовательских действий способствует выстраиванию логики исследования, которая фиксируется в особом исследовательском документе — *исследовательском проекте* или *исследовательской программе* (приложение 2). Конечно, этому предшествует этап изучения состояния дел, выявления трудностей, поиск ответа в литературных источниках, анализ опыта (исторического, актуального, собственного), размышления, мысленные и реальные «пробы».

Первым, ориентировочным, шагом будущего исследования стоит считать *выбор предметной области*, сферы, в которой предполагается вести поиск. Так, скажем, учитель-филолог может выбрать для исследования проблемы лингвистики, психолингвистики, литературоведения или истории литературы, методики обучения языку и литературе, культурологии, педагогики, психологии и т.д. На выбор предметной области влияют уже сформировавшиеся интересы, опыт собственной деятельности и возможность работы именно в этой сфере, актуальные потребности общества, возможность контактов с учеными, обучение в аспирантуре (по проблематике, которой занимается кафедра, лаборатория), пример педагогов, влияние моды, своего рода престижность определенной сферы деятельности, интересы «команды» и возможность занять в ней определенное место и ряд других факторов. Чтобы правильно сориентироваться в выбранной сфере, исследователю полезно придерживаться примерного алгоритма, заданного на первом (подготовительном, ориентировочном) этапе (см. схему 1).

Здесь целесообразен своего рода «блочный» подход, в котором сопряженные компоненты и соответствующие им действия взаимопроникают и взаимодополняют друг друга. Рассмотрим их.

Первый такой блок-связка: тема — проблема. Мы полагаем, что нецелесообразно предлагать тему молодому исследователю и тем



более навязывать ее. Исследователь, конечно, может выбрать тему из предлагаемого ему перечня близких к его интересам и устремлениям коллектива тем. Однако будет лучше, если он предложит темы, волнующие его самого, т.е. темы, выстраданные им самим (что называется — он болен этой темой). Но даже в этом случае требуется конкретизация темы, ее корректировка, выделение акцентов, упрощение и уточнение формулировок и т.д.

Выбор и уточнение темы — нередко длительный и нелегкий процесс. Источники темы могут находиться как в практической плоскости, так и в сфере теории, а довольно часто находятся как раз на их пересечении. Первоисточником темы часто служат противоречия, трудности, негативные моменты практики, причем трудности не индивидуальные, а характерные, часто встречающиеся: скажем, падение интереса к учению у школьников, ограниченный круг чтения современной молодежи, перегрузка учебными занятиями, несформированность идеалов или замена высоких идеалов сугубо прагматическими устремлениями и т.д. Но случается и иначе: практический поиск, опыт педагогов-новаторов или творческих коллективов приносит удачу и достижения, возникает потребность найти истоки достижений, выявить факторы и условия их достижения. Может быть и теоретический выход на тему, если выявляются проблемы, противоречивые подходы и рекомендации в теории, а также если обнаруживается несоответствие теоретических установок изменившимся условиям, реалиям сегодняшнего дня.

Стоит выделить шесть основных требований (характеристик), определяющих выбор темы (кадр 1).

Все эти требования важны, но особых пояснений требуют такие компоненты, как актуальность, проблемность и ориентация на современные концепции. Актуальными могут быть темы как «долгоиграющие», «вечнозеленые» (соотношение логического и эмоционального, алгоритмизации и творчества, индукции и дедукции в построении содержания, преодоление перегрузки школьников, воспитательный потенциал предмета и др.), так и связанные с социальной ситуацией, с назревающими или уже принятыми решениями и директивами (новые цели образования, информатизация, изменение системы управления и финансирования и др.). Тема должна в явном или скрытом (имплицитном) виде содержать проблему. Ее истоки проявляются в практических затруднениях. В научной и научно-методической литературе содержатся обоснования и рекомендации, позволяющие преодолеть эти трудности, и достигается это за счет поиска и изучения соответствующих источников, обмена опытом, повышения квалификации. Проблема же возникает в том случае, если в теоретическом знании не содержатся соответствующие объяснения и решения. Именно тогда возникает и формируется научная проблема, воз-

**Тема— проблема:****требования, определяющие выбор темы**

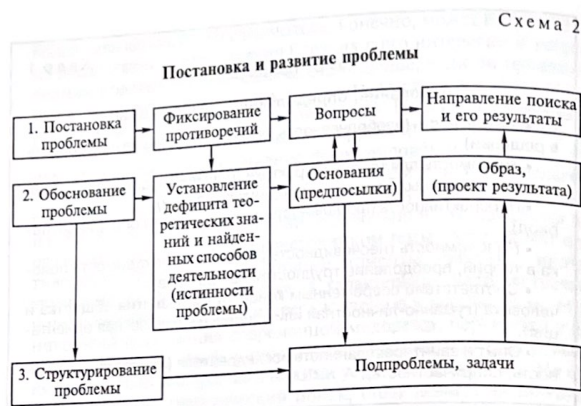
- **Актуальность** (злободневность, острота, назревшая потребность в решении).
- **Значимость** для теории и практики (применимость для решения достаточно важных научных и практических задач).
- **Перспективность** (актуальность и значимость на обозримый период).
- **Проблемность** (неочевидность решений, необходимость поиска в теории, преодоление трудностей на практике).
- **Соответствие** современным концепциям развития общества и человека (гуманно-личностная или социально-личностная ориентация).
- **Опыт и заинтересованность** исследователя (личная выстраданность, сопричастность).

никает потребность в «знании о незнании», в определении «известного неизвестного», предположении о возможности открытия неизвестного закона, принципа, подхода, способа деятельности. Происходит выход (или, во всяком случае, возникает стремление выйти) за пределы достоверно известного в область «потребного, но пока неопределенного», возникает понимание того, что нужно найти или уточнить, т.е. совершается выход на тему, носящую проблемный характер, и потенциально несущую в себе возможность открытия или усовершенствования.

Действительно, если сфера нашего поиска сплошь состоит из неизвестного и мы не знаем, что следует искать, то наш поиск становится неопределенным, беспорядочным, он происходит как бы с завязанными глазами и вряд ли окажется продуктивным. Если же все элементы и связи в сфере поиска уже известны, исследовательский поиск также бессмыслен и беспредметен. И только при условии, что мы знаем, что ищем, знаем те «иксы» и «игреки», которые следует установить, поиск становится направленным, предметным, создаются условия для того, чтобы он был успешным. Однако для этого надлежит провести серьезную работу по выявлению, обоснованию и структурированию проблемы, выделению подпроблем, которые нужно решить предварительно, и только после этого становится возможным решать основную проблему, найти ответы на центральные вопросы, создать образ или проект результата (схема 2).

Безусловно, что тема и определяющая «вектор» поиска проблема должны соответствовать современной гуманно-личностной

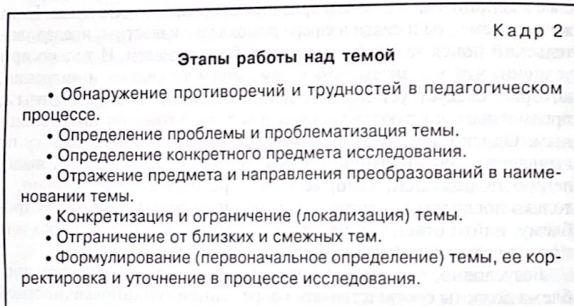




концепции, ориентации на человека, его развитие, реализацию и самореализацию его личностного потенциала. С учетом вписанности человека в социум и ориентации на использование его личностного потенциала во благо окружающих, условий достижения гармонии социума и личности современную педагогическую концепцию можно толковать и как социально-личностную.

Очень важно провести локализацию (локализовать — ограничивать) и конкретизацию темы, четко очертив сферу исследования и его условия, размежеваться с близкими и смежными темами (кадр 2).

Нужно всегда помнить, что практика многогранна и нельзя упускать из поля внимания педагога, психолога или руководителя



ни одного направления работы, ни одного существенного события или факта. Исследование же всегда должно иметь ограничение, чтобы была возможность углубиться в исследуемый процесс, дойти до сущности. Поэтому исследовательское проблемное поле должно быть ограничено по объему и по кругу конкретных задач, на которые надлежит найти ответ. В то же время название темы должно содержать проблему, предмет поиска (об этом чуть ниже) и, что желательно, вектор (направление), ведущий аспект поиска решения. Нередко к основному названию темы даются уточнения (в скобках или без них).

Проведем несколько примеров. Не так давно в Тюменском университете была представлена на утверждение тема выпускной (дипломной) работы: «Эстетическое воспитание школьников». Пришлось уточнить намерения автора. После этого тема выглядела так: «Эстетическое воспитание младших школьников на уроках математики». После размышлений о том, какая проблема будет решаться при подготовке работы, тема приобрела еще более конкретное звучание: «Выявление и использование развивающего потенциала математики в эстетическом воспитании младших школьников». Теперь иной пример. Тема исследования: «Соотношение нравственных знаний и отношений в формировании личности старшеклассников». В ней четко очерчен предмет поиска. Тема раскрывает проблему, связанную с недостаточностью «знаниевого» подхода в обучении и воспитании, обозначает направления поиска и выход — личность старшеклассника. Стоит добавить, что соискатель Ю. П. Строчков защитил диссертацию на эту тему более 30 лет назад (1974), но тема осталась актуальной и проблемной и сегодня.

А вот более «свежая» работа — докторская диссертация Л. И. Гриценко «Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике. Сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения» (1998 г.). Проблемность работы обнаруживается, если вспомнить, какие дискуссии разгорались у нас относительно наследия известного педагога. Некоторые публицисты и педагоги-исследователи объявили педагогику А. С. Макаренко тоталитарной, а следовательно, устаревшей. Безоговорочное утверждение личностно ориентированного обучения и воспитания проводилось как отрицание роли коллектива и коллективной деятельности. Автор диссертации доказал, что и на Западе (Германия), и на Востоке (Япония) к наследию А. С. Макаренко относятся куда более взвешенно и уважительно. Он показал, что социальные ориентиры не противоречат личностным, что как раз и характерно для анализируемого опыта и воспитательной концепции А. С. Макаренко. Сейчас мы вновь обращаемся к социально-личностной концепции воспитания, т. е. во многом к сущности учения великого педагога. Актуальность, перспективность и

гуманистическая направленность исследования Л. И. Гриценко очевидны.

Тема исследования И. Н. Емельяновой — «Педагогические возможности использования ситуации выбора в учебно-воспитательном процессе» (1994). Наверное, стоило уточнить, что речь идет об общеобразовательной школе, но совершенно ясно, что свобода выбора как атрибут демократизации и вариативности образования противостоит единой, недемократичной школе, открывает перспективы воспитания свободной личности, готовит гражданина, способного к сознательной оценке альтернатив и обоснованному выбору.

Весьма актуальна непосредственно связанная с современной гуманно-личностной концепцией тема исследования М. А. Царева — «Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъектности студента» (2004). Здесь четко заданы вектор рассмотрения, способ достижения цели (коммуникативная деятельность) и результат (субъектность).

Число позитивных примеров нетрудно умножить. К сожалению, нередко встречаются небрежные и неточные формулировки исследовательских работ, несовпадение темы и содержания работы. Вот исследование, озаглавленное «Управление процессом личностного развития учащихся в общеобразовательной школе» (2003). Помимо сомнений в возможности управления личностным развитием и в реальности предлагаемых автором единых схем подхода к учащимся начальной школы и старшеклассникам вызывает удивление, что речь идет только о деятельности зам. директора школы по научно-методической работе, что не оговорено в названии темы.

Дезориентирует читателя заголовок «Оценка качества учебного процесса и деятельности преподавателя по показателю «удовлетворенность потребителя»» (2004). Разве можно догадаться, что «потребителем» выступает студент, а результат образования, по мысли автора, это образовательная услуга? Понять смысл заголовка и позицию автора практически невозможно.

А вот пример просто небрежной формулировки — «Предупреждение познавательных трудностей учебного материала в обучении младших школьников» (2004). Адрес исследования понятен, о его направленности нетрудно догадаться, но неужели соискателю и его руководителю (доктору педагогических наук!) неизвестно, что познавательные трудности возникают у ученика, а не у учебного материала?

Число отрицательных примеров тоже нетрудно умножить.

Итак, тема должна сразу же высвечивать актуальность, значимость, перспективность, проблемность работы, а по возможности — и направление поиска и, конечно же, адекватно отражать содержание.

Тема должна быть сформулирована четко, предполагать однозначное ее понимание, отражать самое существенное (предмет исследования и направление поиска), однако не превосходящая искомого решения. Иначе варианты поиска будут заранее сужены, возникнет опасность «игры» на заранее оговоренный результат. Тему нужно выразить по возможности лаконично, указывая главный предмет исследования, проблему и рамки поиска.

Спорным остается вопрос, следует ли выносить в заголовок прогнозируемый результат работы. Например, тема «Социально-личностная концепция высшего образования» может вызвать обоснованные возражения по поводу предвзятости подхода, ведь ориентация высшего образования может быть личностной, профессиональной, социальной, и предстоит как раз доказать, какую ориентацию следует выбрать или как их сочетать.

Рассмотрим второй этап блочного выстраивания исследования — определение его объекта и предмета.

## 1.2. Определение объекта и предмета исследования

Второй блок выстраивания исследования — определение его объекта и предмета. Объект выделяет поле исследования из более широкой предметной сферы, а предмет раскрывает те связи, отношения, закономерности объекта, которые станут непосредственно изучаться в данном исследовании.

Объект и предмет представляют собой единство двух начал: объективного, существующего вне личности исследователя мира и субъективного, включенного во внутренний мир (знаний, идей, гипотез, оценок, отношений, эмоций) исследователя. Однако **объект исследования** — понятие более широкое, нежели предмет исследования.

Чаще всего в педагогике, как и во всей социальной сфере, объект исследования — это определенный процесс или взятая в динамике система, подлежащая изучению и с этой целью выделенная исследователем из объектной области. Выделение это в определенной степени условно, искусственно, но оно необходимо для того, чтобы временно отвлечься от других многообразных проявлений функционирования и развития социально-педагогических процессов и систем.

Начинающий исследователь при выделении объекта может уйти в область иной науки — психологии, социологии, экономики [4, с. 113]. Один и тот же объект (например, человек, его становление) может быть объектом разных наук. Объект педагогического исследования — целенаправленный учебно-воспитательный процесс, включающий познание и общение, взаимодействие педаго-



га и учащихся (воспитанников), их разностороннее развитие и становление.

Выделение и определение объекта всегда связано с научной интерпретацией, истолкованием части объективной реальности с позиций определенных педагогических или социально-психологических концепций: деятельностного или личностно-деятельностного подхода, системного и целостного анализа, оптимизации, творческой самореализации и т.д. Эта характеристика еще более явно выделяется в предмете исследования.

В предмете исследования выделяют те элементы, связи и отношения внутри объекта, которые предполагается изучить в данной работе. Это своего рода аспект, точка наблюдения, «срез» объекта, его фотография (может быть, рентгенограмма) в определенном ракурсе или, как точно выразился Г.Х. Валеев, предмет — это «входная дверь» в объект [4, с. 113].

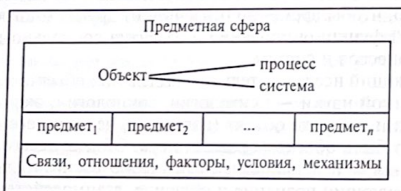
Вполне точно определил соотношение объекта и предмета исследования В.В. Краевский: предмет — это модель объекта (В.В. Краевский, 2003). Предмет исследования должен вытекать из темы, перекликаться с ней, не дублируя тему, а раскрывая ее. Один и тот же объект может служить предметом разных наук. Так, воспитание изучают педагогика, этика, эстетика, психология и другие науки. Нередко исследование имеет не один, а несколько предметов изучения.

Так, проектирование и реализация процесса становления гимназии на базе общеобразовательной школы могут базироваться на нескольких предметах (аспектах): специфика целей и миссии гимназического образования, интеллектуальная среда гимназии, особенности содержания гимназического образования, требования к педагогу гимназии и др.

Точно определить объект и предмет можно только сопоставляя их друг с другом, а также с темой, проблемой и целями предполагаемой работы (схема 3).

Схема 3

Соотношение предметной сферы, объекта и предмета исследования



Объект—предмет

Кадр 3

- Выделение из объектной области или практической сферы **процесса**, который будет изучаться, — **объекта** исследования.
- Осознание этого процесса в структуре более сложных процессов действительности.
- Выделение предмета исследования (или предметов), т.е. аспектов (познавательных позиций, точек отсчета и наблюдения), связей, отношений, взаимовлияний, способов деятельности, которые будут глубоко изучаться.
- Осознание необходимости проводить все исследования в рамках предмета.
- Определение эмпирической базы исследования (место, учреждение, тип выборки и т.д.).

Например, в исследовании педагогов г. Муравленко Ямало-Ненецкого АО под руководством начальника управления образованием И.К. Сидоровой «Разработка и реализация социокультурной модели образования (на примере малого северного города» (2003) объект исследования был определен следующим образом: образовательный процесс в учреждениях разной ведомственной подчиненности и разного уровня; механизмы социокультурного взаимодействия всех учреждений социальной сферы. Объект получился двойной, но он верно отражает содержание работы. Предмет исследования раскрывает название и уточняет, что будет изучаться в объекте: условия формирования социокультурной модели образования, механизмы, средства и основные инструменты ее реализации.

Очень важно, чтобы все дальнейшее исследование и изложение его результатов были выдержаны в рамках предмета, носили предметно-аналитический характер, а необходимые отступления от предмета были обоснованы, компактны и в итоге раскрывали и уточняли его.

Последовательность исследовательских действий в блоке объект—предмет приведена в кадре 3.

1.3. Определение и уточнение понятий и терминов

Эта процедура совершенно необходима в начале каждого исследования, хотя она не всегда выделяется в отдельный этап и может совмещаться с уточнением темы, проблемы, объекта и предмета исследовательского поиска.

Понятийно-терминологическая система наряду с методами диагностики и преобразования, методиками, алгоритмами, моделями представляет собой часть научного аппарата исследования.

**Понятия** — отражение в обобщенном виде сущности или существенных признаков определенного ряда явлений и процессов.

Понятия всегда имеют словесное одеяние, выражаются в словах, именуемых **терминами**. Нередко один и тот же термин выражает различные понятия, разное толкование процессов и явлений. В то же время различные термины могут выражать одно и то же понятие, в частности, на разных стадиях развития процесса или в связи с выяснением его различных функций.

Очень важно с самого начала исследования очертить круг необходимых исходных и производных понятий, а также терминов, их выражающих. Нужно иметь в виду, что в русском языке ярко выражена полисемия — многозначность многих терминов и возможность авторского, не адекватного общепринятому, употребления терминов.

Полезно провести следующие процедуры:

- определить круг (перечень) базовых понятий исследования, достаточных для отражения существенных черт процесса. В их число в зависимости от специфики исследования могут входить такие понятия (и соответствующие термины), как образование, социализация, индивидуализация, воспитание, развитие личности, формирование, информация, обучение, самообразование, мотивация, парадигма и др.;

- установить, однозначны ли базовые понятия по смысловому наполнению, если нет — дать соответствующие определения и пояснения;

- выделить и пояснить понятия авторские, т. е. вводимые автором исследования, или предлагаемые в авторской интерпретации. Во многих работах в основном тексте или в приложениях дается глоссарий (справочник) терминов с их определением;

- выделить производные (вторичные) понятия. Например, наряду с базовым понятием «социализация» могут быть использованы и «работать» понятия: социальная адаптация, ресоциализация, девиация, социальное или асоциальное поведение, десоциализация, ресоциализация и др.;

- выстроить понятия в определенный логический ряд, т. е. составить так называемую понятийную матрицу, определить понятийный ряд. Основанием для построения такого ряда может быть основополагающая теория (теория деятельности, личностно-деятельностный подход, теория программно-целевого управления и т. д.).

Например, в исследованиях культурологического плана можно строить понятийный ряд, исходя из структуры культуры как со-

циального феномена: ценности и идеалы; научные знания, вне-научные знания; традиции и обычаи; искусство (образы); религия (верования); инновации. Могут быть введены понятия культурной среды, инкультурации, культурогенеза, способности культурной россозиданию, культурных традиций, культурного возраста, инновационных элементов культуры.

Во всех случаях полезно понять и проследить взаимосвязь, взаимопереходы, совпадения (обычно частичные) объемов понятий. Следует очень осторожно вводить новые понятия и термины, и делать это нужно только тогда, когда существующих уже не хватает для выражения обнаруженного содержания, новых свойств или связей внутри изучаемых объектов. Замена известных терминов новыми без наполнения их новым смыслом неоправдана и бесплодна.

В то же время обозначить какое-то новое явление, выявленные совокупности качеств и характеристик особым термином бывает весьма полезно, ибо освобождает автора от необходимости каждый раз воспроизводить порой сложное содержание понятия, давать пространное его определение. Скажем, введенный А. С. Белкинским термин «витагенное обучение» означает не просто использование жизненного опыта учащихся (два лишних слова), но и переработку этого опыта с актуализацией, извлеченных из опыта и значимых для данного этапа обучения фактов, их оценкой и выявлением смысла (более полутора десятка слов даже в кратком определении термина).

Введенный В. С. Ледневым термин «научное образование» отразил давно известную и функционирующую сферу подготовки научных кадров через соискательство, аспирантуру, докторантуру, повышение методологической культуры и научной квалификации тех, кто уже работает в науке.

Кадр 4

#### Понятийный аппарат исследования

- Выяснение структуры исследуемого процесса и понятий, отражающих его как целое, а также его компоненты или аспекты изучения (**понятийная матрица**).
- Определение содержания понятий, их терминологического выражения через известные или вновь вводимые термины, их обоснование.
- Выделение категорий (основных, базовых понятий), выстраивание **категориально-понятийной системы**.
- Раскрытие взаимосвязи элементов понятийной системы, степени глубины и целостности отражения ею изучаемых процессов и явлений.



Введенный нами термин «бюрократическая центрация» (см. раздел «Работа над ошибками») применительно к исследованиям и исследовательским коллективам выражает застарелую болезнь педагогики — не опережение, не поиск новых ориентиров и средств обучения и воспитания, а обслуживание положений, уже вошедших в постановления и циркуляры, что обрекает науку на отставание и следование только в русле уже принятых решений.

Резюмируя, выделим четыре узловых этапа формирования понятийного аппарата исследования (кадр 4).

#### 1.4. Цели и задачи исследования

**Цель** — это представление о результате и одновременно проект деятельности исследователя, определяющий характер и системную упорядоченность исследовательских действий и операций по ее достижению (Н. В. Бордовская). Четко и конструктивно поставленные цели позволяют в ходе исследования раскрыть сущность, способы преобразования, механизмы достижения результата.

Цели могут выражать как теоретические, так и практические результаты: новые концепции, подходы, идеи, принципы классификации, тенденции (В. М. Полонский), а также и новые институты, программы, обучающие средства, типы образовательных учреждений и выявленные неизвестные ранее оценки, подходы к прошлому («предвидение прошлого»).

В предполагаемом результате могут быть представлены и зачатки нового знания: предположения, догадки, гипотезы, замыслы, подходы.

Выдвижение цели выступает результатом процесса целеполагания, присущей человеку способности опережающего отражения действительности, воссоздания, предвосхищения желаемого результата деятельности, в частности — инновационных преобразований. Цель непосредственно связана с мысленным воплощением решения проблемы, с устремлениями к эффективному и прогрессивным преобразованиям. Следует различать исследовательские и практические цели. Достижение исследовательских целей (выявление факторов развития, его механизмов, благоприятствующих условий, разработка технологий и методических систем, теоретических основ и способов управления и т. д.) создает условия для выявления средств достижения целей практических (сохранение здоровья, успешное обучение, развитие способностей, готовности к самореализации, воспитание гражданственности и т. д.). Однако одни цели не могут быть подменены другими. Достижение исследовательских целей предусматривает непосредственное определение предназначения исследования. Практические ре-

зультаты в данном контексте служат подтверждением истинности найденных решений.

Исследовательская цель должна быть сформулирована конкретно, с тем чтобы можно было фиксировать ее достижение. Это относится к целям, которые можно определить как цели-эталонными также и цели-идеалы (их невозможно полностью реализовать) и цели-ориентиры (их достижение проблематично, но они задают вектор развития). К таким целям относится всестороннее и гармоничное развитие личности, совпадение и гармония интересов государства и личности, физическое и духовное оздоровление общества и т. п.

Обнаруживается специфика целей в исследованиях, ориентированных на развитие (прогностические, опережающие цели), на историко-педагогический анализ (ретроспекция, анализ исторического материала с учетом актуальных проблем развития); в сравнительно-педагогических исследованиях (анализ общих проблем образования и способов их разрешения в опыте отдельных стран и регионов, возможностей изучения ошибок и использования положительного опыта зарубежья в отечественном образовании); в социально-педагогических исследованиях (выявление педагогического потенциала социума и возможностей его использования в процессе социализации, социального воспитания, социальной профилактики и социальной реабилитации).

Естественно, что достигнуть поставленной цели сразу невозможно. Возникает необходимость планирования поэтапного движения к цели, что воплощается в выдвижении задач исследования. **Задачи** — результат декомпозиции целей, это «частичка» цели в конкретной ситуации, в определенной точке траектории движения к цели.

Если цель чаще всего формируется одна, то задач выдвигается несколько. Однако их не должно быть очень много (иногда выдвигается 8—10 задач и более), иначе их трудно отслеживать. Должны быть выделены, логически и хронологически увязаны между собой основные задачи, для решения каждой из них нередко требуется выдвижение подзадач.

Можно рекомендовать выдвижение четырех групп исследовательских задач: диагностической, теоретико-моделирующей, опытно-экспериментальной и прикладной. При этом в каждой группе может быть либо одна, либо две относительно самостоятельных задачи, выступающие как воплощение движения к цели на конкретных этапах поиска.

Первая группа задач связана с изучением и анализом ситуации, истории вопроса, отечественного и зарубежного опыта решения обсуждаемых проблем, с диагностикой уровней развития формируемых качеств личности или состояния образовательных

систем. Средствами реализации задач этой группы служит изучение литературы и других источников, наблюдение, беседа, опрос, экспертная оценка, тестирование.

Вторая группа задач — теоретико-моделирующая — связана с выявлением структуры исследуемого процесса, факторов, движущих сил развития систем и процессов, значимых связей и взаимодействий, принципов и методов преобразования. Речь идет о создании системы прогнозирования и моделирования, функционирования и развития систем; выявлении закономерностей; выделении критериев оценки успешности преобразований; создании системы информационного обеспечения и анализа результатов. Пожалуй, это самый сложный и трудоемкий «узел» исследования. Он реализуется на основе теоретического анализа и синтеза, мысленного моделирования, прогнозирования и других теоретических методов исследования.

Третья группа задач — это конструирование и реализация опытно-преобразующей и экспериментальной части исследования. На этом этапе определяются конкретные задачи опробования теоретических подходов и моделей, способов организации опытно-поисковой и экспериментальной работы и интерпретации ее результатов. После этого осуществляется процесс обобщения опыта, экспериментирования, опытной работы.

Наконец, четвертая группа задач — определение условий, способов реализации, носителей конкретных нововведений; разработка методик и технологий практического использования результатов исследования.

Разумеется, блок «цели—задачи», как и все другие, требует постоянной коррекции и уточнения.

#### Вопросы и задания

1. Можно ли до начала основной части исследования (исходной диагностики, моделирования, опытной и экспериментальной работы) спрогнозировать его результаты, наметить пути их достижения, выстроить его логику?

2. Каков источник тем и проблематики (совокупности проблем) для исследовательского поиска в педагогике? Чем определяется актуальность и перспективность темы?

3. Что отличает научную проблему от трудностей и противоречий практики?

4. Какие из приведенных ниже признаков характеризуют научную проблему?

Недостаток знаний об объекте.

Указание на возможный результат.

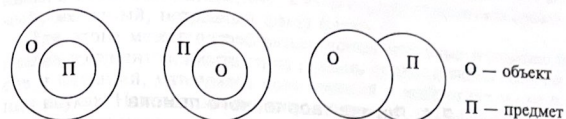
Выявление трудностей и противоречий в деятельности.

Мотивы самого исследователя, его стремление к поиску нового.

Указания на предположительное направление поиска.

Фиксирование противоречий в развитии исследуемой сферы. Конкретное знание о незнании.

5. Чем отличается предмет исследования от его объекта? Какая из приведенных схем является верной?



6. В исследовании С. В. Шмачилиной, посвященном формированию исследовательской культуры социального педагога, выделены в качестве объекта и предмета поиска следующие положения. Какое из них является объектом, а какое — предметом? Обоснуйте свой ответ.

А. Выявление специфики и способов интеграции личностного и социального факторов формирования исследовательской культуры социального педагога и условий ее реализации при подготовке будущих социальных педагогов и совершенствовании квалификации практикующих в процессе непрерывного социально-педагогического образования.

Б. Процесс становления исследовательской культуры социального педагога.

7. Выявите общее и специфическое в наименованиях категории, понятия, термины, определения.

#### Рекомендуемая литература

Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике. — Волгоград, 2003.

Бережнова Е. В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. — 2001. — № 4.

Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования. — СПб., 2001.

Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований. — Стерлитамак, 2002.

Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2006.

Краевский В. В. Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.

Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. — Чебоксары, 2001.

Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М., 2003.

Шмачилина С. В. Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект. — Новосибирск, 2005.



## ГЛАВА 2 ТВОРЧЕСКОЕ ЯДРО ИССЛЕДОВАНИЯ

### 2.1. Логика творческого поиска и его основания

Творческое ядро исследования — основной блок, от наполнения которого, собственно, и зависит, будет ли исследование подлинное или будет лишь его имитация. Очень часто все внешние атрибуты научного поиска в документах исследования присутствуют: тема, проблема, объект, предмет, цель, задачи, сформулированная гипотеза, обоснованная методика, спроектированные и полученные результаты эксперимента. Однако выясняется, что в выводах ничего нового нет, что в лучшем случае это всего лишь полезная для его участников тренировка, простое «повторение пройденного» или изобретение велосипеда. Все зависит от того, возгорелась ли искра творчества, родилась ли идея, претворенная в замысел, воплотился ли последний в содержательной гипотезе и, конечно, еще и от того, насколько корректно была организована ее проверка.

Творческое ядро исследования — сложное образование, своего рода суперблок, логику которого, как всякого творческого процесса, обозначить можно весьма условно. Однако мы все же попытаемся это сделать, чтобы дать начинающим исследователям хотя бы понятие об основных элементах и контурах процесса, его внутренней динамике и логике развития.

Условно мы выделяем в этой части исследования пять блоков.

1. Эмпирическая база (факты, их первичная интерпретация).
2. Теоретическая платформа исследования.
3. Идея и замысел преобразований.
4. Рождение и совершенствование гипотезы.
5. Мысленные процедуры проверки гипотезы, выхода на новые факты, способы преобразований, рекомендации (т.е. на результаты).

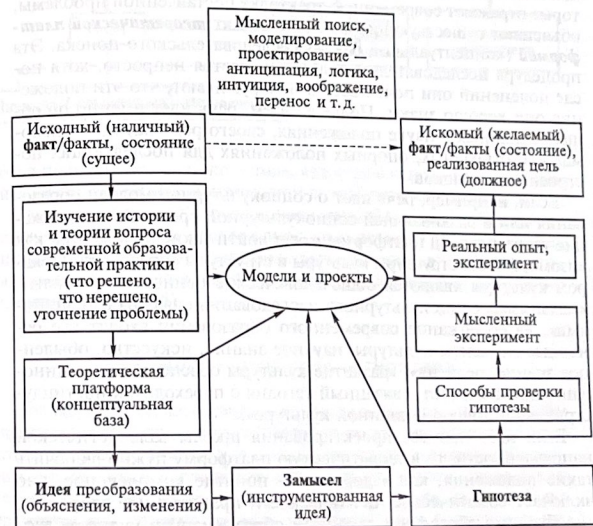
Последний элемент мы лишь частично включаем в творческое ядро и именно в той его функции, которая связана с первоначальной проверкой гипотезы и выявлением необходимости ее доработки, развития или замены.

Первоначальный анализ ситуации, диагностика и изучение опыта должны завершаться четким фиксированием исходных для

данного исследования фактов и установлением, почему и в какой степени эти факты не устраивают исследователя, почему в какой степени сообщество, государство, т.е. осознанием возникшего противоречия между новыми требованиями и существующим состоянием, а также осознанием того, к чему следует стремиться (искомый, желаемый, нужный факт) (схема 4).

Для этого может потребоваться дополнительное изучение и анализ документов, диагностика реально существующих процессов и ситуаций, материалов исследований в педагогике и смежных науках. Необходимо только иметь в виду, что научное понимание факта несколько отличается от его обыденного понимания как явления, события. Последние становятся научным фактом, когда установлено, что они повторяются, когда дано их первоначальное научное толкование. Факт — понятие, фиксирующее эмпирическое педагогическое знание. А. С. Макаренко утверждал, что объектом педагогического исследования является не ребенок, а педагогический факт.

Схема 4  
Творческое ядро исследования (факт, идея, замысел, гипотеза)



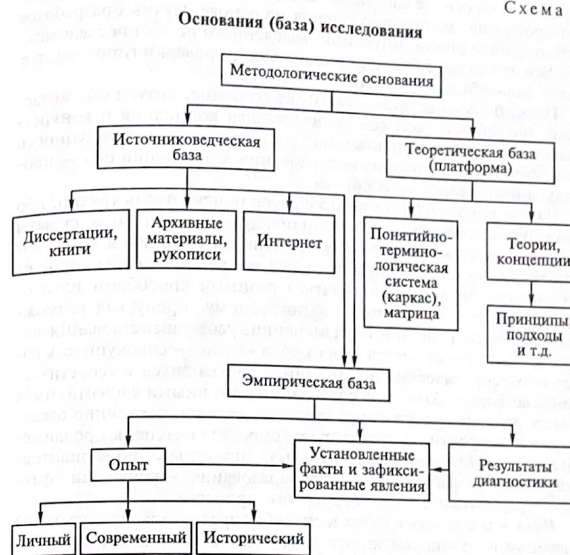
Научно-педагогический факт — это фрагмент опыта педагогической действительности и этим он близок к педагогическому событию. Однако факт — это осознанное исследователем, отрефлексированное событие, «отражающее и фиксирующее в действиях, поступках, суждениях педагога и других субъектов педагогического взаимодействия устойчивую закономерность педагогической действительности» [2, с. 144]. Научными фактами можно признать перегрузку учащихся, дефицит двигательной активности (гиподинамия) детей и подростков, резкий спад интереса к чтению научной и художественной литературы у молодежи, катастрофическое падение здоровья детей и молодежи и др. Установление фактов может происходить на основе изучения различных источников (книги, статьи, диссертации, архивные материалы, рукописи, Интернет) и путем анализа опыта (современного, исторического и личного), а также на основе диагностических «срезов».

В совокупности установленные факты и зафиксированные явления, которые могут быть преобразованы в факты, составят *эмпирическую базу* исследования. После установления исходного и потребного фактов и состояний, уточнения проблемы следует выявить и зафиксировать важнейшие теоретические положения, которые отражают современную трактовку поставленной проблемы, объясняют существующие факты и служат *теоретической платформой* (концептуальной базой) исследовательского поиска. Эта процедура исследователям-практикам дается непросто, хотя после пояснений они почти всегда обнаруживают, что эти положения они хорошо знают. Подчеркиваем, речь идет именно об общепризнанных в науке положениях, своего рода научных аксиомах как отправных, опорных положениях для последующих построений и поисков.

Если, например, речь идет о социокультурной модели образования или о развивающей социокультурной среде, то в содержание теоретической платформы могут войти такие положения, как «изоморфность структуры культуры и структуры образования», «ядром культуры являются общечеловеческие ценности и идеалы», «механизмы социокультурного наследования связаны с традициями», «в содержание современного образования входят все основные элементы культуры: научное знание, искусство, обыденное знание, религия», «развитие культуры обеспечивает ее инновационный элемент, связанный сегодня с переходом к постиндустриальной информационной культуре».

Если идет процесс проектирования школы валеологической направленности, то в теоретическую платформу нужно включить такие положения, как «здоровье — понятие комплексное, оно включает соматическое, психическое и нравственное здоровье», «необходимо обеспечить здоровый образ жизни и культуру здо-

Схема 5



рова подрастающего поколения», «здоровье невозможно обеспечить без достаточной двигательной активности человека» и др.

Эмпирическая и источниковедческая база, понятийно-теоретическая система (платформа) конкретного исследования, опирающаяся на общие методологические основания (этому посвящены все разделы данного пособия), составляют его общие основания (схема 5).

## 2.2. Идея — замысел — гипотеза

Логика дальнейшего движения мысли направлена на то, чтобы спроектировать, представить желаемое состояние объекта, новую потребную нам ситуацию, т. е. попытаться представить себе реализованную цель исследования и в теоретическом плане (знаю почему, знаю что необходимо, знаю как получить желаемое), и в практическом (новый уровень процесса, иное состояние), что



возможно на основе сделанных автором и другими исследователями прогнозов, экспертных оценок на основе научных разработок собственного опыта, интуиции, мысленного поиска исследователя. Все это создает базу для выдвижения, проверки гипотезы, т. е. всего дальнейшего поиска.

Итак, получены: исходный факт (событие, ситуация), желаемый, потребный факт (ситуация), общая концепция и конкретные теоретические положения, составляющие в совокупности теоретическую платформу исследования. Следующий шаг — процедура инновационного поиска.

Давать рекомендации по процедуре поиска очень трудно, ибо механизмы творчества весьма индивидуальны, интимны, скрыты и трудно поддаются научному изучению. Имеющийся опыт, наблюдения, интервью позволяют все же рекомендовать один из возможных подходов: попытаться разными способами идти от исходного факта (ситуации) к потребному, пропуская возможные варианты решений об изменении, усовершенствовании исследуемого объекта через своего рода «сито» — совокупность известных теоретических положений, содержащихся в теоретической платформе (базисе) исследования или, иными словами, имея в виду цель, двигаться от исходного состояния, постоянно отслеживая и корректируя траекторию, определяя степень продвижения к цели. Многократные «пробы», «проигрывание вариантов» могут помочь выйти на идею преобразования — решающий фактор, генерирующее ядро творческого процесса.

**Идея** — это мысль о путях и способах преобразования исходной ситуации в планируемую, это действительное единство настоящего и будущего, это мысль, побуждающая к действию. Если эта мысль оригинальна и ведет к новому качеству или более экономному и рациональному решению, то это та «искра», тот источник, с которого начинается творчество.

Конечно, идеи существенных, коренных преобразований рождаются не часто. Нередко они вызревают, частично проявляются в поисках многих ученых и практиков, но потом кому-то удается выразить их наиболее убедительно и конструктивно. Так родилась идея воспитания в коллективе А. С. Макаренко, идея приоритета личности и гуманного подхода в образовании (классическая педагогика, а в новое время — В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили); идея оптимизации (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник); идея опережающего обучения (С. А. Лысенкова) и многие другие. Гораздо чаще появляются идеи, связанные с конкретизацией общих подходов в определенных ситуациях, идеи, связанные с усовершенствованием средств и технологий обучения и воспитания. Нередко появление новых идей связано с иной расстановкой акцентов: это, например, идеи валеологизации образования (или как их не совсем точно именуют — здоровьесберегающие техноло-

гии), идеи лично ориентированного обучения и воспитания, идеи приоритета духовного начала воспитания и др.

Рождение идеи — это всегда сугубо индивидуальный процесс, связанный с анализом опыта, фантазией, способностью к антиципации (предвосхищению). Коллективные обсуждения, дискуссии часто дают дополнительные импульсы творческому процессу, способствуют генерации идей. Конечно, используются не только оригинальные, но и уже известные мысли, важно, чтобы они носили конструктивный характер, чтобы их воплощение способствовало развитию и разрешению актуальных проблем. Среди идей, положенных в основу программных документов по развитию образования Тюменской области (областные программы, программы развития образования в муниципальных образованиях), можно назвать актуальные идеи, переходящие при их воплощении в подходы и принципы:

- единства стабилизации и развития образовательных систем (в большинстве федеральных документов 1990-х гг. эти процессы разделяются во времени);

- опережающего характера образования по отношению к социально-экономическому развитию, социальной активности образования;

- единства общего и профессионального развития личности;
- полипарадигмальности (комплексности) ориентиров, и в частности социально-личностной направленности образования;
- открытости образовательных систем (для внешних влияний, для совершенствования и т. д.);

- вхождения в рыночную экономику с сохранением культурно-социального ядра и позитивных традиций отечественного образования и ряд других идей и подходов.

Идея зачастую возникает в виде догадки, определенного интуитивного озарения, хотя это озарение всегда плод упорного труда, результат накопленного опыта и тщательной логической проработки предмета.

В принципе идея должна воплощаться в *замысле*, который представляет собой уже инструментированную идею, т. е. идею в стадии ее мысленного методического воплощения, реализации посредством определенных способов и форм. У педагогов-практиков рождение идеи чаще всего происходит внутри возникшего замысла, идея рождается «в методической упаковке» в виде новых форм обучения и воспитания (интегрированный урок, игровые формы обучения, проектные задания, обучающие модули, элективные программы, кумулятивный оценочный балл и т. д.).

Приведем пример.

Идея: активное включение школьника в процессы здоровьесбережения и здоровьестроения — идея стимулирования самооздоровления.



**З а м ы с л:** включение учащихся в различные звенья реализации проекта «Школа здоровья» при непосредственном составлении и выполнении каждым школьником индивидуальной программы формирования здоровья (из исследовательской программы школы № 57 г. Тюмени, директор школы — заслуженный учитель РФ Л. А. Чебляков, научный руководитель — проф. В. М. Чижиков).

Нужно иметь в виду два возможных маршрута поиска: ситуативный, как говорят «от достигнутого» (от исходной ситуации), и нормативный (от потребного состояния). Возможны и «встречные» маршруты, когда движение идет и в том и в другом направлении. В таком случае поиск интенсифицируется, и важно иметь конкретное представление о структуре, механизмах и источниках тех сдвигов, которые должны произойти в преобразуемом объекте, иначе говоря, конкретное представление цели. Например, вот как были представлены желаемые результаты в исследовательской программе школы № 57 г. Тюмени.

Профессионально грамотная система формирования здоровья обеспечит увеличение адаптационных возможностей, иммунной защиты и неспецифической устойчивости детского организма, гармоничное нервно-психическое и физическое развитие и, как следствие, высокую умственную и физическую работоспособность. Заболеваемость учащихся может быть сведена до генетически детерминированного минимума. В результате деятельности проектируемой школы формирования здоровья ее выпускник в идеальном приближении будет духовно, социально и физически здоровой личностью, способной формировать свое здоровье и управлять им в будущем. Это позволит решить одну из главных задач образования — развитие природных способностей ребенка.

**Еще п р и м е р:** школа № 80 г. Тюмени (директор — кандидат педагогических наук Л. М. Оплетаяева, научный руководитель — доцент Т. А. Строкова).

**З а м ы с л:** интеграция лучших традиций отечественного и зарубежного образования для раскрытия потенциальных возможностей гармонизации интеллектуального и образно-эмоционального развития, подготовки к саморазвитию и самоактуализации детей и педагогов.

**И д е я:** уйти от односторонне направленного развития только интеллектуальных способностей школьника, обеспечив культурологическую направленность содержания и усилив удельный вес развивающих занятий художественно-эстетического содержания.

Средства реализации замысла, а следовательно, и проверки гипотезы, почерпнутые из разных гуманистических образовательных систем, в том числе из вальдорфской педагогики, освоенные и интегрированные в процессе экспериментальной работы коллективом школы, были отобраны следующие:

- ритмическая организация учебного дня и урока;
- «эпохальное» обучение (метод погружения) по основным предметам (эпоха математики, эпоха родного языка и др.); тогда в определенный период в расписании преобладает один предмет;
- обновление содержания учебных дисциплин на основе внутри- и межпредметной интеграции;
- одновременное изучение двух иностранных языков, начиная с I класса;
- «сквозной учитель» (с I по VIII—IX классы);
- работа в социуме (помощь больным, престарелым, инвалидам);
- организация работы с учащимися на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

Возникает вопрос: как быть, если, несмотря на все усилия, новая идея не появляется? Один из реально существующих и часто используемых выходов заключается в поиске уже существующих, отвечающих требованиям времени и условиям ситуации продуктивных педагогических идей и в их «усыновлении», а точнее — «удочерении». Если идея не отторгается коллективом, приживается на новой почве, если удастся ее модифицировать, сделать своей, заставить работать, воплотить в замысле, она приносит и в исследовании, и в практике позитивные результаты, приобретает определенную степень оригинальности и новизны.

Казалось бы, давно уже не новая идея гендерного подхода в образовании, замысел отдельного обучения мальчиков и девочек, соотносясь с особенностями их половозрастного развития, приобретает новый смысл и новое звучание, если увеличить познавательную нагрузку в подростковый период на быстрее созревающих девочек и уменьшить ее на мальчиков-подростков, с тем чтобы в VIII—IX классах компенсировать отставание (обращаем внимание, что эта идея пока не проверена на практике).

С этой же позиции можно рассматривать предложения о своеобразии сочетания гуманитарного и естественно-научного начал в образовании, образного и логического в обучении и др.

Идея и замысел городской адаптивной школы, открывающей перспективы развития каждого ребенка, последовательно воплощенные в образовательном центре № 109 г. Москвы (авторская школа Е. А. Ямбурга), будет выглядеть иначе применительно к сельскому образовательному Центру, объединяющему дошкольное образование, обучение и воспитание школьников, профессиональное обучение школьников и взрослых, функции учреждения культуры и оздоровления.

Идея профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы будет совершенно по-разному восприниматься в школах крупного города, где есть возможность «разделения ролей» (профилей подготовки) между близко расположенными



школами, и в сельской школе, где такой возможности нет и где школа не может не быть универсальной.

Замысел исследования по логике поиска, его мысленного воплощения развертывается в *гипотезу* — предположение о способах решения поставленных задач и возможных результатах. Гипотеза — это модель будущего научного знания. Суть гипотезы состоит в том, что она является переходной категорией от более или менее обоснованного предположения к научной концепции или теории в случае, если гипотеза будет подтверждена. В противном случае она признается ошибочной или неполной и соответственно или отвергается, или существенно дорабатывается.

Время от времени возникает и обсуждается вопрос: а всегда ли уж так обязательна гипотеза?

Мы бы ответили так. Она всегда очень полезна, даже в историко-педагогических и сугубо теоретических работах. Гипотеза, по мнению академика И. П. Павлова, это точка опоры ученого, без такой опоры невозможно восхождение. Если эта точка опоры оказалась неустойчивой, нужно найти другую, более надежную.

Можно выразить данную мысль и иначе. В свете принятой нами процедуры исследования такой опорой исследователя можно назвать факты, а гипотезу можно сравнить или с двигателем, или с крыльями, которые позволяют подняться над фактами, увидеть перспективы и маршруты поиска и даже (предположительно) результаты.

Разумеется, на первых порах исследователю бывает трудно выдвинуть содержательную и достаточно обоснованную гипотезу. Пусть сначала это будет общее предположение о направлениях исследования, об условиях и последовательности процедур, потом оно будет конкретизировано, наполнено, изменено. Иначе исследователь будет блуждать в потемках, а сами исследовательские процедуры окажутся хаотичными и нецеленаправленными.

При конструировании гипотезы полезно выделить ключевые вопросы, вытекающие из поставленной проблемы (своего рода подпроблемы), на которые необходимо найти ответы. Предположительные ответы на эти вопросы и составят суть гипотезы. При этом нужно стараться выявить факторы и условия получения планируемых результатов и действия, необходимые изменения, которые обеспечат этот результат.

Различают первоначальную, или рабочую, гипотезу и развитую, научную гипотезу. В работе неплохо осуществить, а затем в изложении показать процесс развития и трансформации гипотезы, преодолеть стремление так «подчистить» формулировку гипотезы, чтобы она полностью соответствовала результатам. Вызывает недоверие, когда почти в каждой диссертации или итоговом отчете утверждается, что «гипотеза исследования полностью подтвердилась». Такое нечасто встречается в реальной исследовательской работе.

По глубине раскрытия проблемы различают гипотезу функциональную и гипотезу теоретическую (объяснительную). Функциональная гипотеза чаще всего имеет структуру: «если (что-то ввести, изменить подход, создать условия, активизировать какие-то факторы), то... (будет достигнут такой-то результат)» или «чем (полнее, глубже, последовательнее)... тем... (эффективнее, стабильнее будет результат)». Теоретическая (объяснительная) гипотеза содержит еще и предположение о том, за счет чего, с помощью каких механизмов будет получен положительный результат. Это выражается в дополнительном предположении: «Так как...» или «Потому, что...». Во всех случаях непродуктивно и некорректно искусственно подгонять гипотезу под результаты и подменять предположительные ответы на поставленные вопросы и выделенные задачи декларациями о намерениях или перечнем положений, которые нужно учесть, и процедур, которые нужно осуществить.

Известно требование содержательности гипотезы, в которой должен содержаться ответ или ответы по существу вопроса, но в то же время она должна быть по возможности простой, проверяемой и обязательно содержать нечто новое (в подходах, оценках, методике использования и т. д.).

Еще одно требование — достаточная широта или приложимость к возможно большему числу ситуаций исследуемого класса явлений.

По логике построения различают гипотезу линейную (одно предположение) и вариативную (разветвленную, проверяется несколько предположений). Такова, скажем, гипотеза о путях преодоления перегрузки школьников: она может быть преодолена или существенно снижена, если:

1. Будет уменьшен объем обязательного учебного материала за счет интеграции учебных предметов (1-й вариант гипотезы).
2. Будут использованы более эффективные современные образовательные технологии, в том числе информационные (2-й вариант).
3. Существенно повысить интерес к обучению за счет игровых методик в младших классах и профильного обучения в старших (3-й вариант).
4. Один из предложенных подходов сделать ведущим, но использовать и два других (4, 5 и 6-й варианты).

Таким образом, определились основные требования к гипотезе, некоторые из которых могут показаться противоречивыми, но именно мера их взаимосочетания обеспечивает научную состоятельность гипотезы. С одной стороны, гипотеза должна быть содержательной, обоснованной, т. е. должны быть осознаны и факты, и способы их истолкования, и проекты, которые положены в основу гипотезы. С другой стороны, она представляет собой еще не доказанные, а предположительные знания и положения, по-



## Гипотеза

**Суть** — предположение о путях, способах, условиях получения искомых (желаемых) результатов: что и как делать.

**Основные черты:**

- обоснованность;
- предположительный характер;
- нацеленность на обнаружение нового;
- содержательность (ответы по существу);
- простота;
- приложимость к возможно большему числу ситуаций данного класса;
- верифицируемость (проверяемость).

**Виды:** рабочая → научная  
линейная → разветвленная  
функциональная → объяснительная

служившие основанием для ее выдвижения, которые могут оказаться несостоятельными. Именно поэтому гипотезу всегда необходимо проверять (кадр 5).

К примеру, соискательница в диссертации на тему «Эмоциональное развитие младших школьников в творческой деятельности» (2003) выдвигает, а затем проверяет следующую «гипотезу»:

«Повышение эффективности эмоционального развития младших школьников предполагает:

– ориентацию образовательно-воспитательного процесса на теоретически разработанную модель, имеющую статистическую и динамическую составляющие: статический компонент, представленный системой «цели — содержание — технология — результат», динамический компонент, представленный системой этапов педагогического процесса, направленного на достижение определенного уровня эмоционального развития учащихся;

– одновременное включение учащихся в усвоение, с одной стороны, опорных знаний об эмоциональности человека, осознание личностной эмоциональности, проявлений развития эмоциональной сферы, а с другой стороны, механизмов решения творческих задач, отрабатываемого на специально сконструированном содержательном и организационном материале;

– осуществление эмоционального развития как непрерывного процесса в рамках целостного педагогического процесса в начальной школе, реализуемого на основе здоровьесберегающих и продуктивных педагогических технологий».

Замена понятия «эмоциональное» любым другим: нравственное, коммуникативное, социальное и т. п. — ничего не изменит.

Значит, взяты правильные, но очень общие положения, которые уместно было бы поместить в качестве исходных положений, не раскрыты сущность и специфика предмета, нет даже намек на попытку обнаружить что-то новое. Такая «гипотеза» настолько не конкретна, что не может быть ни неточной, ни неверной, поэтому ее бессмысленно проверять.

А вот пример достаточно обоснованной гипотезы. В качестве исходных теоретических положений — теоретических предпосылок гипотезы, на которых основана система поисковой работы дошкольного эстетического центра развития ребенка «В доме Буркова» (г. Тюмень, директор центра — М.Н. Драчева, научный руководитель — доктор педагогических наук И.Е. Видт) приведены такие положения:

– раннее включение детей в творческую деятельность создает условия для более эффективного развития психических качеств на каждом возрастном этапе;

– обучение должно быть ориентировано не столько на созревшие, сколько на созревающие функции (конечно, это известное положение Л.С. Выготского нужно считать одним из ключевых исходных положений. — В. З.);

– эмоции в дошкольном возрасте являются не только организаторами поведения, но и сильным стимулом развития;

– нет бездарных детей, способность к творчеству в разной степени присуща всем детям;

– каждый ребенок индивидуален, сравнивать результаты его развития следует прежде всего с уровнем его развития на предшествующем этапе.

Исходя из приведенных ключевых положений, отражающих закономерности и специфику развития детей-дошкольников, а также на основе личного опыта, участники авторского поискового коллектива сформулировали и проверили гипотезу, во многом не совпадающую с общепринятыми установками. Они предположили, что творческая деятельность дошкольника будет наиболее продуктивна для его дальнейшего развития, если ставить первоочередной задачей не формирование специальных навыков (рисование, музицирование, танцы и т. д.), а общее развитие художественно-эстетической направленности. Она становится условием для развития интеллектуально-творческого потенциала ребенка, его познавательных интересов, адаптационных способностей, коммуникативных навыков, что создает базу для формирования механизма саморазвития на следующих возрастных этапах.

Теоретическая платформа (концептуальная база) исследования, идея и замысел, объяснительная гипотеза дают возможность сформулировать *концепцию* исследования, а точнее — ее рабочий вариант, который может обогащаться, изменяться и уточняться в течение всего периода работы. Нередко возникает вопрос, нужно ли



в каждом исследовании формулировать свою концепцию исследования, если есть общенациональные и региональные Программы, доктрины, проекты? Вопрос не бесспорный, но наша точка зрения — нужно. Работа над собственной концепцией позволяет глубже осознать и обосновать свои теоретические позиции, придать исследованию целенаправленность и систематичность, отразить конкретную ситуацию исследуемого процесса и реальные возможности исполнителей проекта, появляется возможность избежать слепого следования за подчас скороспелыми и недостаточно продуманными циркулярами.

Содержание концепции обычно складывается из конкретизированной цели исследования (это может быть модель личности выпускника, характеристика процесса преобразования и мысленное представление результатов), основных теоретических постулатов и стратегических ориентиров преобразований.

#### Вопросы и задания

1. Назовите характерные черты творческого процесса. В чем специфика творчества педагогического и социально-педагогического?
2. Насколько алгоритмируем процесс творческого поиска? Можно ли предложить алгоритм творчества, технологии открытий?
3. Укажите на отличительные особенности научного факта по сравнению с явлениями и событиями, наблюдаемыми в действительности или зафиксированными в различных источниках?
4. Попробуйте сформулировать исходную теоретическую платформу исследования по проблемам управления образовательными системами в современных условиях.
5. Выберите 3—4 наиболее продуктивных для развития образования идей из приводимых ниже положений:
  - определяющая роль социальных наук в развитии образования;
  - приоритетное значение воспитания в системе образования;
  - вера в возможности каждого ученика (оптимистическая гипотеза в подходе к человеку А. С. Макаренки);
  - ведущая роль гуманитарного образования в развитии человека;
  - ведущая роль естественно-научного образования в развитии человека;
  - социальная обусловленность целей и содержания образования;
  - опора на интересы и жизненный опыт учащихся;
  - готовность к самореализации как ведущая цель воспитания и обучения;
  - широкое использование современных информационных технологий, мультимедийных и дистанционных средств обучения.
6. Как различить идею и замысел преобразований в педагогическом поиске?
7. Какая процедура порождения гипотезы кажется вам наиболее продуктивной (мозговой штурм, коллективная дискуссия, поиск аналогий в

других сферах, перебор вариантов, поиск продуктивных вариантов в прошлом опыте, другие подходы)?

8. Как сочетать положение о том, что гипотеза должна быть обоснованной, с положением о вероятностном характере гипотезы?

#### Рекомендуемая литература

- Бордовская Н. В.* Диалектика педагогического исследования. — СПб., 2001.
- Валеев Г. Х.* Методология и методы психолого-педагогических исследований. — Стерлитамак, 2002.
- Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2006.
- Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
- Загвязинский В. И.* Методология и методы социально-педагогического исследования. — М., 1995.
- Загвязинский В. И., Закирова А. Ф.* Идея, замысел, гипотеза педагогического исследования // Педагогика. — 1997. — № 2.
- Краевский В. В.* Общие основы педагогики. — М., 2003.
- Скаткин М. И.* Методология и методика педагогических исследований. — М., 1986.

## ГЛАВА 3 КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 3.1. Концепция — стратегический ориентир поиска

Как мы уже отметили, у начинающих исследователей, у руководителей коллектива, которые намерены развернуть исследовательский поиск, нередко возникает вопрос: нужно ли работать над собственной концепцией или достаточно сослаться на документы, в которых уже сформулированы общие теоретические положения и установки. Опыт показывает, что иметь свою концепцию необходимо всегда. Во-первых, это дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска. Во-вторых, отобрать актуальные именно для данного исследования положения, расставить соответствующие акценты. В-третьих, позволяет выделить ведущие факторы развития изучаемого объекта.

И, наконец, в-четвертых, открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические приращения и выводы. Оформить концепцию можно в виде отдельного документа или исследовательского проекта (в приложении 1 и 2 изложена концепция и приведен исследовательский проект экспериментальной площадки — школы № 66 г. Тюмени на тему «Школа как пространство социального партнерства»).

Концепция — система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим ориентиром конкретного поиска и, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию. Концепция является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности, она должна (часто это удается не сразу) содержать и зерно преобразования — мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему (см. выше — об идее и ее роли в исследовании). Концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть — направления и идеи преобразования.

Нельзя забывать и о традиционном делении научного знания на методологическое, теоретическое и эмпирическое. В концепции преимущественно отражаются первые два вида научно-педагогического знания.

Методологическое знание отличается наиболее высокой степенью обобщенности, устойчивости, нормативной категоричности. И именно поэтому оно очень абстрактно и недостаточно для решения конкретных проблем практики. Влияние методологии (скажем, принципов диалектики, положений синергетики, теории систем) на практику опосредовано положениями конкретной педагогической теории (развивающего обучения, свободного воспитания, социальной педагогики, педагогической психологии, концепции и положений личностно ориентированного, деятельностного и иных подходов). В свою очередь, обобщение практики, извлечение мысли, выведенной из опыта (К.Д. Ушинский), прерогатива теории, и именно через нее, как правило, методологические положения и установки воздействуют на практику. В конечном счете и методологическое, и теоретическое знание в прикладных исследованиях возвращается в практику, превращается в эмпирические рекомендации, хотя связь методологии с конкретной практикой опосредована теорией, методикой, технологией, и неудачи практики нередко обусловлены несовершенством или неадекватностью последних и не свидетельствуют о несостоятельности методологии.

При формировании концептуальной платформы исследования встречается очень много нестрогости и некорректности, особенно при использовании методологических положений диалектики и синергетики. Применяют или то, или другое. Или, что еще хуже, и то и другое, не согласовывая и даже не соотнося положения этих теорий. Между тем речь идет об одном и том же процессе развития, хотя акценты делаются различные. Диалектика акцентирует внимание на необходимости, закономерности, причинной обусловленности, противоречивости развития, отрицании (снятии) на последующих этапах развития предшествующих результатов. Синергетика — на той роли, которую играют случайность, хаос, флуктуации (существенные изменения) в процессе деятельности человека.

Очень часто неправомерно употребляются термины «комплексный подход», «комплекс», «системный подход», «системный объект», «системный анализ».

Комплекс — это многосоставной и многофункциональный объект (методический комплекс, образовательно-оздоровительный Центр, Центр развития ребенка, физкультурный комплекс и т.д.). Комплексный подход — изучение всех важнейших составляющих комплекса, его функций, использование подходов и средств разных наук (социологии, педагогики, психологии и др.) по отношению к любому объекту или процессу.

Системный объект, система — множество взаимосвязанных элементов, составляющих определенную целостность, в которой свойства целого переносятся на его элементы, а свойства элемен-



тов отражаются в целом. Это совокупность, обладающая ядром, систематизирующей связью. Системой можно считать только такую целостность, в которой взаимодействие составляющих приобретает характер взаимодействия (П. К. Анохин). Она имеет внешние связи с системами более общего порядка, управляема и приобретает способность к саморазвитию. Только установив наличие всех этих качеств, мы получаем право рассматривать процесс или объект как систему и использовать при их исследовании *системный подход*, т. е. выделять системообразующую связь, устанавливать общесистемные свойства, обнаруживать и охарактеризовывать внутренние и внешние связи, источники и условия развития и саморазвития объекта.

Таким образом, следует отличать обыденное употребление терминов («система обучения», «система воспитания», «система педагогического стимулирования» и т. д.) от подлинно научного определения системы как специфически организованной целостности и системного подхода как способа познания и преобразования объекта. С полным правом, например, можно говорить о системе традиционного авторитарного обучения, построенного на основе знаниевой парадигмы и воспроизводящей деятельности учащихся, и о гуманистических образовательных системах, направленность, содержание, личностные механизмы развития, образовательные методы и технологии которых ориентированы на становление личности и ее готовности к самореализации. Это системы В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, Е. А. Ямбурга, М. Монтессори, С. Френе и многих других.

При формировании концепции следует избегать «голо го дедуцирования», в котором упускается особенное и единичное. («Диалектика указывает, что развитие происходит через противоречия: поэтому мы выделяем противоречие между умениями и имеющимися средствами их достижения»; «Синергетика содержит вывод о том, что слабые, но совпадающие с внутренними тенденциями процесса воздействия оказываются эффективными, поэтому мы организуем воздействия, совпадающие с преобладающими в данном возрасте мотивами деятельности», и т. п.) Влияние дедуктивных построений, общих установок исследователя, бесспорно, существует и в чем-то определяет общие подходы. Но поиск конкретных наиболее значимых противоречий, способов воздействий, точек роста должен вытекать из существа анализа предмета и приводить к необходимости использования тех или иных общих подходов, в том числе и синергетического. В науке вообще, а в педагогике в особенности, на практике необходимо всегда учитывать единичное: особенности конкретного индивида и конкретной ситуации, действие общих закономерностей всегда опосредуется условиями протекания процесса и особенностями его субъектов.

В основу концепции школы № 6 г. Тюмени (директор — В. А. Зотова), работающей над темой, «Разработка и внедрение модели формирования человека культуры в условиях школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла» леги следующие положения.

Человек культуры — свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры. С педагогической точки зрения это означает воспитание у учащихся таких важных качеств, как высокий уровень самосознания, чувство собственного достоинства, самостоятельность, независимость суждений, уважение к традициям, способность принимать решения, осуществлять выбор своей жизнедеятельности.

Человек культуры — гуманная личность.

Человек культуры — духовная личность, находящая радость в такой самореализации, которая делает человека совершеннее и гармоничнее, способствует гармонии человека и мира.

Человек культуры — личность авторская, вариативно мыслящая, постоянно неудовлетворяющаяся достигнутым результатом.

Человек культуры — личность практическая, способная к реальной жизни и продуктивной деятельности в определенном культурном пространстве.

Достичь поставленной цели можно за счет создания в школе культуротворческой образовательной среды и вовлечения всех учащихся в культуротворческую деятельность, приносящую радость, дарующую возвышенные чувства и создающую условия для осознания гуманного смысла общечеловеческих и национальных культурных ценностей и личных возможностей участия в их реализации.

### 3.2. Педагогическое проектирование и его составляющие

В процессе рождения идеи, оформления замысла, выдвижения гипотезы, оформления первого варианта концепции начинаются, а затем при построении и реализации процедуры проверки гипотезы продолжают процессы прогнозирования, моделирования исходного и потребного состояния изучаемого процесса и входящих в него элементов и отношений, *происходит проектирование* потребной (желаемой, усовершенствованной или новой) педагогической системы, процесс создания проекта своего рода, прообраза будущего и шагов, позволяющих его построить. Проектирование — реальное воплощение идеи опережающего отражения человеком действительности и пошагового конструирования нового или обновленного объекта. Для проектирования характерна конструктивность, т. е. нацеленность на получение практиче-



ски значимого результата (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, 2005) с учетом реальных возможностей ресурсного обеспечения намеченного. Проектирование включает прогнозирование, моделирование, оформление проекта и программирование.

### 3.3. Прогнозирование, моделирование, оформление проекта и программирование

Основные творческие процедуры исследовательского процесса: прогнозирование, моделирование и программирование в широком понимании составляют единый процесс, называемый проектированием.

Педагогическое проектирование — движение от абстрактно-модельного представления о траектории движения к результату и от самого результата к описанию конкретных действий (шагов) для достижения результата. Проектирование вбирает весь процесс возникновения замысла, идеального или нормативного представления желаемой цели, формы и содержания предполагаемых результатов.

**Прогнозирование** — взгляд в будущее, процесс получения прогноза, предположительных суждений о состоянии исследуемого процесса через определенный временной промежуток (год, два, три, пять и т.д.). В результате прогнозирования рождается прогноз, который может быть определен как пошаговая разработка пути становления образа будущего. Прогноз выполняется на основе предпрогнозной ориентации, выяснения динамики развития на предшествующем этапе и предположения о том, как будут действовать выявленные тенденции, особенности развития в будущем при сохранении или изменении условий, существовавших ранее (эта процедура именуется экстраполяцией тенденций). Образовательные прогнозы должны выполняться на основе социально-экономических и социокультурных прогнозов. Ясно, что их должны выполнять специалисты по экономическому и социальному прогнозированию. К сожалению, такие прогнозы пока либо вообще не выполняются, либо носят приблизительный, очень неточный характер, что сильно затрудняет педагогическое прогнозирование.

Прогноз выполняется в двух вариантах. Первый заключается в выяснении того, как пойдет развитие, если его факторы и сопутствующие условия останутся неизменными, а выявленные тенденции будут действовать в тех же направлениях и масштабах, что и в предшествующий период (тут ведущие методы — выявление и экстраполяция тенденций, ретроспективный анализ, экспертная оценка). Второй вариант предполагает мысленное моделирование ситуаций развития при внесении запланированных изменений в

процесс, которые способствуют устранению помех, открывают новые источники и импульсы развития (тут используются перспективный анализ, мысленное моделирование, экспертная оценка, поэтапная имитация, факторный и регрессионный анализ).

Наиболее ответственный этап проектирования — **моделирование**, включающее создание моделей исходного (актуального) состояния преобразуемого процесса или объекта, моделей текущего, желаемого состояния на конец планируемого периода и модель перехода от исходного состояния в требуемое. Под моделью понимают мысленно представленный и материально реализованный аналог, воспроизводящий изученный объект и способный заменить его так, что появляется возможность получить новую информацию об объекте. Опережающее прогностическое социально-педагогическое моделирование далеко не всегда корректно используется и в теоретических, и в практических исследованиях, в том числе при разработке программ и проектов.

В принципе модель может быть по содержанию полностью или преимущественно *описательной* (чаще всего это текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами); *структурной*, представляющей состав, иерархию компонентов системы; *функциональной* или *функционально-динамической* (в этом случае используются преимущественно схемы и сравнительные таблицы, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы); *эвристической*, дающей возможность обнаружить новые связи и зависимости; *интегративной* (смешанной), включающей в себя компоненты нескольких или всех видов моделей. Первые три вида можно отнести к познавательным и объяснительным, последние два — к моделям преобразовательным (прагматическим), отражающим то, что еще необходимо осуществить. Они преимущественно носят нормативный характер, ориентируют на заданный уровень или идеально сконструированный эталон, например модель программно-целевого управления образовательной системой содержит обозначение этапов, преобразующих действий, условий развития системы, обеспечивающих приближение к норме, образцу, идеалу, обозначенному заранее. При использовании эвристических моделей применим такой подход, как управление «по отклонениям» от образца при движении от достигнутого к желаемому (иными словами, корректировка курса).

Моделями оказываются также обобщенные представления о типах образовательных учреждений, образовательных программ и технологий (модель адаптивной школы, модель модульного обучения и др.).

Модель позволяет составить более полный и обоснованный прогноз исследования, оптимизировать траекторию движения



к результату, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций, исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе ретроспективного анализа, экспертных оценок, экстраполяции тенденций на будущее, концептуального истолкования рассматриваемых фактов.

Замещая объект познания, модель позволяет получить новую информацию об объекте в силу большей выявленности определенных связей и отношений. Однако будучи упрощенным и схематическим отражением прототипа, она не отражает многих его существенных свойств, поэтому при моделировании и оперировании с моделью нужно учитывать:

- целесообразность использования не одной, а нескольких моделей, отражающих прототип с разных точек зрения, с разных сторон: его генезиса, структуры, факторов развития, функций и т.д. Иными словами, возникает необходимость системного моделирования, не только полно характеризующего процесс, но позволяющего выделить основную системообразующую связь, соподчиненность элементов;

- обязательное соотнесение результатов анализа модели с имеющимися ранее концепциями для получения более общей картины событий, процессов, феноменов;

- необходимость соотнесения выводов, полученных на основе моделирования, с данными опросов, наблюдений, обобщенного опыта, с теориями и концепциями.

При построении модели всегда решается проблема определения меры упрощения и схематизации в ней изучаемого объекта (прототипа) и учета сложности и многогранности процесса или объекта, чтобы не упустить существенных характеристик.

Только с учетом указанных выше требований и характеристик приводимые во многих исследованиях (теоретических и прикладных) схемы, таблицы, концептуальные описания, математические формулы приобретают статус модели и могут выполнять присущие ей функции: помочь понять суть, объяснить изучаемое, предвидеть результаты функционирования и развития системы, обнаруживать «точки роста», разрывы в логической цепи поиска, проблемные зоны, а также производить прогностическую оценку возможных вариантов улучшения и обновления системы. Модель должна быть рабочим инструментом, позволяющим отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсное обеспечение развития. На основе выявленных тенденций развития, экстраполируя их на будущее и внося изменения и в саму структуру, и в условия ее функционирования, можно мысленно «проигрывать» возможности и последствия разных вариантов нововведений.

Как отмечает Н.В. Бордовская, модели в научном поиске выполняют разнообразные функции:

- эвристическую (для генерирования и развития идеи преобразований);
- объяснительную;
- иллюстративную;
- информационную;
- прогностическую;
- оценочную;
- управленческую;
- развивающую и стимулирующую в отношении познания педагогической действительности;
- нормативную [2, с. 203, 205].

Даже чисто описательные модели, фиксирующие существенные черты объекта и его отличие от других, смежных объектов, могут быть полезны для познания многообразия и тенденций развития изученных процессов и явлений, их возможностей и специфики. Вот как представлены описательные модели профильного обучения в сельской школе в исследовании сотрудника Тюменского областного института развития регионального образования Л. П. Беловой.

*По организационной структуре:*

**Модель А.** Межшкольное распределение профилей. Профили распределяются между несколькими школами, которые можно назвать однопрофильными.

**Модель Б.** Многопрофильная школа, являющаяся ресурсным центром для других школ (предполагается, что таким ресурсным центром должна быть базовая районная школа).

**Модель В.** Межклассное распределение профилей внутри одной школы.

*По функциональному назначению:*

**Модель «Базовая опорная школа».** Является ресурсным методическим центром по отработке новых технологий обучения и воспитания и взаимодействию с профессиональными учебными заведениями всех уровней в рамках сферы своего влияния (кустового объединения).

**Модель «Центр образования».** В нем объединены: детский сад, начальная школа, музыкальная школа, различные формы профессионального обучения.

Специально выделена модель, входящая в более крупные структуры, — «Передвижная лаборатория», созданная в рамках базовой школы и обслуживающая начальные и девятилетние школы кустового объединения. Она состоит из группы учителей, обеспеченных необходимым оборудованием.

Более сложную функционально-динамическую модель предложила Н.В. Войтик. Изучив и раскрыв механизмы использования педагогического потенциала учебного текста, она предложила перевести текстовую деятельность в дискурсивную (дискурс —

«встречный» текст, рождающийся у обучаемого при работе с учебным текстом, термин А. Ф. Закировой).

Психолого-педагогический механизм перехода к дискурсивной деятельности состоит в том, что, воспринимая учебный текст, обучаемые присваивают значения, которые переходят в личные смыслы при понимании. В интерпретации активного читателя реализует себя практическое сознание, появляется мотив как предпосылка замысла, который переводится посредством языка во «встречный» текст — дискурс. По мысли исследователя, таким образом стимулируется коммуникативно-познавательный процесс, направленный на формирование личностных смыслов и сознания обучаемых.

Рассмотрим схему «Психолого-педагогический механизм перевода текстовой деятельности в дискурсивную» — движение от внешней орбиты к внутренней<sup>1</sup> (схема 5).

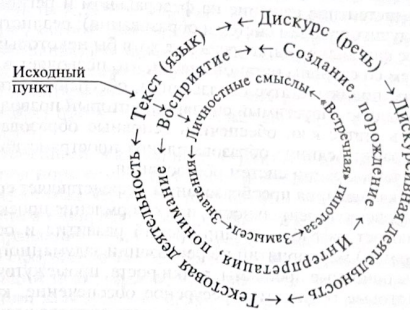
Внутренняя, интеллектуально-мыслительная составляющая текстовой деятельности требует актуализации посредством ее сочетания с дискурсивной деятельностью, которая направлена на создание «встречного» текста-дискурса на основе заданного и может быть отнесена к учебной деятельности эвристического характера. Эта сложная динамическая деятельность происходит в условиях большей неопределенности, в ней проявляется нестандартность, оригинальность, новизна решений. Дискурсивная деятельность влияет на формирование сознания обучаемых, нахождение, присвоение ими личностных смыслов, приобретение рефлексивных свойств, овладение общей, информационной и профессиональной культурой.

Более того, дискурсивная деятельность связана с выработкой отношения к знаниям, а также с формированием важных в педагогическом отношении знаний о ценностях для себя и других; в процессе дискурсивной деятельности формируются мнения и навыки не только собственно языкового характера, но и психолого-педагогические: «приращивание» смыслов, формирование мотивации, рефлексии, самосознания.

Метод актуализации педагогического потенциала учебного текста, сочетание текстовой и дискурсивной деятельности, основан на идее «встречности». Текстовая деятельность по пониманию, интерпретации текста и дискурсивная деятельность по созданию, порождению другого текста-дискурса как бы «продельвают» противоположный путь — одно вверх, другое вниз» (А. Н. Леонтьев). Воспринимая текст, интерпретирующее его сознание всякий раз

<sup>1</sup> Войтик Н. В. Актуализация педагогического потенциала учебного текста : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тюмень, 2004.

Психолого-педагогический механизм перевода текстовой деятельности в дискурсивную



осуществляет встречное порождение текста, «мысль воплощается в слове» (Л. С. Выготский), рождается «встречный текст».

Следует отметить, что любая модель как формализованная структура будет работать только при условии ее содержательного наполнения. В основу управленческой модели могут быть положены, например, идеи опережающего, стратегического, ценностно-ориентированного управления, многомерности образовательного пространства (социальная, экономическая, собственно образовательная, здоровьесберегающая составляющие), приоритета гуманистических целей; принципы программно-целевого управления: целенаправленность, прогностичность, демократичность, инициирование и поддержка новшеств, системный мониторинг.

Создание модели — относительно самостоятельный и важный этап процедуры исследования и исследовательского проектирования. Чаще всего создаются описательные и структурные модели с выделением наиболее важных элементов и отношений в исследуемой или проектируемой системе и их иерархическом упорядочении. Они, как и функционально-динамические и эвристические модели, в определенной степени тоже помогают в работе с содержанием, в поиске нового, обнаружении ведущих и производных связей.

На основе использования моделей можно осуществить и движение, и предварительную мысленную проверку гипотезы, что особенно продуктивно в том случае, когда исходные параметры позволяют построить прогностические математические модели. Во многих случаях при нестабильности социально-экономического



развития и неопределенности социально-экономических прогнозов оказывается полезным сценарный подход, когда просчитываются несколько возможных вариантов развития, в частности: оптимальный (растущее финансирование, разумная социальная политика, компетентное решение на федеральном и региональном уровнях ведущих проблем системы образования); реалистический (стабильное финансирование, решение хотя бы некоторых основных проблем со стороны органов власти, что позволяет в определенной мере поднять статус образования, обеспечить его развитие); минимально допустимый сценарий, который позволяет хотя бы удержать статус-кво, обеспечить основные образовательные услуги, сохранить единое образовательное пространство, не допустить дестабилизации систем образования.

Разработка сценария преобразований и представляет собственную проектировочную деятельность, или оформление проекта. Сценарий включает разработку направлений развития и основных (магистральных) мероприятий по реализации задуманного. В нем обозначены основные проблемы, точки роста, промежуточные рубежи и итоговые результаты, ресурсное обеспечение, критерии успешности, способы научно-методического сопровождения процесса преобразований (см. приложение 2).

Полученные сначала на основе мысленных, а потом реальных проб результаты нужно «вернуть» в многообразную, сложную, ситуативно обусловленную педагогическую действительность, где приходится считаться со многими привходящими обстоятельствами и помехами, непредвиденными трудностями, субъективными позициями. Тут «модельное» предвидение приходится корректировать с учетом опыта, интуитивных оценок, здравого смысла, ресурсных возможностей, допустимой «цены» образования для обучающихся (потеря здоровья, переутомление, упущенные возможности и т.д.) и педагогов (нагрузка в часах, усложнение деятельности и т.д.).

Наиболее объемный этап работы — **программирование**, выполняемое на основе прогноза, моделирования и мысленного воплощения модели с учетом помех, трудностей и факторов риска. Оно осуществляется по выделенным направлениям и содержит мероприятия, обеспечивающие решение выдвинутых проблем и задач с указанием исполнителей и соисполнителей, сроков, размеров и источников ресурсного обеспечения. В процессе программирования должны быть предусмотрены «стыковочные узлы» со средой (интерфейсы), а также необходимые меры для приспособления среды к принятию модели нового.

В этом плане должен быть продуман вопрос о «встраивании» проектируемого процесса развития (школы, другого образовательного учреждения, системы образования) в процесс функционирования (Н.А.Алексеев, М.М.Поташник). Дело в том, что при

введении новшеств возможны или радикальная замена одной образовательной системы другой (что трудно реализуемо и рискованно), или частичное и постепенное введение новых элементов в функционирующую систему, которые в итоге могут серьезно усовершенствовать ее или придать ей новое качество. Школу нельзя закрыть на «научно-методическую» реконструкцию, отсюда и проблема «встраивания» нового в функционирующую систему, перехода локальных изменений в системные (по М.М.Поташнику). Этот процесс многоуровневый, он включает целый ряд составляющих. Если он идет продуктивно, то может выглядеть следующим образом (кадр 6).

Для успешной реализации программы и проекта разрабатываются меры нормативно-правового и научно-методического обеспечения, а также критерии, показатели и процедуры мониторинга их выполнения, способы управления и корректировки программы и управления процессом ее реализации в целом.

Если сформированы Концепция и Исследовательский проект, содержащий цели, задачи, ведущие установки, перечень мер по реализации задуманного, планы материально-технического, кадрового и ресурсного обеспечения проекта, их можно вносить на утверждение Экспертного совета или комиссии при органе управления образованием или самого органа управления (см. приложение 5 об экспертном совете). Экспертный совет после проведения экспертизы дает (или не дает) рекомендацию о проведении опыт-

Кадр 6

#### Процесс «встраивания» нового в функционирующую систему

- Цели и задачи становятся более перспективными, глубокими по содержанию и конструктивными; практико-ориентированные цели преобразуются в поисково-творческие.
- Планирование строится на базе научно-обоснованного анализа, прогнозирования и моделирования.
- Руководитель-менеджер превращается в идейного и научного лидера.
- Методическая работа перерастает в научно-методическую и научно-исследовательскую.
- Методические объединения и секции перерастают в творческие группы, кафедры, лаборатории.
- Возникает система более точной и разносторонней диагностики.
- Педагог становится еще и педагогом-исследователем.
- На основе коллективного поиска крепнет ценностно-ориентационное единство коллектива, происходит его сплочение вокруг лидеров.

но-экспериментальной работы, решение о проведении поиска принимает орган управления образованием (см. приложение 4 об экспериментальной площадке).

Школа или иное образовательное учреждение, удачно завершившее экспериментальную работу, нашедшее новые эффективные решения актуальных образовательных проблем, может получить статус школы-лаборатории или авторской школы, если ее становление связано с ярким лидером поиска.

Анализ публикаций и опыт руководства авторскими коллективами, разработавшими более 20 региональных и муниципальных программ развития образовательных систем Тюменской области, позволили сформулировать основные принципы (обязательные для исполнения положения) социально-педагогического проектирования (кадр 7).

Прокомментируем некоторые принципы.

1. *Гармонии интересов государства, общества и граждан (семьи).* Это тот случай, когда трудно отдать приоритет какой-либо составляющей. Нужен консенсус. В идеале эти интересы должны совпадать, ибо и общество, и государство призваны отражать и выражать интересы граждан.

Однако в реальности существует много несовпадений. Часто эти несовпадения вызываются ажиотажным спросом на определенные профессии, конъюнктурными факторами, неумением го-

сударственных ведомств увидеть и разъяснить людям перспективы развития. Одна из задач социально-педагогического проектирования — преодолеть или уменьшить степень расхождений, найти способы достижения гармонии интересов государства, общества и человека.

2. *Опережающего характера программ и проектов.* Он вытекает из социальной роли образования, которое во многом работает на будущее, поэтому опережение должно достигаться и по отношению к современному уровню социально-экономической жизни, ее технологическому обеспечению, и по отношению к уровню успешно функционирующих учреждений образования. С этим обстоятельством связан и инновационный характер программ, включающих элементы поиска, исследования, и наличие риска в процессе движения к новому.

Однако имея дело с детьми (или взрослыми людьми), нужно очень осторожно относиться к возможному негативным последствиям экспериментов, заранее выбирать менее рискованные варианты, выявлять и нейтрализовывать факторы риска (неверное понимание, повышенная нагрузка, проскакивание через необходимые этапы развития и т. п.).

3. *Неизбежности риска.* Заявления типа «нельзя экспериментировать и рисковать на детях» правомерно только с уточнениями: нельзя допускать серьезные, необдуманные и неконтролируемые риски, нужно помнить общую заповедь медицины, педагогики, психологии: «Не навреди!».

Риска нельзя избежать, но многие риски можно предвидеть. Например, при переходе школы к гимназическому образованию может возникнуть социальная напряженность, недовольство части родителей, дети которых не смогут учиться в гимназии, могут возникнуть конфликты и в детско-подростковой среде, усиливается риск перегрузки (нередко уже на добровольной основе) учащихся-гимназистов. Нужна большая разъяснительная работа с родителями, медицинский и валеологический контроль, меры по вовлечению учащихся-гимназистов и учащихся других школ в совместную разнообразную, в том числе физкультурно-оздоровительную деятельность.

Могут возникнуть и непредвиденные риски (конфликты, уход ведущего преподавателя, трудности с финансированием и др.). Задача заключается в минимизации рисков, их возможной профилактике, а если не удалось избежать отрицательных последствий, то их быстрой и действенной компенсации.

И наконец, в каждой программе должны быть предусмотрены меры, обеспечивающие реализацию этой программы, в том числе ее научно-методическое сопровождение, желательно с участием ученых-разработчиков (если они привлекались), а также мониторинг и коррекция программы сообразно с меняющимися услови-

#### Принципы проектирования

Кадр 7

- Гармонии запросов государства, региона и образовательных интересов граждан.
- Опережающего (на основе вероятностных конструктивных прогнозов) характера программ и проектов.
- Вариативности сценариев и способов достижения образовательных результатов.
- Инновационной направленности и исследовательского характера разработки программ и проектов, а также проектируемой по ним деятельности.
- Процедурной полноты (достаточности) работы над программными документами, включающей все стадии разработки, реализацию и мониторинг.
- Ресурсной, в том числе информационной, кадровой и финансовой обеспеченности.
- Минимизации рисков.
- Научно-методического сопровождения и оперативной поэтапной коррекции содержания и способов реализации программных документов.



ями и конкретными на каждом этапе достижениями и недостатками.

Чтобы завершить разговор о творческом ядре исследования, обратимся к проектированию *процедур проверки гипотезы*, которые также должны быть предусмотрены в исследовательских проектах и программах.

Есть два основных способа проверки гипотезы: *верификация* и *фальсификация*. Первый основан на проверке эффективности практических следствий и рекомендаций, выводимых из концептуальных положений исследования. Второй способ связан с возможностями опровержения истинности гипотезы на основе теоретических положений. В практико-ориентированных исследованиях чаще всего используют верификацию.

В исследовательском проекте необходима разработка общей программы (схемы) проверки гипотезы. В педагогических исследованиях это непростая и довольно продолжительная по времени процедура: ведь для того, чтобы получить достоверные результаты педагогического исследования (особенно зафиксировать сдвиги в развитии учащихся, их нравственном совершенствовании, формировании компетенций, готовности к самореализации), требуется много месяцев, а нередко и несколько лет.

Разрабатываются прежде всего порядок и этапность проверки гипотезы (целостная, комплексная или поэтапная, поэлементная проверка), определяются ведущие методы и комплексные методики (характерные совокупности методов), разрабатывается инструментарий проверки (анкеты, тесты, карты наблюдений, дневники и т.д.). Необходим выбор или разработка носителей предполагаемых нововведений, т.е. пособий, методических материалов и обучающих средств. Это могут быть учебные и воспитательные программы, учебные и методические пособия, рекомендации, компьютерные программы, методические разработки для внедрения, видеофильмы. Очень важно привлечь и обучить людей — живых носителей нововведений, которые будут нести нововведения в массовую практику, — педагогов, методистов, руководителей образовательных учреждений, родителей, а в ряде вариантов также студентов и школьников.

Следует обратить внимание на возможности создания или стимулирования создания благоприятных для проникновения в практику организационных форм и условий (учреждение исследовательских семинаров, использование разнообразных форм обмена опытом, консультаций специалистов, поощрение активных исследователей, рациональный распорядок дня, внимательное отношение к предложениям и просьбам и др.). Разумеется, руководители определенного уровня, организаторы работы могут оптимизировать не все условия работы, но они должны сделать то, что в их власти и компетенции.

## Вопросы и задания

1. В чем различие между педагогической и исследовательской компетенциями?

2. Прокомментируйте ведущую установку представленной на защиту концепции: «В основу исследования мы положили следующие подходы: системный, деятельностный, синергетический, интегративный, целевой, рефлексивный и результативный».

3. Верно ли утверждение, что педагогика отличается от социологии тем, что в социологии выделяется типичное, общее для процессов и явлений, а педагогика всегда имеет дело с единичным, индивидуальным, неповторимым?

4. Дайте сравнительную характеристику двух концепций, исходя из преобладающих в их текстах понятий:

Первая концепция: человек, личность, индивидуальность, личностное развитие.

Вторая концепция: человеческий фактор, человеческие ресурсы, человеческий капитал.

5. Чем научное прогнозирование развития социальных процессов отличается от «предсказаний судьбы», «пророчеств ясновидящих»? Ведь ошибаются и те и другие и неизвестно, кто чаще.

6. Возможно ли прогнозирование при изучении прошлого (ретро-прогнозы)?

7. Всякую ли схему, таблицу, рисунок можно назвать моделью? В чем сущность процедуры моделирования? Какие функции выполняет модель?

8. Обозначьте, что входит в процесс проектирования, а что — в программирование:

- определение целей, которых необходимо достигнуть;
- представление желаемого результата;
- разработка мероприятий по реализации проекта;
- определение сроков и исполнителей;
- расчет ресурсного обеспечения проекта;
- научно-методическое обеспечение и сопровождение реализации проекта.

9. Подберите показатели к следующим критериям успешности реализации проектов и программ:

- успешность обучения,
- здоровьесбережение,
- психологический комфорт,
- воспитанность.

## Рекомендуемая литература

- Безрукова В. С. Проективная педагогика. — Екатеринбург, 1996.  
Бестужев-Лада И. В. Окно в будущее. Современные проблемы социального прогнозирования. — М., 1970.  
Бардовская Н. В. Дialeктика педагогического исследования. — СПб., 2001.

Герциунский Б. С. Педагогическая прогностика. Методология, теория, практика. — Киев, 1986.

Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // *Alma mater*. — 2004. — № 9.

Лурье Л. И. Моделирование региональных образовательных систем. — М., 2007.

Морева О. В. Педагогическое проектирование: концептуальные основания и практика реализации. — Ч. 1—2. — Тюмень, 2005.

Новиков А. М. Проектирование педагогических систем // *Среднее профессиональное образование*. — 1996. — № 4.

Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. — М., 2004.

Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений / под ред. В. И. Загвязинского и С. А. Гильманова. — М., 1998.

Рабочая книга по прогнозированию // под ред. И. В. Бестужева-Лады и др. — М., 1982.

Яковлева Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. — М., 2002.

**МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА**

**4.1. Методы как инструменты эмпирического  
и теоретического поиска**

В любом исследовании в зависимости от его характера, целей, фактологического материала необходимо выбрать ведущий метод (или группу методов) проверки гипотезы (можно сказать, и решения поставленных задач). Это своего рода инструменты поиска, способы движения к искомому результату.

В историко-педагогических исследованиях это чаще всего ретроспективный анализ на основе современных концепций, нацеленный на выяснение генезиса современных образовательных систем и технологий, с извлечением «уроков» и выводов из прошлого для их дальнейшего развития. Этот метод называют конструктивно-генетическим. Используется также и сравнительно-исторический анализ, позволяющий рассматривать педагогические процессы и явления в конкретном социокультурном контексте своего времени, и мысленный историко-педагогический эксперимент (Л. А. Степашко).

В прогностических общепедагогических исследованиях и программах развития это экстраполяция на будущее выявленных тенденций, мысленное экспериментирование, прогнозирование и моделирование, выяснение предположительной эффективности новых моделей и подходов и технологий.

В исследованиях по сравнительной педагогике преобладает сравнительно-сопоставительный анализ и синтез.

В предметно-методических и дидактических исследованиях комплексного типа, где присутствуют и исторический экскурс, и анализ современного состояния, и обоснованные нововведения, — это анализ передового опыта, опытно-поисковая работа с элементами эксперимента.

В социально-педагогических исследованиях — опытно-поисковая работа, анализ социального и социокультурного заказов и их влияния на образование, на формирование личности, выявление педагогического потенциала социума и способов его сопряжения с потенциалом личности.

Каждый раз исследователю нужно конструировать собственную методику поиска. Она очень вариативна, и поэтому следует



отойти от принятой ранее схемы анализа примерного содержания определенных этапов проектирования и одновременно предварительного мысленного, а затем и реального их воплощения в жизнь. Охарактеризуем методики индивидуальных или коллективных решений исследователей, ибо это возможно сделать только погрузившись в «стихию» конкретного исследования.

Нет смысла характеризовать отдельные методы эмпирического (опытно-практического) исследования: изучение литературы и источников, наблюдение, беседа, интервью, тестирование, экспертную оценку, метод диагностических ситуаций и др., так как они довольно полно освещены в доступной литературе (см. список литературы на с. 69).

Некоторые методы теоретического исследования (моделирование, прогнозирование, мысленный эксперимент) уже рассматривались. Поэтому, сделав несколько общих замечаний, остановимся на менее освещенных в литературе герменевтических методах, а также на теоретическом методе идеализации, значение которого в педагогике еще недостаточно осознано. Основное же внимание уделим трем распространенным *комплексным методикам* (своего рода методическим системам): созданию нового опыта на основе образцов (эталонов) передового; опытно-поисковой работе и социально-педагогическому эксперименту. Последние две методики часто сливаются в исследовательский процесс, именуемый опытно-экспериментальной работой, чаще всего это опытная работа с элементами экспериментальных методов. Комплексные методики представляют собой своеобразный сплав отдельных методов и приемов в определенной, уже многократно проверенной, последовательности их использования.

Все методы и методики служат установлению истины, достоверному и адекватному пониманию, объяснению действительности, а также ее преобразованию.

Традиционно самую высокую оценку получают методы, обеспечивающие наиболее точное и полное знание, в том числе математические и статистические методы, однако погоня за точностью не всегда продуктивна, особенно если речь идет о категориях нравственности, духовности, мировоззрения и даже развития способностей, а порой она просто выливается в профанацию («гражданственность выросла на 0,83 %»). Другая тенденция выражается в стремлении к более емкому, адекватному и глубокому проникновению во внутренние процессы, факторы развития, способы влияния на механизмы развития личности, ее познавательной, мотивационной, эмоционально-оценочной, действенно-операциональной сфер, разнообразных способностей, способствующих пониманию изучаемого, выявлению смыслов, истолкованию и интерпретации тех или иных проблем. Этим целям помимо ме-

тодов теоретического анализа и синтеза, моделирования, экспертных оценок и ряда других служат герменевтические методы. Герменевтика в современном понимании как раз является наукой и искусством понимания, осмысления и интерпретации (толкования) текстов. В педагогике глубина понимания не всегда достигается с помощью логических рассуждений, доказательств и тем более — измерений, нередко более точными и действенными средствами понимания оказывается образное сравнение, меткий эпитет, метафора, аллегория, сочетание образного и логического способов выражения и методов понимания и осмысления. Проблемы понимания и истолкования педагогических текстов рассматривает педагогическая герменевтика (А. Ф. Закирова). Вспомним «серебряные колокольчики», которые должны зазвенеть в душе ребенка, «познавательная шалость», «торжествующая пятерка» (Ш. А. Амонашвили), «метод взрыва», «завтрашняя радость» у А. С. Макаренко, «лечение красотой» и «школа радости» у В. А. Сухомлинского.

Несколько слов о методе идеализации, принадлежащем уже к теоретическому уровню исследования, на котором выявляются внутренние факторы развития, его закономерности и движущие силы. Изучая действительность и стремясь проникнуть в сущность изучаемого, предсказать возможности его развития и направить его в желаемое для нас русло, необходимо создавать понятия-конструкты, не коррелирующие непосредственно с эмпирическими объектами. Известна роль идеала в воспитании. И хотя самого идеала в чистом, завершенном виде достигнуть практически невозможно, в принципе его существование необходимо. Таким идеалом служит понятие всесторонне и гармонично развитой личности, общественного блага, гармонии интересов государства и личности. Идеализированные же объекты — это особый тип идеала, высший уровень абстрагирования, отвлечения от факторов и условий развития, это абстракции, возникающие тогда, когда мы приписываем реальным объектам такие свойства, которыми они реально обладать не могут, однако это помогает раскрыть их сущность и управлять их изменениями. Таковы мнимые числа и бесконечно малые величины в математике, идеально упругое, не имеющее остаточной деформации физическое тело, «абсолютно чистый» химический раствор. В образовательном процессе подобного рода идеализациями выступают, например, понятия «идеальный ученик», «идеальный учитель», «идеально функционирующий информационный канал». Идеализируя действительность, мы яснее видим ориентиры развития, а освобождая некоторые объекты от несущественных для нас в данном исследовании связей, от помех и изъяснов, мы можем выяснить другие связи и отношения, нас интересующие. Скажем, введя образ идеального ученика, можно более точно и уверенно выявить недостатки в подготовке и работе



учителя. А образ идеального педагога поможет выявить недостатки педагогического и методического оснащения, работы учащихся, организации педагогического процесса. К сожалению, пока педагоги-исследователи очень робко используют метод идеализации.

Перейдем теперь к характеристике комплексных методик (методических систем) исследования.

#### 4.2. Создание нового на основе использования передового опыта

Богатейшим источником совершенствования образования, разрешения его актуальных проблем служит *педагогический опыт*, знания, личностные качества педагогов, родившиеся на основе практики, но оплодотворенные научным подходом и идеями, почерпнутыми из литературы, живого общения или «носящимися в воздухе».

Мы не разделяем мнения некоторых исследователей о том, что новое рождается только в науке, а обобщение опыта приводит ученых, исследователей только к тому, что они возвращают в практику то, что в ней уже было, что только обогатив практику на каком-то этапе ее развития новыми, разработанными в науке идеями и средствами, можно добиться того, чтобы она стала носителем нового.

Приводится, например, такой выразительный, но далеко не бесспорный аргумент: «Сколько ни усовершенствуй керосиновую лампу, это не приведет к изобретению электрической». Нам представляется, что может привести, если люди обратятся (и обратились) к другим источникам энергии. Передовая практика, как показал опыт последних 10—15 лет, и усиленно «впитывала» новые идеи, и генерировала их в совместной работе с учеными, и становилась источником и даже творцом научного знания. Таковы новаторские педагогические системы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, Е. А. Ямбурга и многих других менее известных педагогов-новаторов.

В богатейшем опыте прошлого и настоящего можно найти варианты стихийного использования новых идей или удачного комбинирования вариантов, дающего принципиально более эффективные результаты, хотя сами педагоги-новаторы не всегда осознают и точно формулируют то новое, что ими найдено и реализовано. Это как раз прерогатива науки.

В педагогике методика выявления, описания, обобщения и использования передового опыта хорошо известна и широко используется. Отдельные попытки отрицать возможность создания при этом чего-то принципиально нового предпринимались, но

перестроечный опыт последнего десятилетия опроверг эти возражения. И именно анализ передового опыта позволил высветить механизмы рождения нового в педагогической практике.

Известно, что любому практику ближе, понятнее, доступнее новое, родившееся или уже прижившееся в сфере практического опыта. Теоретические положения, даже введенные в прикладную сферу, снабженные рекомендациями, осваиваются практикой труднее. Хорошо известно и другое: копирование даже самого ценного опыта, его простое тиражирование не ведет к успеху. Причин тут несколько: передовой опыт создавался в иной ситуации, часто от его создания до признания и распространения проходит много времени, он тесно связан с творческой личностью его создателя. Иное дело, если педагог воспринимает заинтересовавший его опыт не в качестве стандарта, а как разумный вариант, толкающий к раздумьям и собственному поиску. Тогда определенный опыт, положенный в основу поиска, становится источником новых идей, уточнений, вариантов, своего рода «канвой для вышивания», а затем и стимулятором совершенствования и создания собственных вариантов. По существу происходит рождение авторской интерпретации существующего опыта, причем нередко авторский вариант даже превосходит оригинал. Тюменская учительница М. Я. Острая решила использовать опыт работы с опорными сигналами известного донецкого учителя В. Ф. Шаталова. К его опыту учительница подошла со своих позиций. От многократного повторения отказалась, а опорные сигналы и схемы предлагались не в готовом виде, а составлялись в процессе совместного познавательного поиска учителя и учащихся. Получился совсем иной, авторский вариант опыта В. Ф. Шаталова, своего рода эвристический вариант составления и использования опорных схем. Развивающие возможности обучения от такой существенной модернизации сильно выиграли.

Творческая работа с передовым опытом начинается с поиска близкого по устремлениям, духу, творческому стилю варианта. После его обнаружения (в литературе, периодических изданиях, на презентациях, конкурсах, в интернете или в других источниках) следует определить по известным критериям, действительно ли этот опыт можно квалифицировать как передовой (новаторский, опыт модернизации и совершенствования образовательных систем, опыт частных усовершенствований), обладающий той или иной степенью новизны. Такими критериями (см. кадр 8) служат новизна, устойчивость положительных результатов, соответствие гуманистическим традициям образования, актуальность и перспективность, оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и учащихся и, наконец, возможность применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты (В. И. Загвязинский, Р. Атаханов, с. 145—146). Мы полагаем, что



### Критерии передового опыта

Кадр 8

- Новизна (различной степени: новаторство, системная модернизация, частные усовершенствования).
- Устойчивость положительных результатов (несколько лет, с различным составом обучаемых или воспитанников и др.).
- Соответствие гуманистическим традициям и современным концепциям образования.
- Актуальность тем, проблем, решений и их перспективность (хотя бы на ближайшие 3—5 лет).
- Оптимальность расходования сил педагогов и обучаемых, времени, затрат труда и иных ресурсов.
- Переносимость, т. е. возможность «отделения» идей, замыслов, решений от его создателей, возможность их использования другими и в несколько измененных условиях.

следует различать опыт передовой и опыт положительный. Если первый представляет собой эффективное решение актуальных проблем образования на основе в чем-то новых, нестандартных, оригинальных решений, подходов, средств, то второй содержит возможность решения этих проблем традиционными подходами и методами, как правило, обогащенными уже освоенными элементами инновационного характера.

Некоторые критерии требуют пояснений. Соответствие современным концепциям, т. е. стратегии, целям, представлению о ценности и результатах, содержании и средствах развития личности, достижения гармонии личного и общественного, человека и социума, должно быть положено в основу поиска, служить его теоретической базой. Это не исключает, а предполагает поиски иных подходов, новых идей, возможностей и средств.

По поводу переносимости и отделения опыта от его создателей. Прежде всего опыт, вопреки распространенному мнению, не должен быть полностью связан с личностью его создателя, а иметь объективное содержание, которое можно отделить от личности творца. Иначе он непередаваем. Еще К. Д. Ушинский подчеркивал, что опыт не может быть передан непосредственно, что передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта, т. е. его идея и замысел. Стоит прибавить, что в современных условиях могут быть выделены и переданы также модели, технологии, алгоритмы и отдельные элементы методики, ибо их легче четко зафиксировать и воспроизвести.

Переносимость опыта в новую ситуацию связана еще с одним условием — своего рода «совместимостью» организма реципиента с донорскими вливаниями, прежде всего со степенью готовности

самого исследователя или коллектива к принятию и переработке новых идей, моделей, технологий.

Процедура работы с выбранным для освоения опытом выглядит следующим образом: выявление → анализ по критериям передового опыта → анализ, направленный на выявление педагогического потенциала, → обобщение → творческая переработка → создание нового опыта (авторского).

Некоторые этапы этой работы уже рассматривались. Анализ, направленный на выявление педагогического потенциала, может быть построен по-разному. Он может носить историко-генетический характер (ретроспективный), структурный, содержательно-технологический характер. Довольно часто используется методика, включающая ведущие этапы педагогического проектирования: обнаружение противоречий, переживаемых как трудности; установление предполагаемых идей и замыслов преобразования (тех изменений в содержании, структуре и технологиях образования, которые могут принести лучшие результаты), установление способов создания благоприятствующих получению более эффективных результатов условий и сами полученные результаты.

Проанализировав отдельные структурные компоненты, исследователь получает возможность перейти к обобщению опыта, выявить взаимосвязь компонентов, движение от одного компонента к другому, выделить решающие, по его предположениям, факторы, обеспечивающие успех, теоретические постулаты и закономерности, положенные в основу поиска. При этом следует учесть, что авторское описание опыта его создателями, практиками (статьи, брошюры, книги и др.) несут много ценного, но не всегда отличаются глубиной анализа и точностью обобщений.

Творческие предположения, авторские подходы скорее всего могут появляться на последних этапах, начиная с анализа опыта, и особенно усиливаются в процессе обобщения и на этапе творческой переработки, когда происходит усиление, акцентирование одних элементов и приглушение других, появляются оригинальные идеи и толкования, часто связанные с социальными окружением, прошлым опытом педагога или коллектива, а также под влиянием научного руководителя. Так, на базе передового опыта создания гимназического образования в Калининском АО г. Тюмени родился и был воплощен в жизнь замысел создания демократической гимназии не только для актуально одаренных детей, коих по утверждениям психологов всего 3—5 % среди детского населения, но и для потенциально одаренных и просто достаточно способных и мотивированных, коих насчитывается в 5—8 раз больше (гимназия № 49, директор — кандидат педагогических наук Н. П. Лохман).

Другим примером является авторская интерпретация известных развивающих систем начального обучения Л. В. Занкова и



изучаемых процессов и ситуаций; эксперимент зондирующий (его называют еще разведочным или пилотажным), проводимый с целью уточнения исходных положений и инструментария последующей работы; эксперимент преобразующий (формирующий, обучающий, воспитывающий), в котором изучается эффективность внесенных изменений.

По логике поиска различают эксперимент линейный, когда изменения идут в одном варианте, и вариативный, когда сравнивается эффективность нескольких вариантов предлагаемых изменений. Весьма распространенным, хотя и не обязательным, условием является выделение для сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп.

Наиболее распространенная (классическая) процедура проведения эксперимента заключается в соблюдении *принципа единственного различия*, когда на каждом этапе работы варьируется, изменяется только один фактор, все же другие остаются неизменными и подконтрольными. Вариирование этого экспериментального фактора (его называют независимым переменным) позволяет выявить наилучшие варианты его использования. Факторы или показатели результативности, изменившиеся под влиянием независимого переменного, выступают как зависимые переменные. Если, например, проверяется определенный способ оздоровления учащихся, выступающий независимым переменным, то уровень заболеваемости, динамика движения учащихся по группам здоровья, показатели их психологической комфортности, резистентности и другие выступают как зависимые переменные.

Иногда вводится еще понятие «дополнительные переменные». Имеются в виду условия и изменчивые, порой непредсказуемые, влияния, связанные с индивидуальными особенностями участников работы или со случайными обстоятельствами. Так вот, эти дополнительные условия, следуя принципу единственного различия, нужно попытаться уравнять.

Сделать это довольно трудно. В таких случаях прибегают к использованию приемов относительного уравнивания всех условий и показателей в экспериментальных и контрольных группах. Несколько проще уравнивать объективные условия: продолжительность деятельности, содержание и объем изучаемого (если проверяется, к примеру, содержание, технология или техническая оснащенность процесса). Сложнее с субъективными факторами. Речь прежде всего о педагоге (учителе, воспитателе). Можно поручить работу в сравниваемых группах одному и тому же педагогу или разным, но примерно равным по уровню опыта, мастерства, творческого потенциала педагогам. И в том и в другом вариантах чистота эксперимента окажется относительной. Отношение к нововведениям, личностные качества, стиль общения — уравнивать все это полностью невозможно, так же как трудно избежать влияния

заинтересованности экспериментатора в предлагаемом им варианте.

Другой субъективный фактор — состав обучаемых или воспитываемых. При «уравнивании» этого фактора используются несколько приемов.

1. В качестве экспериментального берут заведомо более слабый класс или группу с худшими показателями (характеристиками) успешности в той или иной деятельности. В случае если в этих условиях эксперимент даст лучшие результаты, будет убедительно доказано преимущество этого варианта. В противном случае ясным станет только определяющее влияние состава групп.

2. Проводится так называемый перекрестный эксперимент. Группы вариативного эксперимента (в частности, экспериментальная и контрольная) на следующих друг за другом этапах эксперимента меняются местами: экспериментальная группа становится контрольной, а контрольная — экспериментальной. Если независимо от состава групп экспериментальный вариант дает лучшие показатели, то результаты можно считать достоверными. В противном случае остается только констатировать, что решающим фактором успеха оказался состав группы.

3. Уравнивание состава экспериментируемых групп на основе условного распределения участников на подгруппы по уровням выраженности ведущего признака или совокупности признаков. В зависимости от содержания работы это может быть общий уровень учебной успешности, уровень работоспособности, уровень здоровья и т. д. Например, можно разделить учащихся по уровню учебной успешности на три группы (наиболее грубое деление): успешно обучающиеся, удовлетворительно успевающие, слабо успевающие и отстающие. Затем число учащихся в каждой из групп сравниваемых классов уравнивается путем исключения «лишних» (они не исключаются из учебной работы, а просто достигнутые ими результаты не идут в зачет по эксперименту). В результате в экспериментальной и контрольной классах оставляются для зачета, например, по 10 успешно обучающихся, по 8 успевающих и 6 слабо успевающих. Относительность такого уравнивания очевидна.

Если на каждом из следующих друг за другом этапов эксперимента выделять и изучать влияние ряда ведущих факторов, то можно сделать выводы о степени и характере их влияния на результаты. Возможно также изучение их сочетаний.

При организации и проведении эксперимента очень важна точность исходной, сопутствующей и итоговой диагностики. Как правило, она проводится по одинаковым критериям и с использованием одинаковых количественных и качественных показателей, процедур измерения и оценки.

Важно также совершенно четко определить содержание, объем и условия работы в контрольных группах. Если они неудовлетво-



нительны, не соответствуют современным требованиям, то эксперимент теряет смысл. Любой хорошо отработанный вариант, как правило, окажется лучше того неопределенного варианта, который часто именуется «традиционным». Нужно стремиться доказать, что предлагаемый экспериментальный вариант лучше хорошо поставленного традиционного.

Из сказанного ясно, что педагогический эксперимент — довольно сложная для проведения комплексная исследовательская методика. При этом его точность в социальных исследованиях вообще и в педагогических в частности довольно условна. Поэтому выбор эксперимента как ведущего метода далеко не всегда целесообразен. Он оказывается необходимым в целях точной диагностики ситуации, для проверки отдельных гипотез, для выявления зависимостей между определенными условиями и оптимизацией результатов, для выяснения сравнительного влияния факторов, выявления причинно-следственных связей. Для решения иных задач чаще всего используются методы наблюдения, опросов, экспертных оценок, изучения и использования передового опыта, опытно-поисковой работы. Очень часто элементы эксперимента включаются в ткань поискового исследования, и такое исследование точнее именовать, как уже говорилось, опытно-экспериментальным. Планируя работу, следует подумать (а где надо — провести пробы) о том, чтобы использовать менее сложные, но достаточные для достижения целей методы и методики, и только там, где возникает явная потребность в эксперименте, планировать и проводить его.

Так, в начале 90-х гг. XX в. выявились установленные во время опыта и зафиксированные при наблюдениях преимущества воспитания детей и подростков в разновозрастных группах по месту жительства (клубы, объединения, дворовые площадки) перед воспитанием в школьных группах продленного дня. Однако возник вопрос, что же приносит решающие результаты: разновозрастность состава или приближение к месту проживания.

Ответ на этот вопрос дали результаты эксперимента. Выяснилось, что только сочетание двух выделенных факторов дает весомые положительные результаты. Для проведения эксперимента были созданы четыре группы: разновозрастная группа продленного дня в школе (традиционный вариант), группа смешанного возрастного состава в школе, группа разновозрастного состава в клубе по месту жительства и группа разновозрастного состава по месту жительства. Последний вариант принес наиболее эффективные результаты.

#### Вопросы и задания

1. Чем отличаются друг от друга методы эмпирического и теоретического уровней исследования?

2. В чем преимущества и каковы ограничения и трудности при использовании метода моделирования?

3. Может ли исследователь ограничиваться анализом передового педагогического опыта, не проводя собственной поисковой работы и педагогического эксперимента?

4. Проведите анализ опыта одного из известных педагогов-новаторов, обосновав актуальность его поисков, проблему, которую он решал, идею и замысел, методику поиска, новизну и значимость результатов.

5. Сопоставьте содержание и смысл понятий: идеал, идеальный объект, виртуальная реальность.

6. Что дает право называть педагогическую систему авторской?

7. Возможна ли трансляция (воспроизведение) педагогического опыта прошлого в современных условиях? В каких ситуациях она может быть продуктивной?

8. Чем отличается опытно-поисковая работа: а) от обобщения и использования передового педагогического опыта; б) от педагогического (психолого-педагогического) эксперимента?

9. Можно ли согласиться с утверждением о недопустимости экспериментирования над детьми ввиду наличия рисков при проведении любого эксперимента?

10. Выделите (возможные) независимые и зависимые переменные эксперимента по созданию «Школы здоровья».

#### Рекомендуемая литература

Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.

Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — Стерлитамак, 2002.

Давыдов В. П., Образцов И. И., Уман А. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования. — М., 2006.

Завязинский В. И. Методология и методы социально-педагогического исследования. — М., 1982.

Завязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — 3-е изд. — М., 2006.

Завязинский В. И., Поташник М. М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. — М., 2004.

Новиков А. М. Методология образования. — М., 2002.

Педагогический поиск / сост. И. Баженова. — М., 1987.

Скаткин М. Н. Методология и методика педагогического исследования. — М., 1986.

Степанко Л. А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат. — Хабаровск, 2005.

Эксперимент в школе (рекомендации для руководителей школ и учителя) / под ред. М. М. Поташника. — М., 1992.

## АНАЛИЗ, ОЦЕНКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОИСКА

### 5.1. О мониторинге и критериях успешности

Данные, полученные по итогам наблюдений, опросов, опытной работы, эксперимента, еще нельзя считать научно достоверными результатами, если они не подвергнуты анализу, оценке и научному истолкованию (интерпретации).

Анализ должен выявить роль объективных и субъективных факторов, влияющих на ход и результаты, дать возможность выделить ведущие факторы, условия, необходимые для получения искомого результата и их дальнейшего использования. Проводится оценка результатов, выявляется их значимость, степень новизны, практической востребованности, появляется возможность объяснить и достижения, и неудачи. Интерпретация позволяет объяснить механизмы действия, смысл полученных результатов, их соотношение с известными ранее положениями, концепциями, раскрыть перспективы дальнейшего использования вновь добытых знаний или выработанных технологий.

Для того чтобы осуществить заключительную часть исследования, необходимо вернуться к его начальной стадии, используя выделенные и уже апробированные критерии, показатели и индикаторы (показатели, поддающиеся измерению). По существу это заключительная стадия мониторинга — постоянного слежения за образовательным процессом, за влиянием на его качество и результаты вносимых нововведений. Это изучение динамики процесса с целью сравнения с ожидаемыми результатами. Мониторинг включает сбор и систематизацию информации, ее анализ и интерпретацию, принятие решений о корректировке процесса для его оптимизации.

Критерии (обобщенные признаки), на основании которых производится отслеживание и оценка динамики и результатов процесса в образовании, в силу его сложности и многофункциональности всегда должны быть комплексными, но дифференцированными.

Различают критерии для оценки качества проектов и программ (актуальность, научная обоснованность, новизна, практическая реализуемость, ресурсная обеспеченность), критерии успешности протекания процесса преобразований (нормативно-правовая

и ресурсная обеспеченность, степень мотивационной готовности, эффективность мероприятий, психологическая комфортность участников, динамика продвижения к планируемым результатам), критерии достижений (результативности).

Критерий результативности процесса преобразований, как мы полагаем, должен обязательно включать пять своего рода «подкритериев», составляющих (частных критериев): критерий результативности основной деятельности — учебной, спортивной, творческо-исполнительской (в зависимости от типа и направленности образовательного учреждения или изучаемого направления), критерий уровня развития, критерий воспитанности, критерий здоровья, критерий психологического комфорта (благополучия); в ряде случаев правомерно выделить еще критерий социальной адаптации, или готовности к жизни в открытом социуме. Показатели, по которым отслеживается каждый критерий, во-первых, весьма многообразны и вариативны, а во-вторых, сами по себе «частичны» и относительны. Поэтому о результатах образования никак нельзя судить по отдельно взятым показателям, например по результатам ЕГЭ, которые в основном отражают качество знаний и типовых умений, но лишь очень косвенно свидетельствуют о развитии мыслительных способностей, социальной зрелости, культурного кругозора, компетентности. Весьма «частичным», ограниченным показателем является и выявление «остаточных знаний» студентов при аттестации вузов. Несомненно важными, но по понятным причинам неисчерпывающими и неполными, являются такие показатели учебной деятельности, как школьная успеваемость, число награжденных медалями выпускников, число поступивших в вузы (даже на бюджетные места, не говоря уже об оплачиваемых местах). Несколько надежнее выглядят показатели участия и побед на конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, достижение позитивных результатов в определенной сфере деятельности, в том числе при изучении предметов. Только по совокупности показателей можно вести анализ и давать оценку. И только при условии положительной динамики по всем критериям или, по крайней мере, отсутствия негативных показателей при позитивных итогах диагностики по ряду критериев возникает основание для положительной оценки общих результатов. Некоторые конкретные примеры выделения критериев и показателей развития и функционирования образовательных систем даны в приложениях 2 и 6.

### 5.2. Как выявить новизну, теоретическую значимость и полезность для практики

Осмысление полученных результатов позволяет выполнить предъявляемые к исследовательской, в том числе диссертацион-



ной, работе требования установления новизны, теоретической значимости и практической полезности результатов. В отчетах о результатах осуществления практических проектов и программ требования, касающиеся теоретической значимости, не столь обязательны, требование новизны более категорично, хотя ее степень может быть разной: от открытий до усовершенствований и модернизации известного, а практическая значимость должна быть выявлена особенно убедительно.

Новизна, теоретическая и практическая значимость выступают в качестве обобщенных критериев эффективности проделанной работы.

При установлении *новизны* ключевое слово, позволяющее дать конкретный ответ, — «*впервые*». Впервые установлено, выявлено, определено, получены оригинальные данные, дано объяснение и т. д. Новизна может содержаться в постановке проблемы, в идее и замысле, в технологиях и процедурах оптимизации педагогического процесса, в выявлении оптимальных условий его протекания. Заметим попутно, что слова «*впервые*» и «*новизна*» синонимичны, и если раскрывается новизна, то повторять слово «*впервые*» не имеет смысла (кадр 10).

Важно обратить внимание на сам подбор терминов, выражающих новизну результатов исследования (кадр 11).

Новые результаты могут быть комплексными (теории, концепции, системы), но могут быть связаны с отдельными компонентами исследуемых процессов (понятия, факты, способы деятельности, генетические, функциональные и иные связи и т. д.) (кадр 12).

*Теоретическая значимость* означает несколько иное, нежели новизна, а именно: как выявленные в исследовании новые связи, зависимости, подходы, методики изменяют (углубляют, расширяют, доказывают несостоятельность определенных положений) бытующие в науке и практике теории, концепции, подходы. Ка-

#### Новизна

Кадр 10

- Установлено, сделано, обнаружено, разработано, доказано впервые:
- выявлено, в каких компонентах исследования (постановка проблемы, идея, замысел, процедуры, результаты) и как новизна проявилась;
- определено, что отличает полученные результаты от результатов, полученных другими исследователями, что удалось опровергнуть или развить.

#### Примерные вводные термины для «новизны»

Кадр 11

- Установили ...
- Обнаружили ...
- Уточнили ...
- Дали новые толкования ...
- Конкретизировали ...
- Доказали эффективность ...
- Дополнили ...
- Раскрыли ...
- Не изучили ... проанализировали ... исследовали ... и т. д., а получили результат ...

кие новые необходимые понятия введены в научный оборот, какие перспективы научных и научно-практических поисков открывают результаты проведенных изысканий (см. кадр 13).

Сравним два случая выявления авторами новизны своей работы. В исследовании «Воспитание творческого отношения будущего учителя к организации образовательного процесса» (2004) автор видит новизну в том, что он «выявил структуру творческого отношения будущего учителя к организации образовательного процесса, и эта структура включает мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и эмоционально-волевой компоненты (заметим, что их можно выявить в любом педагогическом или образовательном процессе). Сущность исследуемого отношения

#### Виды новых результатов научного исследования

Кадр 12

- Установлены и описаны новые педагогические факты.
- Раскрыто содержание новых понятий, отражающих ранее неизученные явления.
- Выявлены новые существенные признаки известных научных понятий.
- Установлены новые закономерности, причинно-следственные связи.
- Выявлены (разработаны, обоснованы) новые способы деятельности (педагогической, управленческой, исследовательской и т. д.).
- Обоснована концепция, создающая теоретическую основу для решения важной практической задачи.
- Обоснована теория, позволяющая объяснить сущность и спрогнозировать развитие сложных процессов в сфере образования (воспитания).

## Теоретическая значимость

- Как изменяют полученные новые результаты исследования уже существующие в теории подходы, представления, принципы.
- Как влияют результаты на существующий терминологический ряд и содержание понятий.
- Какие перспективы развития теории или отдельных ее положений открывают полученные результаты.
- Возможна более конкретная матрица — определитель теоретической значимости (с выделением терминов для ввода положений).  
На основе разработанных автором идей, подходов, методик:
  - выдвинута новая гипотеза, сформулирована концепция (совокупность идей);
  - разработана (дополнена, углублена) теория определенного процесса; выявлены закономерности, сформулированы принципы;
  - расширены, осовременены представления;
  - выяснены причины, установлены закономерности;
  - представлены доказательства (выдвинутой ранее гипотезы, правоты дискуссионной точки зрения и т. п.);
  - введены новые понятия, изменены трактовки известных понятий;
  - адаптированы для педагогики (подходы, принципы, методы);
  - созданы предпосылки для решения (проблем, задач...).

заключается в поиске и выборе оригинальных форм, методов, средств организации образовательного процесса, выработке индивидуального творческого стиля деятельности, максимальной самореализации будущего учителя».

Слово «впервые» к таким утверждениям применить невозможно, ибо все они уже очень хорошо известны. О том, что автор сумел обнаружить, применив эти положения к своему предмету исследования, он скромно умалчивает.

В таких случаях хочется напомнить аспирантам, соискателям, исследователям-практикам, что они — не дипломаты. Ш. Талейран, как известно, говорил, что язык дан дипломату для того, чтобы скрывать свои мысли. Это изречение часто вспоминают, когда речь идет о языке дипломатическом, но исследователю он дан, чтобы четко и конкретно выразить свои идеи, принципы, рекомендации и ту новизну, которой они обладают (если, конечно, она обнаружена).

А вот уже упоминавшаяся нами Л. И. Гриценко, выражая новизну своих позиций по отношению к наследию А. С. Макаренко, подчеркивает, что социальная ориентация его воспитательной концепции наполнена гуманно-личностным содержанием, что

сущность воспитания, по А. С. Макаренко, заключается в конструктивном синтезе внешне и внутренне ориентированных подходов к развитию человека, которое осуществляется на основе субъективной активности. Бинарный характер воспитательной системы А. С. Макаренко проявляется в гармонизации коллективного и индивидуального принципов, директивных и гуманистических методов в организации педагогически целесообразной жизнедеятельности субъектов воспитания.

Такой подход спорит и с традиционной положительной трактовкой А. С. Макаренко как автора концепции воспитания «в коллективе, для коллектива и через коллектив», и с его критической оценкой как «комиссара от воспитания», как якобы сторонника военно-дисциплинарной педагогики.

В практическом исследовании нет строгой необходимости в раздельном обозначении новизны и теоретической значимости, да и в диссертационных работах их не всегда удается развести однозначно, но выявить и конкретно раскрыть и то и другое нужно обязательно.

Подчеркивая теоретическую значимость своей работы о творческом наследии А. С. Макаренко, Л. И. Гриценко выделяет следующие положения, несомненно отражающие научную новизну ее выводов и их значение для педагогики:

- определены сущность и специфические особенности аксиологических ориентиров макаренковского воспитания;
- выявлена органичная бинарно-синтетическая целостность макаренковской воспитательной системы, включающей коллектив и личность;
- показана субъективная, активная природа механизмов воспитания в коллективе, проявляющаяся в специфических особенностях использования принципов природосообразности и культуросообразности в макаренковском воспитании;
- выявлены социально-демократические основы функционирования учебно-воспитательных учреждений А. С. Макаренко, обеспечивающие их гуманистическую и личностную направленность;
- раскрыты содержание и сущность целей воспитания в системе А. С. Макаренко, вскрыто противоречие идеологического (классового) характера официальных идей воспитания и их гуманистической ориентации;
- раскрыты генезис и сущность макаренковских представлений о коллективе на основе современных научных знаний и подходов в отечественной и мировой науке.

По существу она показала, насколько современными и перспективными являются концептуальные положения воспитательной системы А. С. Макаренко о личности и коллективе для выяснения путей и условий гармонизации педагогического процесса.



## Практическая значимость

- Каковы пути, способы использования результатов исследования в практике.
- Где уже используются результаты и какова их эффективность.
- Какие внедренческие материалы (программы, пособия, методики, рекомендации и т.д.) уже используются.
- Где еще могут использоваться результаты.
- Что может быть предложено для совершенствования управления, организации, содержания образования (рекомендации, предложения).

И наконец, о практической значимости и полезности. Чтобы ее выявить, нужно осмыслить и показать, что уже удалось сделать практически, где и кем, с какими результатами были применены рекомендации, вытекающие из исследования, какие разработаны и распространены внедренческие материалы (пособия, рекомендации, программы, методики, технологии и т.д.). Стоит указать на то, где еще, в каких сферах и учреждениях могут быть использованы полученные результаты. Полезно выдвинуть предложения по совершенствованию содержания, организации, материально-обеспечения образования и его работников, по усилению роли образования в социально-экономическом развитии страны и региона, повышению его статуса. Эти предложения нужно адресовать на разные уровни государственного и муниципального управления, разным властным органам в соответствии с их компетенциями. Вопросы, на которые нужно ответить, определяя практическую значимость работы, указаны в кадре 14.

## Вопросы и задания

1. Можно ли интерпретацию полученных в исследовании результатов считать научно обоснованной процедурой, ведь многие данные можно интерпретировать по-разному?
2. Как оценить общие результаты поиска, если по одному из критериев (скажем, здоровья или психологического комфорта) произошло ухудшение?
3. В литературе отражена точка зрения, что критерий психологического комфорта является интегративным и вбирает оценку всех результатов исследования, поэтому он достаточен для общей оценки результативности работы. Согласованы ли вы с приведенной точкой зрения?
4. Может ли претендовать на новизну то или иное педагогическое положение, если говорят, что в педагогике новое — это хорошо забытое старое?

5. Исследователи часто затрудняются, как развести новизну и теоретическую значимость полученных результатов. Помогите им. Как бы вы предложили различать новизну и теоретическую значимость подходов, результатов, рекомендаций?

6. Дайте оценку следующей характеристике новизны исследования на тему «Формирование готовности студентов университета к экологическому самообразованию» (2005): «Выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования готовности студентов университета к экологическому самообразованию; разработаны и теоретически обоснованы компоненты формирования готовности студентов университета к экологическому самообразованию».

7. Могут ли иметь практическую значимость результаты историко-педагогического исследования?

## Рекомендуемая литература

- Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — 3-е изд. — М., 2006.
- Валеев Г. Х. Демаркация основных категорий методологического аппарата педагогического исследования. — Стерлитамак; Волгоград, 2003.
- Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М., 2003.
- Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. — М., 1987.
- Степанко Л. А. Историко-педагогическое и теоретическое исследование: научный аппарат. — Хабаровск, 2005.

## ГЛАВА 6 ИЗЛОЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ И ЗАЩИТА ОТЧЕТНЫХ ДОКУМЕНТОВ

### 6.1. Почему необходима апробация

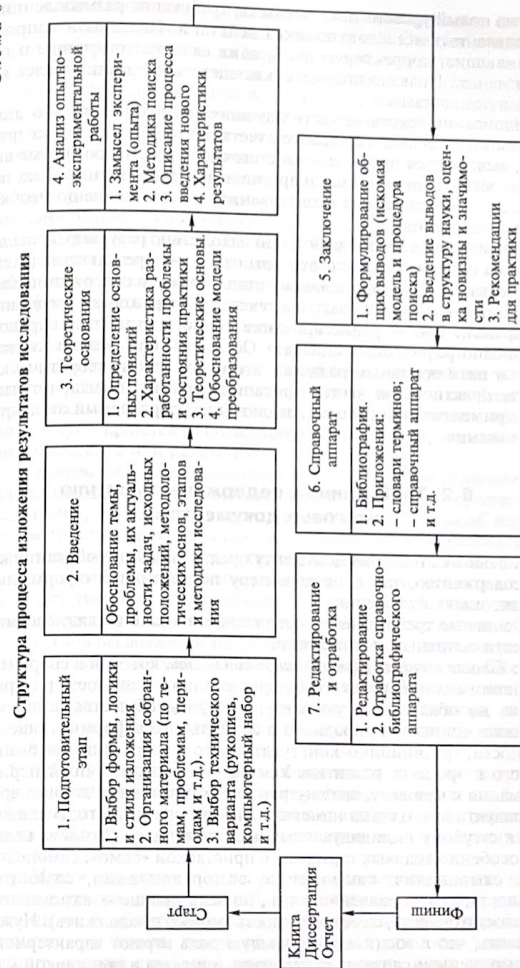
Завершение любой работы венчается отчетом: будь это представляемый в экспертный совет письменный итоговый отчет о работе, статья, книга, диссертация или материал на сайте. Как правило, это комплекс отчетных документов, научной и научно-методической продукции. Формы проведения отчета разнообразны: публичная защита, научный доклад с последующим обсуждением, творческая мастерская, выставка-презентация и т.д.

В процессе подготовки к отчету так или иначе всегда необходим письменный текст. В отчете о результатах исследования обычно кратко воспроизводятся цели, задачи, ключевые положения уже доработанной концепции, указывается содержание этапов проделанной работы, показывается процесс реализации основных задач, анализируются и интерпретируются результаты. В приложениях приводятся справочные материалы, документы, список публикаций участников исследовательского поиска. К отчету прилагаются документы (программы, разработки, рекомендации, публикации, которые могут быть рекомендованы для использования) (приложение 3). Текст нужен для предварительной неофициальной апробации результатов (защита, обсуждение и утверждение отчета — это, по существу, официальная апробация). Апробация (не путать с опробованием, проверкой, практическим использованием) дословно в переводе с латинского означает «одобрение, утверждение, установление качества». В современном понимании это установление истинности, компетентная оценка, конструктивная критика содержания, методики, результатов работы, предложения по его совершенствованию. Публичные доклады с обсуждением, дискуссии, открытые мероприятия, отзывы специалистов, экспертные оценки — все это формы апробации.

Апробация дает возможность учесть советы, замечания, предложения и таким образом улучшить качество работы, сделать результаты более обоснованными и убедительными.

Очень о многом говорит количество и характер задаваемых в процессе апробации вопросов. Особенно ценны вопросы проблемные и вопросы перспективные, нацеленные на новые аспекты

Схема 6





или на новый уровень доказательств, требующие размышлений и определенных исследовательских действий. Полезны и вопросы уточняющие, корректирующие и даже свидетельствующие о непонимании. Полезно подумать, как сделать изложение более ясным и доходчивым.

Написание текста — часть научного исследования, ибо даже при написании аналитического отчета, не говоря уже о диссертации, выявляются пробелы, недостаточно аргументированные выкладки, логические неувязки и другие недочеты, так что работа над текстом — продолжение исследования, его доведение до необходимых кондиций.

Примерный порядок работы по изложению результатов исследования отражен в схеме структуры изложения результатов (схема 6). Первый (подготовительный) этап отражает содержание действий, предваряющих создание текста (он отражен во введении), последний, 7-й, — редактирование текста и отработку справочно-библиографического аппарата. Остальные пять этапов соответствуют пяти основным разделам итогового текста: теоретическая часть, практическая часть (описание и анализ опыта, опытно-экспериментальной работы), заключение, справочный аппарат и приложения.

## 6.2. Требования к содержанию и стилю итоговых документов

К любому отчетному документу предъявляются требования как по содержанию, так и по характеру построения и оформления текста, языку изложения.

Основные требования к содержанию, на наш взгляд, сводятся к шести основным положениям.

1. *Единая концептуальная направленность*, которая в современном понимании вбирает в себя ориентацию на личность и ее развитие, но обязательно учитывает интересы общества, социума, отражает единство природного и социального в формирующейся личности, традиционно-консервативного и творчески-инновационного в процессе развития. Усиление в перестроечный период внимания к человеку, его внутреннему миру вполне закономерно и продуктивно, однако наметившаяся в последние годы тенденция к сугубому индивидуализму несостоятельна. Возьмем целый ряд особенно ходовых терминов с приставкой «само»: самопознание, самоанализ, самооценка, самореализация, самостоятельность, самоуправление и т.д., но ведь дальше — сомнение, самодостаточность, самоуверенность (можно продолжить). Нужно заметить, что в воспитании большую роль играют характеристики, выраженные словами «совместно», «вместе» и приставкой «со»:

сотрудничество, сотрудничество, соучастие, сотворчество, сопереживание, совместимость, солидарность и т.д. Следует учитывать до зрелого самоутверждения и самореализации. А путь этот как раз через «со»: со-вместную деятельность, со-бытие, со-участие, баланс интересов личности и коллектива, человека и социума, «само» и «со», независимо от того, как будет именоваться концепция: социально-личностной, личностно-социальной или личностно-ориентированной (имея в виду социальный генезис и социальную сущность понятия «личность»). Тут важно выделить приоритеты, расставить акценты, четко определить и последовательно проводить ведущую позицию: не быть, скажем, гуманистом и либералом в одном и авторитаристом-консерватором в другом. Не манифестировать приверженность к демократии, а на деле ограничивать свободу выбора ребенка и навязывать ему чужие решения и оценки.

2. *Сущностное проникновение в предмет* — это требование обязывает исследователя раскрыть внутренние источники, факторы, определяющие развитие, функции и смысл изучаемых процессов, которые кроются за внешними проявлениями, зримыми чертами процессов или предметов.

3. *Предметная направленность и аспектная определенность* — изложение должно быть ориентировано именно на предмет исследования, но поскольку предмет в общей и социальной педагогике всегда сам является сложным, составным, многоаспектным, то и изложение в каждом контексте (отрывке части текста) должно быть аспектно определенным, а переход к другому аспекту должен быть достаточно четко обозначен и мотивирован. Нельзя путать аспекты, перескакивать с одного аспекта на другой, хотя многоаспектный анализ должен завершиться обобщением, синтезом результатов аспектных подходов, комплексной характеристикой объекта.

4. *Терминологическая строгость*, которая требует однозначности употребляемых терминов и необходимых пояснений, если в известный термин вкладывается новое содержание или вводится новый термин.

5. *Четкая авторская персонализация* текста, т.е. наличие необходимых ссылок на авторов известных подходов, концепций, теорий и выделение того, что принадлежит автору рассматриваемого текста («мы установили...», «наша позиция...», «на наш взгляд...» и т.п.).

6. *Мера в сочетании однозначности и вариативности*, что выражается в утверждении позиций, представляющихся автору единственными и обязательными (например, уважение к ребенку, принятие его таким, какой он есть, недопустимость унижения личного достоинства), и в допущении многих иных трактовок,



версий, вариантов решения проблем, многих путей к истине, кроме того, который предлагает автор. Ведь движение к цели может идти от разных оснований и иметь различные траектории. Например, движение к общей культуре учащихся может начинаться и от культуры речи, и от культуры здоровья, и от культуры умственного труда, и от культуры общения, и даже от дизайна микросреды. Оно, естественно, может выражаться в разной форме (при акцентировании тех или иных моментов и рекомендаций).

7. *Конструктивность рекомендаций* — главный смысл и пафос изложения должны заключаться не в критике, опровержении, разоблачении негативного, а в утверждении позитивного, путей и способов прогрессивных преобразований.

Теперь о способах и приемах написания текста. Существуют два подхода к созданию текста: целостный и фрагментарный.

Первый способ заключается в том, что сначала создается и отработывается краткий проспект всего текста, своего рода проект будущего исследования. Этот проспект должен логично раскрывать все основные положения, систему доказательств, предполагаемые результаты поиска. Если речь идет о диссертации, то полезно начинать с составления проекта автореферата (краткого изложения содержания диссертации) и уже затем, все выверив и доработав, писать сам текст. Такой подход оправдан, правда, в том случае, если исследователь (соискатель) хорошо владеет материалом и способен видеть целое и его составляющие в развитии, если он видит «проект решения». В других же случаях целесообразен фрагментарный подход, когда по заранее намеченному плану изложения пишутся и отработываются отдельные разделы, параграфы или просто фрагменты текста. Так, после изучения основной литературы составляется проблемный обзор литературы, после осуществления диагностического этапа оформляются его результаты, отдельно создаются исторический обзор, описание изученного опыта, методика и результаты диагностики и т.д. Естественно, потом возникает проблема объединения фрагментов, согласования позиций, выстраивания единой логики и канвы изложения.

Первый вариант текста почти всегда содержит излишества, зачастую он перегружен цитатами и отступлениями от основной темы, несущественными деталями. Над ним надлежит тщательно поработать, стараясь лаконично и точно сформулировать мысли. Бывает полезно дать первому варианту текста «вылежаться», в определенной мере забыть его, тогда возвращение к тексту будет более продуктивным, автор сможет посмотреть на свой текст глазами постороннего и обнаружить огрехи, несвязки, длинноты, неточности, то, что выяснилось для себя при вхождении в ту или иную проблему. Появится возможность убрать «строительные леса» и вместе «словесный мусор».

Нужно иметь в виду, что логика изложения и логика исследования не всегда совпадают. Исследователь в начале поисковой работы только предполагает получить определенные результаты. Исследователь, который оформляет отчет или диссертацию, уже знает результаты. Он может изложить их сразу, а затем развернуть систему их доказательств, интерпретаций, следствий. Это позволяет использовать дедуктивную логику изложения, которая более экономна, а часто и более доказательна. Он может использовать логику генетического анализа, показывая происхождение изучаемого феномена, опыт его совершенствования. Может вести изложение в логике анализа актуального, акцентируя внимание на современных концепциях и современном этапе развития исследуемого процесса. Может выбрать в качестве ведущего прогностический подход. Чаще всего все эти подходы сочетаются, но один из них выступает в качестве ведущего. Исследователь волен при изложении результатов следовать и за логикой самого исследования, воспроизвести ее, опуская в изложении детали, подробности и раскрывая последовательно те шаги, которые приближали его к цели.

Стиль изложения может быть разным, но он все же должен приближаться к научному или научно-популярному. В тексте должен быть отражен живой процесс поиска, сложный процесс воспитания и обучения очень разных и непростых детей, подростков, юношей. Вряд ли устраивают варианты, когда в педагогических работах есть закономерности, концепции, принципы, таблицы, коэффициенты, схемы, модели, но отсутствует живой человек. Возникает «безлюдная», а если еще более резко выразиться, «бесчеловечная» педагогика, что никак не соответствует ее гуманной сущности. Создается ложное впечатление, что произведение И. Г. Песталоцци, С. Т. Шацкого, Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили — не научная педагогика, а вот многие диссертации и отчеты, начиненные таблицами и формулами, — это настоящая наука. Никто не спорит: и формулы, и принципы, и схемы, и модели могут быть очень полезны и необходимы. Речь идет о том, чтобы не утерять живой процесс созидания личности, взросления ребенка, да и «научного взросления» самого исследователя как личности, человека. Иначе педагогика теряет гуманитарный смысл и не оправдывает ни своего имени (педос — ребенок), ни своего назначения.

### 6.3. Защита результатов и выводов

В последней части текста следует сформулировать положение, выносимое на защиту. В тексте и автореферате диссертации это считается обязательным. В итоговом отчете эти положения также необходимо изложить в выводах или в заключении.



Ведь любой итоговый документ нужно защитить, чтобы убедить экспертов в полезности проделанной работы.

Следует обратить внимание на то, что общезвестные и общепринятые положения не нуждаются в защите, и формула, некогда бытовавшая в исследованиях социально-политического характера, «мы еще раз доказали...», очевидно лишена смысла. Тут полезно выявить новые и значимые для теории и практики выводы, с которыми не все и не всегда сразу могут согласиться и которые автор (авторы) готов защищать, имея для этого достаточно аргументов и фактов. В краткой форме можно сформулировать четыре требования к положениям, выносимым на защиту (кадр 15).

Вот пример вынесенных на защиту положений кандидатской диссертации на тему «Подготовка будущего учителя к диалогическому взаимодействию с учащимися в условиях педагогического колледжа» (2003):

– диалогическое взаимодействие является особой формой педагогического взаимодействия, направленного на реализацию учебно-воспитательных задач, оно основывается на субъект-субъектных отношениях учителя и ученика, на равенстве их позиций, уважении и доверии;

– модель подготовки будущего учителя к диалогическому взаимодействию рассматривается как сложная система, состоящая из определенных взаимосвязанных элементов: цели, задач, принципов, структурных компонентов, содержания, технологии, результатов готовности;

– критерии готовности будущего учителя к диалогическому взаимодействию представляют собой совокупность трех компонентов: мотивационной, теоретической и практической готовности;

– диалогический стиль взаимодействия преподавателя и студентов является психолого-педагогическим условием реализации субъект-субъектных отношений и эффективным способом организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Кадр 15

**Положения, выносимые на защиту (требования)**

- Подтверждение значимости, актуальности и перспективности выбранного направления исследования и его результатов.
- Изложение наиболее существенных результатов поиска, обоснование их своеобразия, оригинальности, новизны.
- Реальная эффективность, которую следует доказать (социальная, экономическая; непосредственная, отсроченная, косвенное влияние).
- Полемический характер представления результатов (ответ возможным оппонентам, защита выдвинутых положений).

Здесь все сформулировано верно и корректно. И разве кто-то будет возражать против выраженных в такой общей форме достаточно известных положений?

А вот пример не только содержательных, но и полемически заостренных положений, вынесенных на защиту в докторской диссертации Л. И. Гриценко. Она противопоставляет эти положения традиционной трактовке воспитательной системы известного педагога как ориентированной на коллектив, на социальные, а не на личные ценности, показывает целостность субъективно-личностного подхода А. С. Макаренко к целям и процессу организации жизнедеятельности воспитанников. Для краткости приведем только три положения из восьми, вынесенных на защиту:

– система ценностей воспитательной системы А. С. Макаренко содержит два ряда ведущих аксиологических ориентиров. Основопологающий ряд, в центре которого человек, его духовность, его свобода, его ответственность, долг как смысл его жизни. Второй, производный от первого, ряд — это те ценности, которые необходимы для развития человека: гуманное сообщество (коллектив), активная деятельность (труд, учеба, игра), красота, идея гармонии человека и сообщества (общества). Ценности в системе А. С. Макаренко опосредованы социумом, носят гуманистический характер, в них отражена национальная специфика;

– специфика и новаторство воспитательной системы А. С. Макаренко заключается в органическом (а не суммативном) характере ее целостности, которая представляет собой конструктивный синтез противоположностей, обеспечивающий бифуркационный механизм развития системы. Воспитание у А. С. Макаренко аккумулирует достоинства интегрируемых подходов, принципов, методов, качеств и т. д., одновременно нивелируя их недостатки. Целостность и бинарность макаренковской концепции проявляются в каждом моменте функционирования его воспитательной системы. В педагогике Макаренко можно выделить три вида педагогических исходных структурных единиц («клеточек»), каждая из которых представляет собой единство различных противоположностей и разворачивается на определенном «этаже» воспитания. На методологическом уровне в качестве «клеточки» выступает отношение. На теоретическом уровне генетически исходной единицей является педагогический факт (явление). На технологическом уровне «клеточка» — это педагогическая операция;

– деятельностный подход в воспитании, на формирование которого обращал внимание А. С. Макаренко, является по своей сущности «личностным», содержит компоненты «субъективного» опыта, которые выделяются современными психологами. Каждый воспитанник А. С. Макаренко был субъектом своей психической деятельности. Субъектно-активный подход А. С. Макаренко преломляется в педагогические закономерности воспитания: «принцип

параллельного действия» и «единство воспитания и жизни». Организация коллективной жизнедеятельности в учреждениях А. С. Макаренко, изоморфно отражающая жизнь всего общества, была основана на принципе культуросообразности.

Приведенные положения действительно вызвали острую полемику, и автору пришлось защищать свои позиции. Состоялась настоящая защита диссертации, ее основных положений.

Пolemическому изложению защищаемых положений способствует использование ряда словесных форм (кадр 16).

Вот как изложил вынесенные на защиту положения А. В. Головкин, представивший диссертационную работу на тему «Формирование работоспособности автослесарей в процессе начального профессионального образования» (Екатеринбург, 2005).

1. Дополняя традиционный взгляд на работоспособность как физиологическое свойство, противоположное утомлению, мы утверждаем, что это интегративная способность к деятельности, формирующаяся в профессиональном образовании и подготовке.

2. Отказываясь от ставших традиционными точек зрения на то, что успех в профессиональной деятельности определяется только наличием специальных знаний, умений, навыков, психологической готовности к деятельности и компетентности, мы утверждаем, что от степени сформированности работоспособности во многом зависит успех предстоящей деятельности.

3. В отличие от знаниевого и квалификационно-уровневого подходов, которые предусматривают узкую предметную профессиональную подготовку, работоспособность формируется на основе гармоничного единства когнитивного, сенсорного, кинестетического и личностного компонентов, причем личностный играет системообразующую роль.

Кадр 16

**Примерные дискурсивные термины для выдвигаемых на защиту положений**

Наряду с...  
Подтверждая... мы отмечаем, подчеркиваем...  
Вопреки...  
В отличие от...  
Не отрицая...  
В сравнении...  
Дополняя...  
Соглашаясь с утверждением...  
Отказываясь от...

(в соавторстве с А. С. Белкиным)

4. В отличие от передачи знаний, умений и навыков, которые усваиваются учащимися как в условиях объективной, так и субъективной позиции, формирование работоспособности напрямую зависит от развития субъективной позиции учащихся в профессиональном образовании.

5. В отличие от психологической готовности к деятельности и компетентности, проявляющихся в виде потенциальных возможностей обучающихся, работоспособность характеризует наличные возможности учащегося, проявляющиеся непосредственно в профессиональной деятельности.

**Вопросы и задания**

1. Что такое апробация исследования? Чем она отличается от проверки на практике, использования, опробования?

2. Чем логика изложения результатов исследования отличается от логики поисковой деятельности при его проведении?

3. В чем заключается требование многоаспектности изучения предмета и как оно сочетается с требованием системной определенности?

4. Какие показатели вы бы предложили, чтобы определить, выполнено ли в изложении требование сущностного проникновения и концептуальной определенности?

5. Как определить границу различения однозначных, категоричных утверждений и вариативных решений?

6. Как добиться того, чтобы положения, выносимые на защиту, не дублировали то, что уже раскрыто при изложении новизны и теоретической значимости результатов исследования?

**Рекомендуемая литература**

Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического исследования. — Тюмень, 2005.

Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — 3-е изд. — М., 2006.

Загузов Н. И. Подготовка к защите диссертации по педагогике. — М., 1998.

Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. — 4-е изд. — М., 2003.



## РАБОТА НАД ОШИБКАМИ

## 7.1. Не следует тиражировать ошибки

Автору пришлось руководить разработкой нескольких десятков программ и проектов развития образовательных систем и учреждений, изучить более 30 проектов и почти такое же количество отчетов о проведенных поисковых исследованиях практического характера, а также принять участие в процедуре защиты или познакомиться более чем с 300 диссертационными исследованиями по циклу педагогических дисциплин. Более ста диссертационных работ выполнено под нашим руководством (по докторским — консультирование). Анализ всех этих работ показывает, что их авторы на различных этапах работы, а нередко и в заключительных документах допускают одни и те же характерные ошибки, которые повторяются, тиражируются и превращаются уже в укоренившуюся традицию.

Конечно, корень этих ошибок — в недостаточном исследовательском опыте и несформированности методологической культуры начинающих (и не только начинающих) исследователей. При всех условиях мы считаем полезным выявить характерные ошибки, провести согласно признанной школьной традиции «Работу над ошибками». На ряд ошибок мы уже указывали в изложенных выше разделах нашего пособия. Некоторые ошибки не нуждаются в особых комментариях. К другим комментарии необходимы, и мы попытаемся их дать.

Все ошибки мы разделили на две большие группы: ошибки в методологических подходах и в содержании исследования; ошибки и недостатки в построении и способах изложения результатов.

## 7.2. Ошибки в методологических подходах и в содержании исследования

*Важно не допускать подмены новизны результатов новизной темы и актуальностью проблем.* Понятно, что новизна и актуальность темы это всегда достоинство исследования. Более того, таким исследованием дается своего рода фора, для «первопроходца» сни-

жаются требования к точности выводов, ему прощаются некоторые небрежности. Все дело в том, чтобы это обстоятельство не использовалось спекулятивно, чтобы были предложены содержательные выводы, обладающие определенными элементами новизны и конструктивности.

*Неправомерное отождествление исследовательского и практического планов* в исследовании и в изложении происходит наиболее часто тогда, когда вместо идей, замыслов, психологических механизмов в центре внимания оказывается поведение, успеваемость, поступки воспитанников, когда вместо научных результатов приводятся только практические. Происходит подмена, а не сочетание теоретического и практического.

Обращаем внимание, что употребляемые в формулировках глаголы «добиться», «получить», «достигнуть», «научить», «обеспечить» и т. п. характерны для изложения практических результатов, а глаголы «установить», «найти», «разработать», «создать», «выяснить», «доказать» и т. п. выражают исследовательские подходы и их результаты.

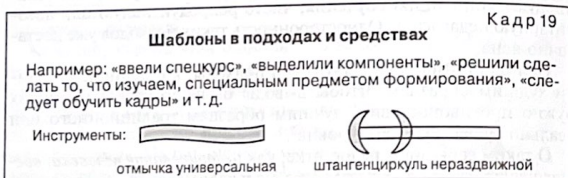
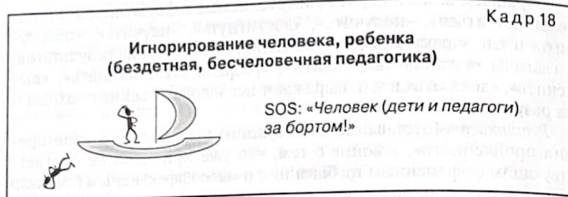
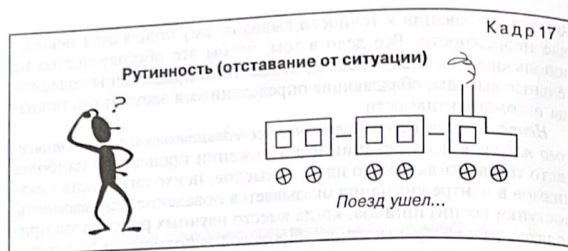
*Рутинность* (отставание от ситуации) выражается в «повторении пройденного», в войне с тем, что уже признано не соответствующим современным требованиям и малоэффективным (см. кадр 17), хотя в силу инерции или по другим причинам присутствует в практике. Не стоит столь упорно снова и снова опровергать «знаниевую» концепцию обучения, чисто репродуктивную или авторитарную педагогику. Односторонность таких подходов уже достаточно ясна.

Нельзя противопоставлять свои подходы, концепции, методики худшим образцам. Чтобы выводы были доказательными, их нужно противопоставить лучшим образцам традиционного или реально существующего уровня<sup>1</sup>.

О таком серьезном недостатке, как *игнорирование человека, воспитанника, ученика, педагога* сказано в кадре 18.

*Шаблон в подходах и средствах, использование известных алгоритмов* сами по себе допустимы, но снижают оригинальность и новизну исследовательского поиска. Во всяком случае, даже в общепринятых подходах нужно стремиться найти что-то свое, наиболее соответствующее ситуации, наиболее эффективное. Нужно также учесть, что если каждый исследователь будет предлагать дополнительно к существующим свои требования и новые проекты относительно обучения, воспитания и их методического оснащения, то реально воплотить все это в действительности окажется просто невозможным (см. кадр 19).

<sup>1</sup> Мы не имеем в виду полемику, которую приходится вести с авторами скопированных и неразумных решений административного плана, ибо они лежат за пределами собственно научного знания.



Нужно учесть, что шаблон в подходах и методах порождает банальность выводов и рекомендаций.

*Банальность*, т. е. повторение уже известного, в общей форме связана с подменой специфического общим (это не восхождение от общего к отдельному и специфическому и от него к абстрактному, когда создаются новые понятия и схемы, а имитация «открытия» в специфическом давно известного общего). Банальность рассуждений приводит к банальности выводов. Выводы отвечают простейшей формуле:  $2 \times 2 = 4$ .

А внутренняя пустота содержания легко проверяется тестом на новизну и конкретность: замените объект исследования, исследуемый феномен на иной из той же сферы, и если, кроме редакционной правки и подмены нескольких терминов, все оказывается

пригодным (илет как один к одному), то выявляется полное отсутствие действительного исследования и присущего ему качества — новизны. Сущность ускользает. Поистине «гора рождает мышь» или вообще ничего не рождает (кадр 20).

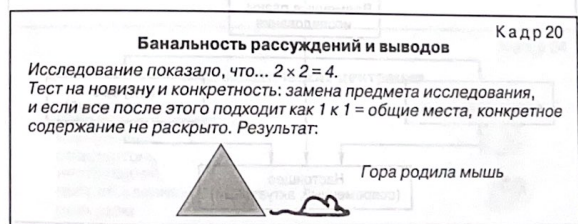
Приведем несколько примеров. В диссертации, посвященной дидактическим условия дистанционного обучения студентов-инвалидов, выявляя новизну результатного обучения студентов-инвалидов, обоснована дидактическая модель дистанционного обучения студентов-инвалидов, структура которой представляется целостной совокупностью инвариантных элементов: студенты-инвалиды, цели обучения, содержание обучения, дидактические процессы, преподаватели, специальные технические средства обучения, организационные формы обучения, результат обучения. Замените наименование «студенты-инвалиды» другим: школьники, слушатели курсов повышения квалификации, студенты (не инвалиды). Все окажется верным и... достаточно банальным. Специфика объекта и процесса не раскрыта и даже не приоткрыта.

Другой исследователь утверждает, что им «сконструирована модель лично ориентированной экологической подготовки, содержащая этапы (ценностно-ориентационный, организационно-технологический, контрольно-рефлексивный), компоненты (цели, задачи и функции, содержание, методы, формы и средства, контроль и оценку результативности), а также технологии педагогической и учебной деятельности». Но ведь эти или подобные компоненты содержит модель любой подготовки — математической, экономической, правовой и т. д.

«Исследования» такого типа заканчиваются декларированием хорошо известных положений или опровержениями давно уже опровергнутых взглядов (см. кадр 21).

Следующий изъян исследования можно назвать *утерей временных планов*.

Следует всегда иметь в виду, что любое педагогическое и социально-педагогическое исследование всегда должно разворачиваться в трех планах, охватывая прошлое, настоящее и так или иначе

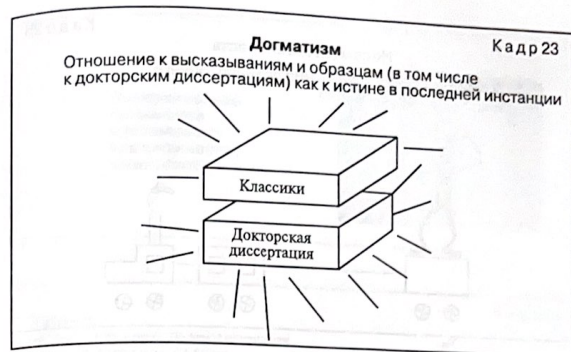






выходя на будущее, хотя временные акценты в содержании могут быть разными (кадр 22).

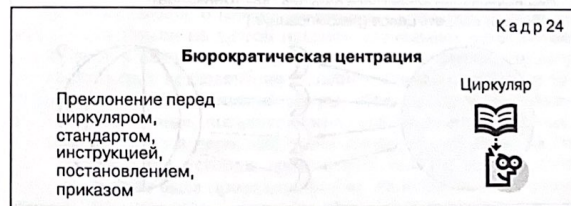
Нередко проявляется, будем надеяться как все еще неизжитый рецидив прошлого, *догматизм* — слепая вера в истинность и неопровержимость высказываний, образцов, установок, содержащихся в классической и современной литературе и особенно в докторских диссертациях. Если в отношении классиков, признанных авторитетов это в определенной мере оправданно (и то нужно понимать, в каких условиях, по какому поводу, в каком контексте что-то было сказано), то по отношению к прочей литературе, особенно выпущенной в последние 10—12 лет, когда стало возможным публиковать все что угодно, такой подход неправилен. Хочется обратить внимание на тот общепризнанный в научном сообществе факт, что в предшествующий период были снижены требования к докторским диссертациям, и поэтому через ВАК прошло много откровенно слабых работ, заслуживающих критической оценки (кадр 23).



Разновидностью догматизма выступает *бюрократическая центрация*, стремление подчинить науку циркуляру, сузить ее функции до обслуживания идущих от руководства установок (кадр 24).

Догматизм, наряду с неопытностью и недостаточной эрудицией, порождает еще один недостаток — *несамостоятельность* в концептуальных подходах, в определении позиций и оценок, стремление «плыть» за определенным автором, даже глубоко не осознав и по-настоящему не приняв его подходов и часто не ведая о иных подходах и оценках. Затем начинающий исследователь берется за другой вопрос и устремляется за новым лидером, свой вагон он как бы прицепляет к другому поезду и опять движется за чужим локомотивом. Такую ученическую позицию можно принять только как временную, как этап «взросления», но не как достаточную для вхождения в науку (см. кадр 25).

Уже шла речь об *отождествлении схемы, структурного плана, перечней качеств с моделью* — аналогом исследуемого объекта, открывающим возможности определения, перекомпоновки элементов, предвидения последствий нововведений.

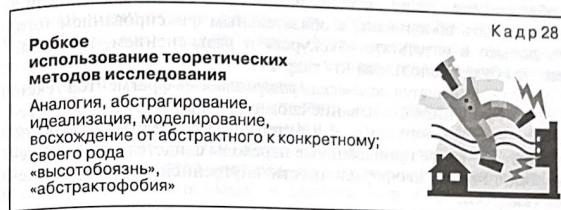
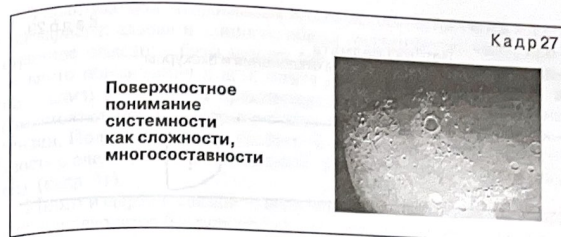
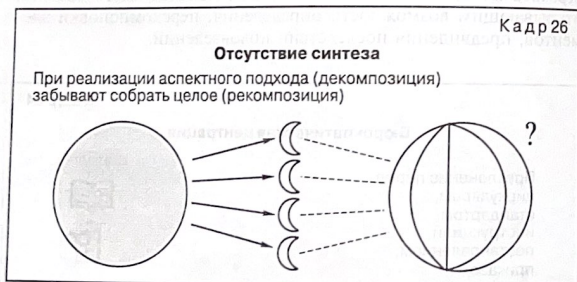




Наконец, важной методологической ошибкой выступает *отсутствие продуманной процедуры синтеза, интеграции* результатов анализа, аспектного подхода. Проведя декомпозицию и выяснив многое из того, чего не было видно при нерасчленном целостном восприятии объекта, забывают собрать целое, обосновать и провести процедуру рекомпозиции (кадр 26).

Довольно часто наблюдается неадекватное понимание ведущих понятий, их неверное употребление и раскрытие в тексте. Это связано, например, с использованием понятий «система», «синергетика», «интеграция» и ряда других и является одной из самых характерных ошибок (кадр 27).

Между тем хорошо известно, что о системном подходе, например, можно говорить, если выделены ядро, системообразующие связи, если свойства целого (системы) обнаруживаются в



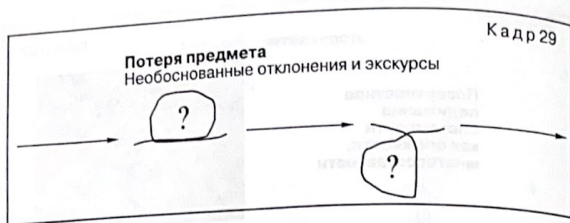
его элементах, а сами элементы переносят свои свойства на целое, если выявлены внешние связи и т.д.

Следует отметить *неосознанное, неумелое, робкое использование теоретических методов исследования*, прежде всего теоретического синтеза, моделирования, системного подхода, восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, идеализации (кадр 28).

### 7.3. Ошибки и недостатки в построении и способах изложения результатов

Уже был разговор о *потере предмета исследования*, безосновательном сползании на другой предмет, длительных погружениях и экскурсах в смежные, а подчас и отдаленные сферы (см. кадр 29). Например, в исследовании о воспитательном потенциале хореографии как синтетической сферы, объединяющей двигательного-оздоровительные, познавательные, художественно-эстетические начала, автор в первоначальном варианте чуть ли не на ста страницах излагал историю хореографии вообще, тогда как эта история должна была проходить фоном, на котором выделяются предмет исследования — способы обучения танцу, воспитываю-

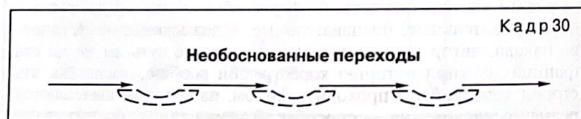




шая и развивающая роль танца в истории балета, народного танца и образования. Такие «задачи» и «петли» в логике исследования должны быть обоснованы с обязательным фиксированием того, что добыто в результате «экскурса» и разъяснением, где и для чего это будет использовано (кадр 29).

Часто наблюдается *логическая разорванность* фрагментов текста и их искусственное связывание словесными конструкциями: «Теперь перейдем к вопросу о...»; «Интересно проследить...»; «Нужно отметить...». Такие произвольные переходы свидетельствуют о невыработанности, неоформленности внутренней логики изложения (кадр 30).

Нередко мы получаем тексты с *непропорциональным распределением материала* между теоретической частью, описанием процесса преобразования и анализом результатов. Теоретическая часть бывает излишне подробной, растянутой, автор как бы хочет продемонстрировать свою эрудицию, обращается к массе источников, все подробно разъясняет. Аналитический текст подменяется научно-популярным и далеко выходит за рамки необходимого для исследования. В результате рождается текст-«головастик»: теоретические обоснования обширны, а процесс собственного поиска и его результаты показаны очень скромно и в общих чертах, происходит своего рода «проскакивание» от теории прямо к результатам, хотя объект исследования определен именно как процесс. Тут и теряются реальные ситуации обучения, воспитания, механизмы становления личности, трудности принятия нового, живые люди с их реальной деятельностью, отношениями, намерениями, переживаниями.



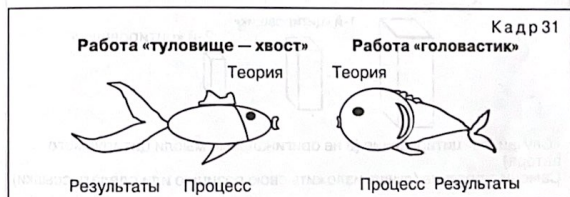
В практико ориентированных исследованиях встречается и другой вариант: слабая и слишком общая теоретическая часть, протестное описание базы поиска (школы, учреждений дополнительного образования и др.), опыта (но именно его описание, а не анализ) и выход на практические результаты, поскольку на самостоятельность в теоретических положениях не было и претензий. Получается другая крайность — конструкция «туловище — хвост» с очень слабой «головой» (теоретическим обоснованием) (кадр 31).

Много издержек связано с *введением и употреблением понятий*. Понятия вводятся без пояснений и только много позже они получают объяснение (своего рода «опережающее обучение» читателю), происходит понятийная чехарда и путаница. Один и тот же феномен именуется то законом, то принципом, то средством. Причем речь вовсе не идет о многофункциональности некоторых явлений и понятий, просто в один и тот же термин вкладывается разное понимание его содержания.

Так, в одном исследовании, посвященном повышению квалификации молодых педагогов, одни и те же понятия сначала обозначены как компоненты, потом они именуется составляющими, затем оказываются циклами, те, в свою очередь, обращаются в этапы, этапы — в подходы, а подходы — в условия (и это без всяких оговорок, без обоснования смены аспектов).

Такая понятийная эквилибристика только запутывает читателя. В некоторых работах встречается наряду с необходимой математической обработкой выводов или корректным использованием математических моделей *математический камуфляж*, создающий иллюзию научности и доказательности. Однако при нестрогости посылок, невозможности точно выразить количественные характеристики многих внутри- и межличностных процессов математическая обработка только усиливает исходные неточности.

Выше уже говорилось о вреде излишнего увлечения *цитированием*. Особенно бесполезно *случайное цитирование*, когда даже из известных авторов извлекаются тривиальные цитаты типа «Учебный процесс включает преподавание и учение», а вовсе не их



оригинальные мысли и выражения. Довольно распространено *«вторичное цитирование»*, когда текст цитаты берется не из первоисточников, а из учебника, хрестоматии или книги, статьи другого автора. «Вторичное цитирование» оправдано лишь в том случае, если первоисточник труднодоступен. В отдельных случаях приходится сталкиваться с таким явлением, как *самоцитирование*. Задается вопрос: сталкиваясь с таким явлением, как самоцитирование. Задается вопрос: сталкиваясь с таким явлением, как самоцитирование. Задается вопрос: сталкиваясь с таким явлением, как самоцитирование. Задается вопрос: сталкиваясь с таким явлением, как самоцитирование.

Иногда трудно понять, что в тексте принадлежит автору, где его идеи, замыслы, подходы, методики и т.д., а где материалы других авторов (кадр 33).

В отдельных работах встречается явление, которое можно назвать *«долбление в одну точку, или дятлоподобие»*. Автор многократно повторяет дословно одни и те же полюбившиеся ему формулировки, что, как ему, видимо, представляется, усиливает доказательность. С переходом на компьютерную печать встречаются повторения целых абзацев, а иногда даже страниц. Так, автор исследования по проблеме формирования познавательных потребностей студентов университета (2002) ухитрился на 24 страницах текста своего автореферата пять раз повторить почти дословно разъяснение содержания трех компонентов (блоков) модели исследуемого процесса, а в шестой раз дать то же самое на схеме, но более развернуто (кадр 34).

Встречается многократное возвращение к исходным позициям исследования, само по себе это бывает полезным, но в тексте должно быть одно начало, а не несколько, текст должен быть «мускулистым» и динамичным. Совершенно не устраивает такое

### Кадр 33 Неясное выделение авторских позиций и авторского вклада

Необходимо или ссылки на всех авторов (кроме общеизвестных положений), или/и выделение своего: наш подход..., мы считаем..., по нашим данным... и т.д.

построение, которое создает впечатление «танца на месте», или «хождение по замкнутому кругу». Если необходимо вновь обратиться к уже изложенному, то нужно обогатить его новым содержанием, раскрыть его новые стороны. Тогда движение будет идти не по кругу, а по спирали. Возвращение к исходным постулатам оправдано тогда, когда оно обогащает, развивает, показывает возможности реализации определенных положений и установок (см. кадр 35).

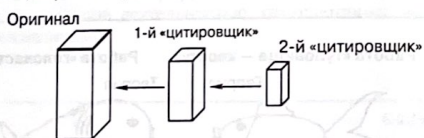
О в ы в о д а х — заключительном разделе работы. Они не должны носить обзорно-реферативный характер: «мы описали, объяснили, раскрыли, выявили принцип» и т.д., — а должны раскрывать вопросы по существу. Выводы не должны представлять собой инвентаризацию сделанного, а раскрывать значение и смысл, применимость результатов поиска.

Говоря о языке изложения, хочется предостеречь как от бытовой лексики, игнорирования научной терминологии, так и от научной словесной эквилибристики и спекулятивного употребления усложненной терминологии. Вот как попытался один из авторов определить предмет своего исследования — модуль дидактической системы: «...Как абстрактная модель он представляет собой открытую синергетическую систему, изменения в которой есть система процессов, работающих на самоорганизацию системы — автономное функционирование дидактического модуля в заданном режиме и в условиях ограниченного пространства и времени, где время как синергет системы задает количественные и качественные характеристики прочих синергетов» (из автореферата

Кадр 32

### Издержки цитирования

Злоупотребление (избыточное насыщение текста цитатами)  
Вторичное цитирование (не по первоисточнику)



«Случайное» цитирование (а не оригинальные мысли цитируемого автора)  
Самоцитирование (лучше изложить свою позицию или сделать ссылки)

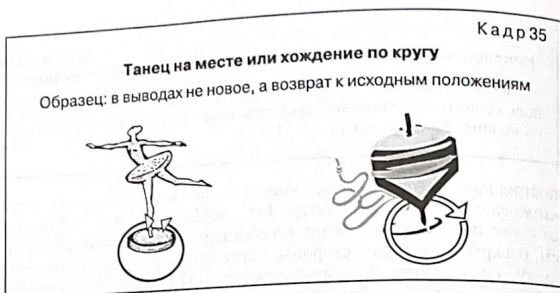
Кадр 34

### Долбление в одну точку

Многократное повторение одних и тех же полюбившихся формулировок («Дятлоподобие»)



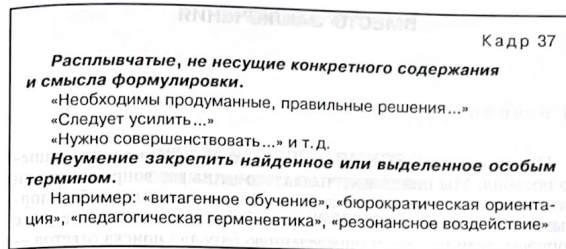
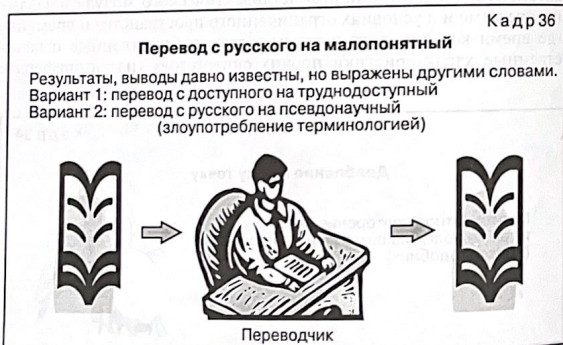




кандидатской диссертации «Интенсивное обучение как модуль дидактической системы», 2002). Не говоря о стилистике (система, в которой есть система, работающая по самоорганизации системы), трудно что-либо понять по существу, кроме того, что время задает в модуле все прочие характеристики, а с этим как раз трудно согласиться.

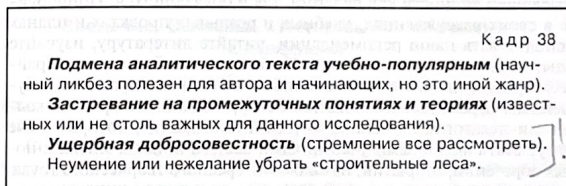
Такой способ изложения (его можно условно назвать переводом с русского на псевдонаучный) нередко камуфлирует отсутствие нового и четко выделенного знания, когда в словесном «тумане» почти невозможно узреть смысл (кадр 36).

Такой перевод с русского на псевдонаучный нередко камуфлирует отсутствие нового и четко выделенного знания. В этой ситуации возможны два варианта, отраженные в приведенном ниже кадре 36.



Следует избегать общих, неконкретных формулировок и, напротив, стремиться закрепить новое содержание и новые смыслы, если они найдены, особыми терминами (кадр 37).

Вся система изложения должна носить аналитический характер, быть связана с анализом предмета исследования, с поиском решений поставленных проблем. Известные истины и научные положения, разумеется, должны присутствовать, но нужно помнить, что сами по себе они не требуют пространных разъяснений. Не следует подменять научно-популярный, но аналитический по существу, стиль учебно-популярным, повторять то, что изложено в учебниках и учебных пособиях. Научный ликбез бывает полезным для авторов, особенно начинающих, но это иной жанр. Отметим его проявления (кадр 38).



## ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Ну вот, уважаемый читатель, вы заканчиваете изучение нашего пособия. Мы понимаем, что далеко не на все вопросы сумели дать ответы, а сами ответы не были исчерпывающими и бесспорными. Но если вы осознали и сформулировали возникшие у вас вопросы, если получили определенную базу для поиска ответов — это уже хорошо, потому что поиск, особенно если он упорядочен и целенаправлен, приносит, пусть не сразу, и объективные результаты (решения, предложения, подходы, модели), и результаты субъективные. Расширяются возможности ищущего человека, развиваются его креативные способности, формируются умения, необходимые в исследовательской деятельности, исследовательская культура. Возникает и суммарный коллективный эффект исследовательской деятельности. Анализ работы школы или иного образовательного учреждения становится более обоснованным и глубоким, планирование — более перспективным и конкретным. В творческом поиске проявляются и формируются творческие способности педагога, а стремление к неординарным решениям, поиску лучших вариантов, если оно осуществится, станет общим достоянием и учителей, и учащихся (воспитанников), что будет способствовать формированию свободной, ищущей, творчески мыслящей личности как педагога, так и обучающихся. Попробуйте в своих рассуждениях, учебных и реальных проектах и планах использовать наши рекомендации, читайте литературу, изучайте опыт педагогов-исследователей. Не бойтесь ошибаться, но старайтесь предупредить серьезные ошибки и быстро исправлять допущенные. Стремитесь советоваться с сокурсниками и старшими коллегами-педагогами, учениками (воспитанниками), которые тоже могут стать активными участниками вашего поиска. Желаем новых обретений, открытий, находок, интересного творческого труда.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### ШКОЛА КАК ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

##### Концепция исследования

Министерство образования и науки  
Российской Федерации  
Управление по образованию администрации г. Тюмени  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 66» г. Тюмени

*Автор-разработчик* — Н. А. Голиков, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Тюменского госуниверситета, кандидат педагогических наук, доцент.

*Научный консультант* — В. И. Загвязинский, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор.

*Сроки работы:* 2004—2010 гг.

##### Введение. Основные категории, используемые в концепции

**Партнер** — субъект, добровольно вступающий в равноправное взаимодействие с другими субъектами деятельности, разделяющими ответственность за ее результаты.

**Социальное партнерство** — социально-психологическое явление, сущность которого заключается в интеграции деятельности и обеспечении удовлетворения потребностей партнеров по взаимодействию посредством стратегии движения к согласию, сотрудничества, развития всех субъектов данного процесса.

**Пространство социального партнерства** — пространство, в рамках которого разворачивается социально-психологическое явление — социальное партнерство, субъектами которого могут выступать как отдельные личности, группы, так и целые сообщества, действующие на основании прав и обязанностей, регламентированных принятым договором-контрактом о взаимодействии и сотрудничестве.



**Социальная практика** — деятельность субъектов партнерства, направленная на получение социально значимого продукта.

**Образовательная среда** — целостное системно-синергетическое организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность Человека (по Н. В. Грузевой, 2001) и обеспечить удовлетворение персональных потребностей всех субъектов образовательного процесса.

**Социальная компетентность** — образованность, подготовленность, позволяющая личности адекватно воспринимать и применять нормы и правила жизни в обществе. Включает знания и умения, интеллектуальные и деятельностно-операционные составляющие, общую готовность к выполнению социальных функций как гражданина, партнера по общению и деятельности.

#### Ведущие идеи и их обоснование

Жизнь в новом тысячелетии предъявляет все более высокие требования к человеку, его творческим, интеллектуальным, коммуникативным способностям, профессиональным и волевым качествам. И ответить на эти требования может тот, кто получил полноценное образование. Он способен в нужный момент найти необходимую информацию и оптимально ею воспользоваться, эффективно строить взаимоотношения с окружающими, интегрироваться в поликультурный и полиэтничный социум, устанавливать и сохранять деловые партнерские отношения.

Уровень обученности учащихся, определяемый по результатам ЕГЭ, не может быть единственным показателем, характеризующим качество образования. При анализе результатов деятельности школы рассматриваются уровень воспитанности обучающихся, состояние их здоровья, включая все компоненты (соматический, психический, социальный и нравственный), и уровень развития социального интеллекта (Дж. Хедланд, Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. А. Хорвард, Р. К. Вагнер, В. М. Вильямс, С. А. Снук, Е. Л. Григоренко). Социальный интеллект характеризуют как показатель социальной состоятельности личности, определяющий направления ее социального функционирования, уровень притязаний и степень самоэффективности. Развитие социального интеллекта является базовым для обеспечения функционирования личности в условиях социального партнерства.

По существу речь идет о гражданской (социальной) компетентности учащихся и особенно — выпускников школы.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода тематического ядра, ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интел-

лектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (Зеер Э. Ф., 2002).

Компетентностный подход ориентирован на успешную социализацию человека, успешную жизнь, эффективную работу независимо от выбранной профессии. Для компетентного человека характерны: готовность к социальному партнерству, сотрудничеству и самореализации в новых социально-психологических, экономических условиях; профессиональная мобильность; психологическая гибкость; ответственность; способность к оперативному принятию эффективных решений; оптимальный уровень адаптированности; гармоничная интегрированность в социум; способность идти на разумный риск и отстаивание своих принципиальных позиций; способность конструктивного управления конфликтами; способность к самостоятельному и ответственному выбору границ своей свободы; отсутствие ксенофобии и способность гармонично взаимодействовать в поликультурном, полиэтничном пространстве.

Мы не можем игнорировать тот факт, что Россия вступила в особую историческую полосу кризиса детства, связанного с социальной незащищенностью большинства населения России, распадом идеологии, падением нравственности, гражданского самосознания, девальвации общечеловеческих ценностей, разрушением системы воспитательной работы, отчужденностью между поколениями, ранним биологическим взрослением в сочетании с социально-психологическим инфантилизмом, развитием «антикультурного синдрома», «клипоформируемого сознания молодежи» как питательной среды для антисоциальных подростковых субкультур, тотальным снижением качества всех компонентов здоровья подрастающего поколения (физического, психического, социального и нравственного). В связи с этим школа вынуждена преобразовываться в полифункциональное образовательное учреждение и взять на себя несвойственные ей ранее в качестве основных функции: здоровьесберегающую, здоровьесформирующую, правозащитную, культуросберегающую и культуросозидательную, персоналогическую, — а также функции: социальной защиты, реабилитационную, комплексного сопровождения, компенсирующую, адаптационную и т. п., — поскольку другие социальные институты, и прежде всего семья, игнорируют и не всегда защищают, обеспечивают интересы ребенка.

По мнению В. И. Слободчикова (1996), в современной социокультурной ситуации российского образования начинает склады-



ваться его новый облик — новый образ образования, который можно характеризовать как:

— вполне самостоятельную форму общественной практики (система разных видов деятельности, структур организации и механизмов управления), особую социальную инфраструктуру, пронизывающую все другие социальные сферы и тем самым обеспечивающую целостность общественного организма;

— универсальный способ трансляции исторического опыта одного поколения другому; общий механизм социального наследования, механизм связывания нацело некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей жизни во времени;

— всеобщую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил человека, его фундаментальных способностей, обретения образа человеческого во времени истории и пространстве культуры; человека, способного к самообразованию, а тем самым — и к саморазвитию.

Воспитанник, включаясь в сложное субкультурное пространство, в условиях гармоничной образовательной среды интериоризирует нравственные ценности, приобретает партнерские навыки, развивает способности адаптации к новым условиям, «отрабатывает» поведенческий репертуар, учится строить свое поведение в соответствии с общечеловеческими ценностями, обучается моделировать ситуации, конструктивно управлять конфликтами и т. п.

От того, какая в образовательном учреждении сформирована школьная среда, насколько психологически комфортно ученик себя в ней ощущает, зависит его отношение к школе, окружающим, самому себе, а впоследствии и его будущее. Образовать человека — значит помочь ему стать подлинным субъектом культуры и своей собственной жизни, научить жизнотворчеству, жизнеутверждению, самосозиданию.

Однако довольно-таки часто эта среда игнорирует, «выталкивает» ребят с проблемами, усугубляя их дефекты, эмоциональные состояния, подталкивает в сторону криминализации, самореализации в социально неприемлемых и небезопасных для самой личности и общества формах.

Почему современные подростки — одна из наиболее незащищенных и виктимизированных категорий населения России? Почему подростки предпочитают уходить из семьи, дистанцироваться от школы и группироваться в «стаи» с себе подобными, демонстрировать антисоциальные формы поведения? Почему дети школьного возраста отказываются от организованной творческой деятельности в стенах образовательных учреждений, включая дополнительные? Какова реальная социально-психологическая картина в школах?

Изучение мнений 700 учащихся в возрасте от 14 до 16 лет и 180 родителей в 2000 г. о социально-педагогической ситуации в четырех образовательных учреждениях г. Тюмени позволило выделить ряд острых проблем, которые требуют незамедлительного решения. Среди них — отсутствие интереса учащихся к овладению академическими знаниями — 53,0%; наличие агрессивной среды обитания школьников — 43,0%; незащищенность их в этой среде — 35,0%; отсутствие возможностей самореализации учащихся в условиях образовательного учреждения — 52,0%; довольно большой процент имеющих опыт употребления наркотических и токсических средств — 4,0%; ранних сексуальных связей — 24,0% и т. д. Группа родителей также демонстрирует далеко не лучшее отношение к образовательным учреждениям. Так, 58,0% опрошенных не доверяют школе; 45,0% убеждены, что возникновение проблем у ребенка — следствие непрофессионального воздействия на него со стороны педагогов; 60,0% респондентов из числа родителей отметили отсутствие заинтересованности специалистов образовательного учреждения во взаимодействии с семьей и т. д.

Сегодня образование оказывается, фактически, единственным социальным институтом, через который только и возможны трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития. В то же время школа может справиться с задачей позитивной социализации только взаимодействуя с партнерами вне школы, раздвигая рамки школьной среды.

Встала задача формирования образовательной среды, отвечающей запросам всех заказчиков, потребителей образовательных услуг нашего образовательного учреждения.

Ученые все чаще рассматривают ученика как сложную открытую саморазвивающуюся и саморегулирующуюся систему, находящуюся во взаимодействии со средой. В качестве единиц социальной среды выделяются физическое окружение, человеческие факторы, программы обучения. По мнению Н. Б. Крыловой (1995), среда — это окружающее человека социальное пространство (в целом — как макросреда, в конкретном смысле — как непосредственное социальное окружение, как микросреда), зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия. Для нашего образовательного учреждения концептуально важно погрузить школьников в такую образовательную среду, в условиях которой будут раздвигаться разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления лич-



ности сообразно индивидуальным особенностям через: гармонию их личности с окружающим миром; сбалансированность физического и духовного; приобретение социального опыта партнерства, включая опыт конструктивного управления конфликтами; определение приоритетности в направлениях деятельности; выявление внутренних и внешних ресурсов, способных оказать реальную действенную помощь; и др.

С целью предупреждения возникновения негативных тенденций в образовательной среде мы разработали систему условий, открывающих для каждого школьника персональный маршрут самоопределения, саморазвития и оптимальной самореализации сначала в пространстве образования, в последующем — в пространстве профессиональной деятельности.

#### Психолого-педагогические условия реализации концепции

Практика специалистов-единомышленников нашего образовательного учреждения показывает, что таковыми условиями являются: создание пространства социального партнерства между всеми субъектами образовательного процесса, заинтересованными предприятиями, учреждениями и организациями; гармонизация процессов социализации и индивидуализации личности обучающихся; расширение социальной практики школьников; создание в образовательном учреждении правового поля, посредством которого создается школьное гражданское сообщество.

Начинать строить гражданское общество необходимо со школьной скамьи, с формирования безопасной образовательной среды для всех субъектов учебно-воспитательного процесса, приобретения детьми опыта расширения социальной практики, конструктивного управления конфликтами, способствующего установлению эффективного социального партнерства. Максимальное удовлетворение потребностей в рамках социального партнерства достижимо при условии:

- опредмечивания (реального представления) потребностей;
- определения их приоритетности и значимости для всех партнеров;
- поиска ресурсов для достижения поставленных задач;
- согласования деятельности субъектов социального партнерства;
- прогнозирования возможных препятствий и затруднений;
- поиска резервов (включая расширение количества участников реализации проекта);
- своевременной диагностики результативности, в случае необходимости — корректировки замысла и т.д.

Социальное партнерство в школе как социальный феномен реализуется во всех сферах деятельности обучающихся (учебной,

творческой, спортивной, общественной, трудовой и т.п.) и характеризуется своей направленностью и детерминированностью, интегрированностью и самостоятельностью и т.д.

В качестве социального партнера могут выступать как отдельные личности (ученики, учителя, родители школьников, представители общественных организаций), так и целые группы, сообщества (школьные творческие и спортивные коллективы, органы детского самоуправления), включая внешние (предприятия, учреждения, общественные организации и т.д.).

Педагогический коллектив при управлении деятельностью всех субъектов образовательного процесса в условиях социального партнерства руководствуется следующими принципами:

- добровольности, что предполагает право добровольного и демократического включения в процесс социального партнерства, а в случае необходимости — выхода из реализуемого проекта;
- кооперативности, предполагающего равноправное включение субъектов в совместную деятельность по реализации предполагаемого проекта;
- самостоятельности и ответственности в принятии решений;
- самостоятельности, выражающейся в формуле:  $C + C + C + C = U$  (сами планируем, сами готовим, сами проводим и сами анализируем равняется успеху);
- сотворчества, реализующегося в совместном творчестве всех субъектов партнерского проекта;
- стабильности;
- соучастия всех субъектов социального партнерства, предупреждающего доминантное положение взрослых: учителей, администрации школы, представителей родительской общности;
- открытости, так как социальное партнерство предполагает наличие открытой системы и предоставление возможности расширения круга заинтересованных в проекте лиц;
- гуманистической направленности, т.е. принятия субъектов партнерства с учетом их индивидуальных особенностей;
- толерантности, предполагающей высокую степень терпимости и принятия национальных, культурных, социальных и иных особенностей социальных партнеров;
- посильности и соответствия возрастным особенностям;
- общественной значимости. Проекты, реализуемые в условиях социального партнерства, должны иметь значимость не только для конкретных исполнителей, но и для других микро- и макрогрупп (группы, класса, школы, микрорайона, города и т.д.).

Оптимально реализовать обозначенные принципы можно посредством формирования государственно-общественной системы управления образовательным учреждением, непосредственного включения обучающихся в процесс управления школой, широ-

кого применения технологий социализации школьников, поиска и реализации социально значимых проектов, формирования конфликтологической компетентности, культивирования и развития социального партнерства.

Ибо следует помнить, что человек формируется как неповторимая индивидуальность со своими специфическими запросами и персональными способностями социальной самореализации, органично взаимодействуя с окружающим миром, столь противоречивым, подчас деструктивным, безразличным, бездуховным. Сохранить свою самость, позиционную определенность; непрерывно позитивно развиваться; своевременно и конструктивно реагировать на ситуативные затруднения, понимая себя, окружающих, общественные процессы; устанавливать и сохранять, стабилизировать контакты; принимать решения и брать на себя за них ответственность; управлять конфликтами, исключая или минимизируя их деструктивные последствия; конструктивно отстаивать свою позицию; принимать точку зрения другого, идти на разумный риск, самореабилитироваться в случаях нанесения социально-психологических травм — вот навыки, которые будут сформированы в условиях создаваемой школы как пространства социального партнерства.

## ШКОЛА КАК ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

### Исследовательский проект

Управление по образованию администрации г. Тюмени  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 66» г. Тюмени

*Руководитель проекта* — Л. Г. Рябкова, директор МОУ СОШ № 66 г. Тюмени.

*Автор-разработчик* — Н. А. Голиков, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Тюменского госуниверситета, кандидат педагогических наук, доцент.

*Научный консультант* — В. И. Загвязинский, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор.

*Сроки работы:* 2004—2007 гг.

*Исполнитель* — коллектив МОУ СОШ № 66 г. Тюмени.

### Введение. Обоснование актуальности темы

Обострение социальных проблем в современном обществе: снижение жизненного уровня населения, дестабилизация финансового положения, расслоение общества на отдельные strata, отсутствие рабочих мест и гарантий на получение образования, ксенофобия обнаруживают неготовность молодежи жить в современном сложном полиэтничном и поликультурном пространстве, неумение конструктивно разрешать конфликты, продуцируют рост преступности, саморазрушающего поведения, наркомании. Эти негативные явления становятся характерными и для детского населения России.

Кризис детства выражается не только в ухудшении физического, психического компонентов здоровья детей и подростков, но и в снижении качества их социального и нравственного здоровья. Миллионы детей не посещают школы, что наряду с падением рождаемости грозит стране образовательной «дистрофией». Возникает и четко просматривается нарастающая тенденция снижения возраста несовершеннолетних преступников. Школьники заняли прочное, лидирующее положение по числу совершаемых



преступлений, причем только за последние годы многократно увеличилось число лиц, совершивших общественно-опасные деяния в возрасте до 14 лет (Овчинникова С. Ф., 1999). Особую тревогу вызывает интенсивность роста самоубийств детей и подростков в России. Сегодня они достигли катастрофических цифр. В России 1907 г., например, был 151 случай самоубийства среди молодых людей в возрасте до 20 лет. В 2000 г. в России покончили с собой свыше 5 тысяч лиц этой группы населения (Остроглазов В., 2002). В 1996 г. наша страна, по данным ООН, переместилась на 67-е место в мире по индексу человеческого развития, тогда как в 1950-е гг., по данным ЮНЕСКО, по коэффициенту интеллектуальности наша молодежь находилась на 3-м месте в мире (Слуцкий Е. Г., 1998). НИИ МЗ РФ утверждает, что только 50 % нынешних 16-летних подростков доживут до пенсионного возраста. По данным ЮНЕСКО коэффициент жизнеспособности россиян составляет 1,4 балла из 5 возможных, тогда как в таких странах, как Сомали и Бирма, он равен 1,6 балла. Подвергаются насилию в семьях 40 % детей и столько же — в школах; 95 % социально дезадаптированных детей имеют психические отклонения; лишь 10 % детей, нуждающихся в психокоррекционной помощи, могут ее получить (Полдасый И. П., 2002).

Данные факты свидетельствуют о явном социально-психологическом, нравственном нездоровье подрастающего поколения. Что явилось первопричиной нарушений, как обеспечить процесс оздоровления социально-психологически деформированных детей и подростков? Как предотвратить дальнейшее искажение важнейших социально-психологических качеств личности? Каковы механизмы формирования у подрастающего поколения представлений о ценности жить в гармоничном взаимодействии с окружающими?

Р. Вайсен, Дж. Оли, В. Эванс (1977) выделяли ядро, составляющее основу жизненно важных инициатив, содействующих здоровью и благополучию детей. К этим инициативам авторы относили умение принимать решения и нести за них ответственность; умение находить выход из сложных жизненных ситуаций; мыслить творчески и критически; умение общаться, сопереживать и устанавливать партнерские межличностные отношения; умение владеть эмоциями и бороться с дистрессом. Индивида, неспособного гармонично интегрироваться в социум, конструктивно общаться с партнерами в сфере политики, бизнеса, семьи, признавать за оппонентом право на собственную позицию, отличную от его мнения, автономность и самостоятельность, неспособного регулировать свои эмоции в затруднительных ситуациях, не обученного определять и использовать внутренние и внешние ресурсы для преодоления личностных проблем, трудно отнести к категории успешных, социально здоровых людей. Неспособность взаи-

модействовать с окружающими, находить способы исправления своих ошибок, преодоления негативных эмоций в социально приемлемых формах поведения приводят к одиночеству, тоскливости, уходу в себя, унынию, т. е. факторам, разрушающим самость человека, все компоненты его здоровья, включая социальный, нравственный и психический.

Поэтому сегодня встает проблема перестройки мировоззрения всех участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся и родителей), направленного на осознание его участников как активных субъектов и соиздателей самих себя, продуктивно взаимодействующих в созданной своими усилиями безопасной образовательной среде через активизацию у всех субъектов данного процесса психологических механизмов: персонализации, интериоризации, стереотипизации, рефлексии, приспособления, экстериоризации.

Это обеспечивается за счет создания для школьника культурно и психологически насыщенной образовательной среды, развертывания многообразной социальной практики с предоставлением ему права самостоятельного выбора и принятия решения. Это позволит активизировать процессы интериоризации (присвоения) значимых для субъекта ценностей и включенности в социальное партнерство, потребность стать социально активной, творческой, самобытной личностью (персонификация). При этом стимулируется нахождение способов реализации усвоенных установок и собственных инициатив в практической деятельности и общении с последующей рефлексией, а при преобладании положительных результатов — обобщением способов, стереотипизацией поведения.

Анализ массовой педагогической практики показывает, что требования, предъявляемые к школе, объективны и совершенно справедливы. Перед системой образования в целом и каждым образовательным учреждением в частности встает задача подготовки социально активной, гармонично развитой личности с высокими моральными качествами, способной критически мыслить, взаимодействовать с партнерами, конструктивно управлять конфликтами, действовать оперативно и нестандартно в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях. Настоящий проект «Школа как пространство социального партнерства» предполагает исследование вопросов организации образовательного процесса, обеспечивающего готовность личности к социальному партнерству, к продуктивному взаимодействию в условиях современного социума.

Данный проект стал вполне логичным продолжением ранее разработанных и реализованных концепции школы и исследовательского проекта по теме «Совершенствование образовательной среды как средство развития личности школьника и сохранения



его здоровья» в период с сентября 1999 г. по декабрь 2002 г. Коллектив школы подвел итог опытно-экспериментальной работы, вскрыл нерешенные противоречия:

- между требованиями образовательных стандартов и невозможностью им соответствовать части учащихся;
- между запросами заказчиков образовательных услуг и возможностями педагогического коллектива;
- между ценностями семьи и ценностями, культивируемыми школой;
- между потребностями субъектов образовательного процесса и способами их удовлетворения.

Кроме того, было определено проблемное поле, обозначены способы решения, выявлены внутренние и внешние резервы.

Представленные соображения определяют актуальность настоящего исследовательского проекта, ориентированного на разработку конкретного педагогического феномена — создание школы как пространства социального партнерства.

В основу проекта заложены идеи В. А. Красилова (1999) о построении взаимоотношений в человеческом обществе на основе сотрудничества, диалога, партнерства, перехода от сохранения группы к сохранению индивида; учтена необходимость максимального развития индивидуальности. Используются принципы нравственной психологии (А. Гармаев, Б. С. Братусь); положение о развитии личности как субъекта деятельности и общения через психологические механизмы: персонализацию, стереотипизацию, рефлексию (Н. А. Алексеев); учение о роли коллектива в развитии личности; положение о взаимодействии школы и социальной среды; положение об организации социальной работы с учащимися по месту их жительства (В. Г. Бочарова, В. Н. Гуков и др.); учение о механизмах возникновения и развития конфликтной, кризисной ситуации (А. Гостюшин, Э. Дюркгейм, А. Г. Здравомыслов, Э. Э. Линчевский); положения теории и практики личностно ориентированного, гуманистического образования (Ш. А. Амонашвили, Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, И. П. Иванов, К. Роджерс, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский, Дж. Фрейберг, И. С. Якиманская); идеи развития человека во взаимодействии с окружающей средой, как результата социализации, усвоения норм, саморазвития и самореализации (С. Ф. Анисимов, Ц. Кольтерг, Д. С. Лихачев, А. В. Мудрик, Г. А. Праздников, Р. Наторп, Х. Рихтер).

### 1. Основные характеристики исследования

1.1. **Объект** — процесс создания школы как пространства социального партнерства.

1.2. **Предмет** — условия и средства формирования школы как пространства социального партнерства, взаимодействие партне-

ров, направленное на развитие социально-психологической компетенции школьников.

1.3. **Цель исследования** — разработать систему формирования гармонично развитой, социально компетентной личности школьников, способной оптимально интегрироваться в общество, конструктивно управлять конфликтами, адаптироваться в новых, постоянно меняющихся социально-экономических условиях посредством взаимодействия в пространстве социального партнерства.

1.4. **Основная идея**: для успешного осуществления социализации, формирования социальной компетентности сделать школу не только инструментом познания, формой совместного проживания событий, но и площадкой социального партнерства, источником позитивного социального опыта.

1.5. **Замысел**: превратить школу в площадку социального партнерства. Для этого необходимо наладить систему внутришкольных партнерских отношений разного уровня и характера (в том числе с преодолением конфликтов и пассивности одной из сторон) внутри педагогического коллектива, внутри ученического коллектива, в разновозрастных группах, в системе педагог — воспитанник, а также установить постоянные партнерские отношения с внешними агентами: родителями, учреждениями культуры, спорта, социальными объединениями, фирмами и т. д.

1.6. **Гипотеза исследования**: если школу преобразовать в пространство социального партнерства, то можно сформировать гармонично развитую личность, свободно ориентирующуюся в постоянно меняющихся социально-экономических условиях, способную оптимально самореализоваться и интегрироваться в общество, максимально поддерживать свое здоровье, рассматривая его как базовую общечеловеческую ценность. Для этого необходимо:

- расширение социальной практики учащихся внутри и вне школы, включая школьное посредничество (медиаторство);
- формирование навыков гармоничного взаимодействия с партнерами, включая педагогов школы, родителей, внешних агентов;
- запуск и интенсивное функционирование механизмов идентификации, рефлексии, интериоризации и персонализации в учебной и внеучебной деятельности;
- выработки партнерских навыков: развития инициативы и ответственности, взаимодействия и взаимосодействия, конструктивного управления конфликтами в собственной жизни, карьере, семье, обществе.

1.7. **Задачи исследования**:  
– выяснить условия организации учебно-воспитательного процесса, ориентированного на гармоничное развитие личности обучающегося с учетом состояния здоровья, уровня сформирован-



ности учебных возможностей, развития социального интеллекта и запросов потребителей образовательных услуг;

– разработать модель школы как пространства социального партнерства;

– отобрать и усовершенствовать технологии образования, позволяющие обеспечить развитие коммуникативных навыков учащихся, проявление творчества, управление процессами проектирования и реализации социальной практики, конструктивного управления конфликтами и т. п.;

– выявить и отработать способы эффективной самореализации, самореабилитации, идентификации, рефлексии личности в условиях социального партнерства;

– обеспечить условия для развития способностей учащихся на основе создания условий для их адекватного самоопределения, своевременного выявления их потенциалов;

– разработать и внедрить систему школьного посредничества (медиаторства).

Предполагается обобщить результаты деятельности школы как пространства социального партнерства в серии методических рекомендаций и научных публикаций.

#### 1.8. Факторы риска.

1. Сосредоточение внимания на внешкольной работе и частичное игнорирование требований образовательных стандартов.

*Профилактика:* введение в учебный процесс ситуаций партнерства, коллективной мыследеятельности, учебной взаимопомощи; разработка комплексных критериев деятельности как отдельных учеников, так и классных коллективов, педагогов и других специалистов в учебной и внеучебной деятельности.

2. Отсутствие у педагогов школы умения отслеживать и формировать психологические механизмы развития личности учащихся, необходимые для продуктивного взаимодействия и самооценки.

*Профилактика:* разработка школьными психологами при научном патронаже ученых — кураторов МОУ СОШ № 66 рекомендаций по актуализации и использованию механизмов идентификации, рефлексии, персонализации и оспособления; широкое использование диалога, анализа ситуаций, стимулирование самоанализа школьников, повышение психологической компетентности педагогов.

3. Узкопрагматические установки на образование у части родителей.

*Профилактика:* повышение психолого-педагогической компетентности родителей через индивидуальные консультации, родительский «всеобуч» и другие формы, выявление продуктивности социального партнерства во всех сферах взаимоотношений людей.

1.9. **Предполагаемые результаты** — разработанная и реализованная модель школы как пространства социального партнерства, авторские и модернизированные программы, методические рекомендации, статьи в научных журналах, книга об опыте работы коллектива образовательного учреждения.

## 2. Критерии и показатели реализации цели и задач исследования

Основными критериями оценки результативности опытно-экспериментальной деятельности педагогического коллектива являются:

– личностные критерии;

– критерии успешности образовательного процесса.

### 2.1. Личностные критерии.

**Уровень и качество духовного развития.** Показателями этого критерия могут служить:

– духовная сопричастность к жизни человечества;

– гуманистическая ориентация мышления;

– мотивация самосовершенствования;

– способность осуществлять свой выбор и устанавливать границы собственной свободы;

– наличие таких нравственных качеств, как милосердие, бескорыстие, совестливость, честность, справедливость, способность к сопереживанию, взаимодействию;

– наличие навыков конструктивного управления разного рода конфликтами.

*Индикаторами* наличия показателей служат высказывания детей, поведенческий репертуар.

*Диагностика* может осуществляться через наблюдение за поведением школьников; рефлексию высказываний, мнений, суждений, точек зрения. В качестве диагностического аппарата могут быть использованы экспертная оценка учителей, родителей, одноклассников; социально-психологический самоаудит; проективные методики.

**Уровень воспитанности.** Показателями этого критерия служат характеристики отношений:

– к другим людям — эмпатийность, тактичность, принципиальность, отзывчивость, другодоминантность (сосредоточенность на другом человеке) и т. п.;

– к деятельности — инициативность, добросовестность, исполнительность и т. п.;

– к себе — самокритичность, реалистичность, требовательность, чувство собственного достоинства, скромность и т. п.

*Индикаторами* являются проявления названных качеств в деятельности, поведении.

Диагностика проводится с помощью экспертной оценки, социально-психологического самоаудита школьников по специально разработанным методикам.

**Уровень развитости учащихся.** Показателями развитости могут служить:

- креативность учащихся;
- самостоятельность, критичность мышления;
- глубина и гибкость мышления;
- осознанность необходимости знаний и их использования в деятельности;
- способность к сотрудничеству, взаимодействию, применению стратегии сотрудничества; умение найти компромиссное решение в сложных ситуациях;
- способность к рефлексии.

**Индикаторами** выступают: число и сложность решаемых задач в ситуации выбора, наличие надситуативной активности, успешные выступления на олимпиадах, в творческих конкурсах и др.

Диагностика проводится на основании методов критериально-ориентировочного тестирования, анализа продуктов деятельности школьников, документации, специальной психологической диагностики, наблюдения за деятельностью учащихся на уроках и внеучебной деятельностью.

**Уровень сформированности навыков социального партнерства.** Показателями могут служить:

- ценностное отношение к установлению партнерских взаимоотношений через осознание необходимости устанавливать партнерские взаимоотношения; выявление позитивных и негативных факторов, влияющих на данный процесс; осознание ценности партнерства для обеспечения оптимального функционирования в социуме;
- операциональная готовность через оперирование знаниями, способствующими установлению и сохранению партнерских взаимоотношений с окружающими;
- создание благоприятного микроклимата;
- устранение факторов, препятствующих конструктивному общению, угрожающих благополучию субъекта;
- объективная результативность. Он рассматривается как интегративный показатель результатов деятельности субъекта, обладающего культурой взаимодействия с окружающими; установления истинно партнерских взаимоотношений.

**Индикаторами** выступают: число учащихся, реально включенных в общественно полезную социальную практику, в коллективно-творческие дела; динамика правонарушений; число учащихся, защищающих честь школы в различных конкурсах, соревнованиях, олимпиадах; уровень проявления социально-психологических навыков, необходимых для установления, поддер-

жания и сохранения партнерских взаимоотношений; демонстрация модели поведения, способствующей стабилизации благоприятного психологического микроклимата в образовательной среде; способность конструктивно решать конфликтные ситуации, преобразовывая их в конфликты «роста», минимизируя или сводя на нет деструктивные последствия; устойчивость эмоциональных и деловых отношений с партнерами, ответственность за их стабильность.

Диагностика проводится посредством наблюдения, экспертной оценки, социально-психологического самоаудита субъекта — партнера по совокупности умений, отражающих уровень сформированности социально-психологических навыков, позволяющий провести уровневый анализ, определить характер внутренних корреляционных связей между отдельными умениями решать социальные задачи, отслеживание «траектории» жизненного пути выпускников.

**2.2. Критерии успешности образовательного процесса. Создание пространства социального партнерства.** Показателями могут служить:

- потребность учащихся и других субъектов образовательной деятельности в установлении партнерских взаимоотношений;
- характер проявляемых в образовательном учреждении, микрорайоне и городе инициатив учащихся и учителей школы;
- способы реализации социальных инициатив и проектов;
- продуктивность социального партнерства, его результирующая составляющая как внутри образовательного учреждения, так и за ее пределами в условиях транспозиции субъектов социального партнерства;
- роль образовательного учреждения в жизни микрорайона и города.

**Индикаторы:** число и социальная значимость мероприятий, инициируемых школой; число привлеченных организаций, семей и творческих людей к деятельности школы; престиж образовательного учреждения среди жителей микрорайона, города, родительской общественности и т. п.

Диагностика проводится с помощью экспертной оценки со стороны родительской общественности, жителей микрорайона, партнеров по социальной практике; учитывается самооценка школьников и т. п.

### 3. Этапы исследования

**3.1. Организационно-подготовительный (январь 2003 г. — сентябрь 2004 г.).** Основная задача — нацелить коллектив образовательного учреждения на переход к новой системе ориентиров в организации деятельности образовательного учреждения, направ-



ленных на установление истинно партнерских отношений со всеми субъектами образовательного процесса. Важным моментом является и подготовка учащихся к партнерскому взаимодействию как внутри ученического коллектива, так и вне его.

Для этого необходимо:

- создать ядро активных единомышленников, представляющих различные категории субъектов образовательного процесса;
- ознакомить коллектив школы с психолого-педагогической и социологической литературой по обозначенной проблеме в рамках самообразования, участия в работе психолого-педагогических семинаров, коллоквиумов, читательских конференций и т.п.;
- провести пилотажное исследование;
- разработать модель школы как пространства социального партнерства;
- установить конкретные адреса потенциальных партнеров на уровне микрорайона, города, региона;
- сформировать план работы образовательного учреждения в новых условиях;
- провести ряд обучающих семинаров для специалистов образовательного учреждения по новой концепции школы, расширить технологический репертуар специалистов;
- разработать систему мониторинга образовательного учреждения;
- создать диагностическую группу, обеспечивающую реализацию разработанной системы мониторинга, активными участниками ее могут быть старшеклассники;
- провести организационно-разъяснительную, пропагандистскую работу со старшеклассниками, родительской общественностью об идее преобразования школы в пространство социального партнерства посредством индивидуальной работы, организационно-деятельностных игр, родительских конференций;
- развернуть моделирование пространства социального партнерства, наращивая виды социальной практики, включая школьное посредничество (медиаторство), клубы по интересам, участие в создании и реализации общественно значимых социальных проектов и т.п.

**3.2. Преобразующий (сентябрь 2004 г. — сентябрь 2006 г.).** Основная задача — реализовать внедрение модели школы как пространства социального партнерства.

Для этого необходимо:

- сформировать из специалистов образовательного учреждения, инициативной школьной молодежи, родительской общественности творческий актив для реализации концептуальных установок и генерации новых идей и мер преобразования школы в пространство социального партнерства;
- уточнить систему психолого-педагогического и социального мониторинга;

- обеспечить условия для реализации концепции преобразования школы и осуществления опытно-экспериментальной работы (далее ОЭР): использование системы стимулирования специалистов, непрерывное повышение психолого-педагогической компетенции субъектов ОЭР, обеспечение ресурсами и т.п.;

- развернуть многовариантную социальную практику школьников, обеспечить систему овладения навыками установления партнерских отношений, их поддержания и дальнейшего развития;

- расширить пространство социального партнерства, предоставить школьникам право выбора видов деятельности, участия и инициации проектов, включая школьное посредничество (медиаторство) в реализации конфликтов и конфликтных ситуаций;

- обеспечить осуществление постоянного мониторинга, в случае необходимости — внести коррективы в реализацию данного проекта.

**3.3. Итоговый (сентябрь 2006 г. — сентябрь 2007 г.).** Основная задача — подвести итоги ОЭР за весь период, осуществить рефлексию полученного опыта, обобщить его результаты в отчете и публикациях различного уровня.

**РАЗРАБОТКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ  
УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ,  
ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО РАЗВИТИЕ  
ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ**

**Итоговый отчет  
Центра эстетического воспитания детей «В доме Буркова»  
о ходе опытно-экспериментальной работы  
(сокращенный вариант)**

Управление по образованию администрации г. Тюмени  
Муниципальное образовательное учреждение  
дополнительного образования детей  
Центр эстетического воспитания детей «В доме Буркова»

*Руководитель работы* — М.Н. Драчева — директор.

*Научный консультант* — И.Е. Видт — доктор педагогических наук, профессор академической кафедры теории и методологии социально-педагогических исследований Тюменского госуниверситета.

*Сроки работы* — ноябрь 1999 г. — январь 2005 г.

**1. Цели и основные этапы опытно-экспериментальной работы**

В последнее десятилетие в образовательном пространстве России возникают новые типы воспитательно-образовательных учреждений для дошкольников, что существенно разнообразит спектр педагогических услуг для детей и их родителей. Это непосредственно связано как с возрастающими запросами родителей, желающих обеспечить максимальное развитие своих детей, развить у них те или иные способности, так и с новыми требованиями в самом школьном образовании, к которым родители тоже хотят подготовить своего ребенка.

В «Концепции дошкольного воспитания», принятой в 1989 г., главным недостатком дошкольного образования считалось *использование учебно-дисциплинарной модели при организации педагогического процесса в детских садах*. Дошкольное воспитание по существу сводилось лишь к оснащению их суммой конкретных знаний, умений, навыков, но при этом недостаточно учитывалась специфика развития детей дошкольного возраста, самоценность этого пери-

ода жизни ребенка. «Концепция» не подкреплялась конкретными программами, реализующими новые идеи.

«Временное положение о дошкольном учреждении» (1991 г.) и «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении» (1995 г.), предоставляя право детским садам самостоятельно выбирать программу, подтолкнули ученых и творческих педагогов-практиков к созданию и апробации экспериментальных программ.

Первой из таковых, разработанной по заказу Министерства образования РФ и рекомендованной к использованию, явилась программа «Радуга», которая прошла широкую экспериментальную апробацию. В 1995 г. гриф «Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации» получили программы: «Развитие»; «Одаренный ребенок»; «Золотой ключик»; учебно-методический комплект по музыкально-эстетическому развитию дошкольников, включающий программы «Гармония», «Синтез» и «Играем в оркестре по слуху». Чуть позже рекомендацию Министерства образования РФ получили программы «Детство», «Из детства в отрочество», «Малыш» и некоторые другие.

Но в связи с тем, что Центр эстетического воспитания детей «В доме Буркова», созданный в 1993 г., является учреждением дополнительного образования и работает в режиме кратковременного пребывания детей дошкольного возраста, взять за основу какую-либо из вышеперечисленных программ не представлялось возможным.

Кроме того, эти программы были рассчитаны на срок не более одного учебного года и основаны, как правило, на одном виде художественной деятельности. В этом случае родители вынуждены посещать несколько учреждений, «набирая» необходимый для своего ребенка «пакет образовательных услуг».

Первоначальная цель создания Центра — обеспечение детям дошкольного возраста дополнительных условий для эстетического развития. Предполагалось, что для детей, чьи родители заинтересованы в развитии своего ребенка, будет предоставлена возможность заниматься художественно-эстетической деятельностью по типу традиционных кружков.

Но уже на первом этапе нетрадиционными в подходе к развитию детей в Центре эстетического воспитания детей «В доме Буркова» (далее Центр) были два момента. Во-первых, это оригинальная культурная среда, которая, как известно, играет немалую роль в атмосфере воспитания. В распоряжение педагогического коллектива предоставлено здание старинной архитектуры, памятник XIX века — дом купца Буркова. Педагоги воссоздали «дух дома», сделали традиции семьи осью своей профессиональной деятельности. Это отразилось и в содержании программ, и в отборе ведущих форм и методов воспитания.



Во-вторых, особенным было то, что занятия организовывались по принципу комплексности. Это значит, что дети занимались не только одним видом художественной деятельности, а чередовали их. Педагоги-специалисты работали с детьми по своему направлению (музыка, ИЗО, театр и др.), а также проводили интегрированные занятия в соответствии с темой и задачами предметов.

Практическая деятельность педагогов вскоре показала, что эстетическое развитие, на которое была ориентирована деятельность педагогического коллектива, не должно являться самоцелью. Наблюдая за своими воспитанниками, педагоги убедились в правильности психологических положений о том, что средствами творческой деятельности в ребенке можно развить уникальный интеллектуально-творческий потенциал (ИТП), который в свою очередь оказывает позитивное влияние на способность личности к саморазвитию, к успешной адаптации к новым условиям, к реализации себя в различных видах деятельности.

Учитывая этот факт, а также возникшую необходимость в более тщательной систематизации учебно-воспитательной деятельности, педагогический коллектив принял решение перевести работу в опытно-экспериментальный режим. Основной идеей эксперимента было использование возможностей художественно-эстетической деятельности для общего развития ребенка. Основным замыслом поисковой работы сводился к тому, что средствами художественно-эстетической деятельности, активным включением детей в освоение мира «языком» художественной культуры можно развить у них интегративное свойство — *интеллектуально-творческий потенциал* как совокупность индивидуальных, социальных и духовных характеристик, которые, в свою очередь, станут базой для совершенствования личностных качеств, необходимых на всех последующих этапах возрастного развития.

Цель опытно-экспериментальной работы (ОЭР) — моделирование и реализация проекта учреждения дополнительного образования детей, создающего условия для развития интеллектуально-творческого потенциала детей через включение их в творческую деятельность художественно-эстетического направления.

**1.1. Первый этап — организационно-постановочный (ноябрь 1999 г. — сентябрь 2000 г.).**

На этом этапе проводились:

- изучение психолого-педагогической литературы о возможностях художественно-эстетической деятельности по развитию интеллектуально-творческого потенциала личности как основы дальнейшего саморазвития (ноябрь 1999 г. — май 2000 г.);

- изучение опыта учреждений дошкольного и дополнительного образования, чья деятельность связана с художественно-эстетическим развитием (ноябрь 1999 г. — май 2000 г.);

- изучение и анализ авторских программ художественно-эстетического направления, разработка собственных авторских программ и методик (январь 2000 г. — сентябрь 2000 г.);

- корректировка пакета учредительных документов, Устава, штатного расписания, учебного плана (ноябрь 1999 г. — февраль 2000 г.);

- разработка исследовательского проекта и концепции (сентябрь — ноябрь 1999 г.);

- проведение психолого-педагогического исследования на предмет выявления уровня интеллектуально-творческого развития детей (февраль 2000 г.);

- проведение социально-педагогической работы с целью выявления социального заказа родителей дошкольному звену системы образования (апрель — май 2000 г.);

- отработка пакета диагностических методик по слежению за развитием интеллектуально-творческого потенциала детей в условиях включения в творческую деятельность (в течение всего этапа).

**1.2. Второй этап — преобразующий (сентябрь 2000 г. — июнь 2004 г.).**

На этом этапе были предусмотрены:

- организация учебно-воспитательной деятельности на основе скоординированных и синхронизированных обучающих программ с 2 до 7 лет (сентябрь 2000 г. — май 2004 г.);

- уточнение и корректировка учебного плана, содержания учебных программ, их варьирование и очередность (в течение всего этапа);

- отработка авторских программ по содержанию и форме, основанных на включении детей в художественно-эстетическую деятельность (сентябрь 2000 г. — сентябрь 2001 г.);

- организация инновационной и методологической учебы педагогических кадров (ноябрь 2000 г. — ноябрь 2003 г.);

- участие в научно-методических мероприятиях (городских, областных, республиканских), посвященных художественно-эстетическому развитию детей (в течение всего этапа);

- проведение текущей психолого-педагогической диагностики и координирование учебно-воспитательной деятельности в соответствии с ее результатами ежегодно;

- апробация авторских программ на научных конференциях, совещаниях и методических советах (в течение всего этапа).

**1.3. Третий этап — заключительный (июнь 2004 г. — январь 2005 г.).**

Этот этап включал:

- проведение итоговой диагностики, сравнительный анализ данных психолого-педагогической диагностики (сентябрь — ноябрь 2003 г.);

- публикацию авторских программ (март 2002 г. — ноябрь 2004 г.);
- составление отчетных документов и подготовку публикаций по итогам исследования (сентябрь — ноябрь 2005 г.).

## 2. Реализация основных задач

Отчет о поисково-экспериментальной деятельности коллектива Центра мы построим на основе анализа реализации задач эксперимента.

Задача «Разработать варианты включения детей в художественно-эстетическую деятельность, адекватные возрасту от 2 до 7 лет» решалась преимущественно на протяжении двух этапов поисково-экспериментальной работы: организационно-постановочного и преобразующего.

На первом этапе, изучая литературу, знакомясь с учреждениями дополнительного образования, мы убедились, что дополнительных образовательных услуг для дошкольников не так уж много. Но и те, которые функционируют в образовательном пространстве или используют элементы программ детского сада, или работают как кружки художественно-эстетического направления, или построены на идеях и мастерстве педагога, не имеют под собой четкой программы. Таким образом, мы еще раз убедились в необходимости создания и описания модели учреждения дополнительного образования для дошкольников, в которой содержание, формы и методы работы объединены единой целью, логически выстроены и оправданы с точки зрения достижения цели — развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольника.

Ежегодно на завершающих учебный год педагогических советах коллектив анализировал используемые варианты включения детей в художественно-эстетическую деятельность, вносил коррективы, выбирал новые формы. В итоге в модель учреждения было включено несколько вариантов привлечения детей к художественно-эстетической деятельности.

*Студии (форма занятий)* стали основной формой организации художественно-эстетической деятельности детей с 1,5 до 7 лет. Для каждого возраста мы организовали ряд студий, которые объединяются в комплекс или ведутся самостоятельно.

Свою задачу мы видим в том, чтобы каждый ребенок был «охвачен» всеми видами художественно-эстетической деятельности, чтобы по возможности избежать перегрузки, повторения, снижающих интерес ребенка к занятию, и максимально использовать педагогический потенциал различных видов художественно-эстетической деятельности и их сочетания для обеспечения эволюции личностного развития ребенка.

Для детей с 1,5 до 2 лет и их родителей предлагается программа совместных занятий «Учимся, играя».

Для детей в возрасте с 2 до 3 лет предлагаются занятия, где объединены одновременно несколько видов деятельности (речевая, игровая, музыкальная и изобразительная) и самостоятельные занятия «музыка» и «рисование».

Для детей 4-го года жизни мы предлагаем комплекс из 2 (музыка, рисование) или 3 (музыка, рисование, детская литература) направлений и отдельные студии: Занятия в музее, Английский язык, Музыка и движение.

С 5-го года жизни спектр образовательных услуг расширяется. В настоящий момент детям с 4 до 7 лет мы предлагаем как комплексную программу: музыка, театр, изобразительная деятельность, — так и отдельные студии.

• Студия «Играем в театр». В основу занятий положен этюдный момент. Детям 4 лет предлагается изобразить животных, явления природы, человеческие чувства через пластику тела (через подражание), в 5 лет — этюды делаются с использованием диалогов, небольших театральных зарисовок на основе литературных произведений. Итогом работы над этюдами является мини-спектакль. Результатом работы с детьми 6 лет является музыкально-драматический спектакль, подготовка к которому также строится на этюдах. В программе используются все виды театра: настольный, кукольный, би-ба-бо, драматический.

Большое внимание в программе уделяется включению родителей в совместную деятельность с детьми. Это реализуется через:

- обязательное присутствие в качестве зрителей на сдаче очередного мини-спектакля;
- участие в занятиях, например при обучении изготовлению кукол и их использованию в мини-спектаклях;
- систему домашних заданий: изготовление театральных кукол; сочинение мини-спектаклей, этюдов; репетиции; подборка игр.

В совместной деятельности родителей и детей в театральной студии происходит вхождение родителей в мир детства, приобретение родителями опыта в организации семейного досуга.

• Студия «Творческая мастерская». Включает в себя рисование с использованием разнообразных материалов (гуашь, акварель, пастель, тушь, карандаши, фломастеры), работу с пластилином (объемные фигуры и плоские), глиной, соленым тестом, бумагой. Значительная доля учебного времени отводится коллективной деятельности. Через развитие мелкой моторики, навыков изобразительной деятельности, оценку и самооценку сделанного мы решаем задачи по развитию качеств ИТП. Занятия в «творческой мастерской» — благодатная почва для решения личностных проблем ребенка. Коррекция через изобразительную деятельность, проводимая в группе, незаметна для ребенка, не замыкает его на личных проблемах, а исподволь решает коррекционные задачи. Но в этом слу-



чае от педагога требуются специальные знания психологии и методов арт-терапии.

• Студия *«Музыка»*. Применяется чередование различных видов музыкальной деятельности: движение под музыку, пение, слушание музыки, игры на детских музыкальных инструментах: шумовых (маракасы, треугольники, бубны) и мелодических (металлофоны, ксилофоны). Принципиальным условием является использование методов элементарного музицирования, где обязательно триединство: музыка — движение — слово.

В репертуар могут входить произведения традиционной программы по музыкальному воспитанию под редакцией М. А. Васильевой, но более подходящими для использования по этой методике являются программы «Гармония», «Синтез» К. В. Тарасовой.

• Студия *«Окно в мир»*. Включает три направления (философия, словесность, математика). Главная задача — через систему специально подобранных заданий на занятиях и дома, чтения образцов мировой литературы (порой не являющихся «детскими») достичь максимального развития творческих способностей, самобытности ребенка, формирования тонкого восприятия окружающего мира, вкуса к художественной литературе.

• Студия *«В музее»*. Направлена на познание ребенком сферы искусства через непосредственное общение с произведениями в музеях, выставочных залах, мастерских художников и закреплении этого на занятиях в Центре через беседы, игры, рассматривание слайдов, альбомов по искусству, видеофильмов.

Наша задача — не просто познакомить ребенка с разнообразием изобразительного искусства, дать искусствоведческие знания, а научить чувствовать, эмоционально проживать впечатления от соприкосновения с прекрасным.

Были организованы и работали также студии: «Ритмическая гимнастика», «Музыкальный театр», «В мире прекрасного», «Учись смотреть и видеть».

Желательным является участие в занятиях родителей. Мы предполагаем, что совместные впечатления от увиденного и проделанного объединяют семью, расширяют сферу общих интересов, помогают родителям в эстетическом развитии ребенка.

Поиск оптимальной системы включения детей в образовательную деятельность шел несколько лет.

Конечный вариант программы — комплекс основных занятий для детей с 4 до 7 лет, ежегодно состоящий из 3 студий. Чаще выбирают студии «Играем в театр», «Творческая мастерская», «Музыка», «В музее». Остальные студии (их перечень представлен выше) проводятся в вечернее время и выходные дни, а некоторые из них мы поставили в расписании таким образом, что родители могут составить «свой комплекс», исходя из своих и ребенка пристрастий и возможностей.

Аргументы в пользу такого варианта следующие:

— единые педагогические требования и подходы к ребенку, осуществление психолого-педагогического сопровождения ребенка при сотрудничестве 2—3 педагогов;

— повышается ответственность педагога за качество своей работы, так как дополнительные образовательные услуги «работают» в условиях рынка. Посещаемость детьми студий зависит от главного критерия: нравится — не нравится, т. е. «дети голосуют за педагога ножками». В комплексе же дети занимаются у 4—5 педагогов;

— при определении дополнительных занятий для ребенка семья может выбирать, учитывая: физическое и психическое здоровье ребенка; его желания и склонности; материальные возможности семьи и возможности приводить ребенка в Центр от 1 до 4 раз в неделю.

На первом этапе эксперимента мы считали, что только расширенный комплекс может помочь ребенку подготовиться к жизни. Но, выявив педагогические ресурсы каждого вида художественно-эстетической деятельности и оптимальную возможность организованных форм, мы пришли к выводу, что решающим фактором являются условия: *развивающая среда, форма организации образовательного процесса и методики, способствующие развитию качеств интеллектуально-творческого потенциала.*

Огромное значение в успешности организации образовательного процесса играет рационально составленное расписание. Дети приходят на занятия от 1 до 4 раз в неделю. Обязательным условием является распределение нагрузки на один учебный день. В день 3 занятия, между ними 10-минутные перемены в игровой комнате. Это дает возможность избежать перегрузки детей, при смене занятий дети успевают «остыть» от предыдущего, тем самым понижается общая утомляемость детей к концу дня. Продолжительность занятий в соответствии с типовой «Программой воспитания и обучения в детском саду» и инструктивно-методическим письмом МО РФ от 14.03.2000 г. «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организационных формах обучения» составляет: в 3 года — 15 минут, в 4 года — 20 минут, в 5 лет — 25 минут, в 6 лет — 30 минут. Общая продолжительность пребывания ребенка на занятиях в один день составляет: в 3 года — 45 минут, в 4 года — 1 час 20 минут, в 5 лет — 1 час 35 минут, в 6 лет — 1 час 50 минут.

Для детей раннего возраста продолжительность пребывания в Центре составляет 45—60 минут. В игровой комнате педагог сочетает развивающие занятия со свободной игровой деятельностью.

*Режим каникул* в первые годы в Центре совпадал с графиком школьных каникул (осень, зима, весна, лето). Мы отменили осенние каникулы, так как для детей в октябре заканчивается адаптационный период и делать перерыв в занятиях нецелесообразно.



В 2000 г. мы отменяли весенние каникулы, считая, что время пребывания детей в Центре небольшое, занятия проводятся в игровой форме, нет причин для их усталости, но к концу учебного года педагоги отмечали повышенную утомляемость детей. Мы объясняем это общим утомлением детского организма в весенний период, поэтому отказываться от занятий в весенние каникулы не стали, но с 2001/2002 учебного года решили в этот период сменить форму деятельности детей. Вместо занятий по обычному расписанию дети занимаются в «лабораториях», исследуя природу окружающих предметов, играя с песком, водой, природными и искусственными материалами, имеют возможность войти в образ любого театрального персонажа, примерив любой костюм, и сыграть в импровизированном спектакле, посидеть в читальном зале.

Несмотря на фрагментарность, эти занятия дают детям пищу для фантазии, а родителям руководство для организации такой деятельности в домашних условиях. Детям необходима самостоятельная познавательная деятельность, а условия студий эстетического направления не всегда этому способствуют.

*Свободная игровая деятельность* пусть и не относится к художественно-эстетической деятельности, но является важным элементом работы Центра.

Дети посещают игровую комнату по желанию, но не менее 1 часа в неделю. В задачи педагога входит формирование у детей навыков общения, обучение играм (сюжетно-ролевым, подвижным и спокойным). Преимущество игровой комнаты — разновозрастной состав детей, что способствует формированию опыта коммуникации.

*Праздники* не как «парадный» элемент образовательного процесса, а как обучающая и развивающая ситуация несут в себе возможность обогатить жизнь ребенка новыми яркими впечатлениями, эмоциями; создать условия для объединения семьи через совместное проживание детьми и их родителями впечатлений; помочь семье в организации домашних праздников с целью содержательного проведения досуга. Более того, для нас важен не столько сам праздник, сколько процедура его подготовки. При этом мы не репетируем праздники. Репертуар и сценарий праздника продумываются педагогами вместе и заранее разучиваются на различных занятиях, а в день праздника в жанре «экспромт» дети вовлекаются взрослыми в его сценарий с опорой на изученный материал.

Для нас принципиальным является то, что для детей праздник всегда увлечение, неожиданность. Разучиваемые на занятиях песни и танцы исполняются экспромтом, часто вместе с приглашенными родителями. Элементы оформления, изготавливаемые на занятиях как учебный материал, также воспринимаются детьми по-новому. Все это позволяет уйти от формальной подготовки к ме-

роприятиям, а поэтому доставляет и детям, и взрослым больше удовольствия.

*Экскурсии* на природу, в музеи, на выставки предполагают не только расширение границ познания ребенком окружающего мира, но и развитие эмоционально-чувственного восприятия природы, произведений искусства, архитектуры, народных ремесел.

Органично вписались в содержание воспитательно-образовательной деятельности Центра две недели в мае, когда образовательный процесс идет не по расписанию занятий, а в режиме *свободного развития*, получившие название «*Сиреневые денечки*». Опыт показал необходимость смены режима в конце учебного года. Занятия по расписанию сменяются другими формами организации детей: игровыми программами, экскурсиями в музеи, на природу, по городу. Посещение доступных детскому восприятию концертов классической и народной музыки развивает эмоциональную сферу ребенка, формирует хороший художественный вкус; музыкальные и театральные постановки пополняют потребность ребенка в эстетических впечатлениях. Для старших дошкольников эти дни используются для репетиции отчетных спектаклей и концертов, участие в которых способствует формированию волевой сферы и адаптационных способностей и самоутверждению ребенка. Введение этих мероприятий обусловлено не только снижением продуктивности занятий в мае, но и невозможностью в течение учебного процесса организовывать эти формы развития детей.

Одним из важнейших вариантов включения детей в образовательную деятельность являются *совместные занятия с родителями*. Наш опыт показал, что не все студии обязательно должны привлекать родителей на занятия, главной целью является помочь родителям понять и принять мир детства.

Задача «Создать педагогическое поле» вокруг ребенка через организацию системы педагогических воздействий на ребенка со стороны родителей и педагогов оказалась очень масштабной, решалась на протяжении первых двух этапов и включила в себя и исследование, и педагогическое просвещение, и отработку форм взаимодействия внутри педагогического коллектива с участием родителей.

Понимая важность сотрудничества с родителями в формировании единых принципов воспитания, на первом этапе эксперимента, мы провели анкетирование родителей, чтобы узнать отношение их к сотрудничеству с нами.

В анкетировании приняли участие 100 родителей детей от 2 до 6 лет. Образовалось пять возрастных групп по 20 человек каждая.

В итоге мы выяснили, что почти в половине случаев (45,24 %) родители по отношению к своему ребенку используют неблагоприятные типы воспитания, которые способствуют возникнове-



нию отклонений и нарушений в психике ребенка, формированию у него неадекватного образа «Я».

Эти исследования помогли нам в разработке форм сотрудничества с родителями. Работа эта претерпевала изменения в течение всего преобразующего этапа (от обычных собраний до совместных с родителями занятий с детьми). В итоге мы пришли к следующим формам взаимодействия Центра и семьи.

*Психодидактическое просвещение родителей.* Для этого используются:

- памятки (например на темы: «Первые шаги ребенка в музее», «Как себя вести в “критической ситуации” с ребенком», «Как любить ребенка?», «Материнская и отцовская любовь», «Свобода в воспитании: “за” и “против”»);

- встречи-консультации педагогов с родителями на темы: «Организация домашнего театр», «Ребенок в музее», «Особенности адаптации детей раннего возраста», «Развивающий потенциал образовательных программ Центра»;

- плакаты-агитки, где в сжатой форме отражены основные постулаты в воспитании дошкольников, цитаты из книг и статей по педагогике и психологии;

- индивидуальные консультации психолога;

- общение родителей и педагогов на встречах в «Родительском клубе» на темы: «Мы и наши дети: сотворение личности»; «Как любить ребенка? Материнская и отцовская любовь»; «Свобода в воспитании: “за” и “против”».

Наибольшую результативность повышения педагогической культуры родителей и улучшения взаимопонимания их с педагогами и главное — со своими детьми мы видим в *привлечении родителей к образовательному процессу*. Это и совместная деятельность родителей и детей на занятиях, и обязательное участие родителей в экскурсиях, и участие их в праздниках (в играх, концертных номерах, спектаклях), а также участие в оформлении Центра к праздникам.

Если совместную работу с родителями 3—6-летних детей можно строить эпизодически (о совместных занятиях в студии «Творческая мастерская», «Играем в театр» говорилось выше), то в студии «Малыш», мы считаем, привлечение родителей на занятия должно стать системой, так как именно в этом возрасте велика биологическая связь малыша и мамы; совместная деятельность, эмоциональные переживания и впечатления закладывают фундамент для взаимопонимания родителей и детей на следующих возрастных этапах. Опыт взрослых в роли родителей слишком мал, и как следствие — неадекватность требований с их стороны к своему ребенку и детскому коллективу, неумение духовно подняться до ребенка, стремление отгородиться от детской жизни своими взрослыми заботами и делами. Все это приводит к отчуждению тех и других, создавая ситуацию «рядом, но не вместе».

Но привлечение родителей на занятия детей 3-го года жизни мы не могли реализовать в полной мере, пока не нашли методики, которые «превратили» родителей из помощников и наблюдателей в активных участников. Методические разработки по музыкальному воспитанию для детей раннего возраста Л. В. Виноградова и по изобразительной деятельности М. А. Гмошинской помогли решить эту задачу.

*Обеспечение единства действий педагогического коллектива.* Единое педагогическое поле предполагает не только взаимопонимание между родителями и педагогами. Важно единство педагогического коллектива по отношению к ребенку. Оно достигается через систематическую деятельность *психолого-педагогического совета* — это совещательная форма обсуждения проблем, возникающих в развитии личности ребенка и во взаимоотношениях детей в коллективе. Обсуждаются индивидуальные особенности ребенка, группы и принимаются решения по ведению всем педагогическим коллективом единой стратегии в решении проблемы. Через определенное время анализируются результаты и при необходимости проводится поиск новых путей решения проблемы.

*Наблюдение за детьми мы подразделяем на три вида:*

- предупреждающее. Проводится в начале учебного года или при введении в группу новых детей с целью выявить проблемные стороны личности ребенка (или группы детей) и предупредить негативные проявления в развитии личности ребенка (или группы) средствами коррекции, использования педагогических приемов, способствующих решению соответствующих проблем;

- сигнальное. Проводится в течение учебного года по просьбе педагогов, родителей при появлении «сигналов» изменения поведения детей в группе (агрессивность, замкнутость ребенка, возникновение конфликта), отставания или опережения в развитии. Результатом наблюдения может стать решение о переводе ребенка в другую группу или использование соответствующих педагогических приемов для регулирования ситуации;

- итоговое (может быть заменено диагностикой). Проводится в конце года и используется для корректировки программы и планирования работы на следующий учебный год.

Одной из задач нашего эксперимента была «*Разработать комплекс учебно-воспитательных развивающих программ, обеспечивающих включение ребенка в художественную деятельность*».

Подготовленные педагогами на первом году эксперимента программы, имеющие не репродуктивный, а продуктивный характер, апробировались в 2000/2001 учебном году. В течение года педагоги анализировали свою работу, периодически вынося анализ-рефлексию на научно-методические советы, где обсуждалась реализация экспериментальной программы каждого педагога. По



итогах года педагоги внесли необходимые правки и коррективы как в тему программы, так и в содержание. К 2002 г. (2-й этап эксперимента) список педагогов и тематика экспериментальных программ выглядели так, как представлено в табл. 1.

Авторские программы были подготовлены к печати, однако на завершающем этапе эксперимента оказалось, что в создании авторских программ по направлениям: изобразительная деятельность, музыка, детская литература нет необходимости, так как к этому времени в печати появились программы «нового поколения», близкие нам по содержанию и задачам. Среди них: «Синтез искусств» (автор О. А. Куревина), «Развитие» (авторы: Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. Ф. Астасьева, Н. Б. Венгер, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко и др.), программа эстетического воспитания детей 2–7 лет «Красота. Радость. Творчество» (авторы: Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. Б. Зацепина) и др.

Таблица 1

Педагог	Предмет	Тема
И. С. Бессонова	Музыка	Развитие эмоциональной выразительности средствами музыки
Н. Б. Михайлова	Играем в театр	Развитие интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста средствами включения их в творческую деятельность на занятиях «Играем в театр»
С. В. Антипина	В мире прекрасного	Развитие интеллектуально-творческого потенциала через приобщение ребенка к мировой художественной культуре и формирование художественного восприятия
И. Г. Усольцева	Детская литература	Развитие интеллектуально-творческого потенциала детей средствами художественного слова
М. В. Соловьева	Музыка и движение	Развитие оригинальности, пластики и индивидуального самовыражения у детей дошкольного возраста средствами движения под музыку
В. Б. Федосеева	Окно в мир	Развитие вербального интеллекта средствами художественного слова
И. В. Шварц	Психолог	Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста средствами ИЗО в условиях групповой деятельности

Неоспоримым достоинством рассмотренных программ является внимание к психическому развитию ребенка, развитию его мотивационной сферы, интеллектуальных и творческих качеств личности. Новый материал в этих программах дается не в готовом виде, а вводится на основе активной деятельности, т. е. связи и отношения окружающего мира дети «открывают» сами путем анализа, сравнения, выявления существенных признаков. Роль педагога — организовать учебные действия и незаметно, ненавязчиво подвести их к «открытию». Выбор учебного материала обусловлен возрастными особенностями детей. Программы построены с учетом принципа комфортности: предполагается индивидуальный подход, создание для каждого ребенка ситуации успеха, атмосферы доброжелательности. Обучение на занятиях направлено на систематизацию, углубление и обобщение личного опыта ребенка.

Для своей работы педагог вправе выбрать любую из предложенных и рекомендованных Центром программ, дополнив их методами и приемами, способствующими развитию качеств ИТП, определенных нами в матричной модели ИТП, включающей познавательную активность, воображение, эмоциональную развитость, вербальный интеллект, способность к прогнозированию, самоорганизацию, неконформизм, эмпатию, социальную гибкость (табл. 2).

Единство педагогических подходов, предоставление ребенку свободы в выборе занятий, в пространстве (дети свободно передвигаются по всему дому, включая залы, кабинеты администрации, коридоры), комфортные психологические условия (родители всегда могут быть рядом), общая атмосфера радости Дома и его обитателей — все это является немаловажным фактором в успешной реализации программ.

Отметим, что важнейшим принципом успеха является не только сама программа, но и выбранные формы и приемы ее реализации.

Ниже рассмотрим педагогические приемы, которые используют педагоги студий для развития интеллектуально-творческого потенциала в соответствии с компонентами матричной модели интеллектуально-творческого потенциала.

1. *Познавательная активность*: «Окно в мир» — работа со словарями, энциклопедиями на занятиях и дома; «Малыш» — организация игровой среды, создание ситуации поиска; «Уроки в музее» — знакомство с жанрами изобразительного искусства, художниками, окружающим миром, отраженным в искусстве; «Творческая мастерская» — на занятии ребенку дают возможность выбрать материалы для изобразительной деятельности. При работе с разными материалами ребенок сравнивает их, узнает их свойства на практике.



Таблица 2  
Матричная модель ИТП (индивидуально-творческий потенциал)

Шкалы		Познавательно-креативная сфера		
Возрастной уровень, лет	Баллы	1.1. Познавательная активность	1.2. Воображение	1.3. Эмоциональная развитость
1,5—3	1—3	Проявляет неосознанное элементарное любопытство, но не постоянно, а в момент сильной заинтересованности	Идеи не выходят за рамки предлагаемого и того, что предлагают другие	Не всегда может управлять своими чувствами. Необходима помощь со стороны. Зависим от взрослого
3—4	4—6	Заметно проявляет выраженное любопытство: задает много вопросов, старается все потрогать, пощупать	Активно включается в решение творческих задач, удовольствие получает не от результата, а от процесса. В предлагаемых обстоятельствах способен предложить не более одной идеи без посторонней помощи	Эмоционально устойчив, но в специально созданных условиях. Может чувствовать себя комфортно без «родного взрослого»
4—5	7—9	Активно исследует все, что в поле зрения. Любопытен, но не использует возможности самому дойти до сути, понять «механизм действия», ждет готового ответа и принимает его бесспорно	Испытывает внутреннее побуждение высказаться неоднократно, предлагает множество идей, но важнее число выступлений, а не содержание, предлагаемые образцы выходят за рамки накопленного опыта	Эмоционально открыт, искренен. Расширяется диапазон эмоций, их оттенков, включается социальный мотив

Продолжение табл. 2

Шкалы		Познавательно-креативная сфера		
Возрастной уровень, лет	Баллы	1.1. Познавательная активность	1.2. Воображение	1.3. Эмоциональная развитость
5—6	10—12	Испытывает выраженную потребность получать новую информацию; вопросы разноплановы, предложенные ответы подвергаются сомнению и выносятся свой вариант; умеет удивляться, делать открытия	Предлагает много идей; проявляются желания выразить собственную оригинальность в видении мира; способен «ломать» привычные рамки накопленного опыта	Ребенок способен к эмоциональной регуляции собственного поведения, чувствует оттенки эмоций (не только «весело», «грустно», а в широком диапазоне)
Познавательно-интеллектуальная сфера				
		2.1. Вербальный интеллект	2.2. Способность к прогнозированию	2.3. Самоорганизация
1,5—3	1—3	Речь развита на бытовом уровне, не использует абстрактных понятий. Рассуждения конкретные, выражаются в простых предложениях	Иногда способен представить результат собственных действий, но поступает необдуманно, импульсивно, под влиянием эмоций. Конечный результат не связывает с действиями	С трудом контролирует свои побуждения. Не осознает противоречий между желанием достичь цели и реальными возможностями. Недостаточен мышечный контроль
3—4	4—6	Речь развита, но с трудом подбирает синонимы, не может изложить	Пытается прогнозировать, предугадывать последствия действий до их осуществления.	Не всегда способен формулировать цели, соотносить их с деятельностью.

Продолжение табл. 2

Шкалы		Познавательно-интеллектуальная сфера		
Возрастной уровень, лет	Баллы	2.1. Вербальный интеллект	2.2. Способность к прогнозированию	2.3. Самоорганизация
3—4	4—6	свои мысли связно. Оперрует только простыми предложениями. Появляются абстрактные суждения	Неудавшиеся попытки сопровождаются всплеском эмоций	Иногда отвлекается, но быстро сосредоточивается вновь. Не может справиться с препятствиями без посторонней помощи
4—5	7—9	Речь развита и на бытовом, и на абстрактном уровне, но трудности в определении понятий и терминов; преобладают простые предложения, но иногда появляются и сложные	Способен построить четкий образ предстоящей деятельности, но возникающие проблемы могут насторожить, нужен значимый мотив. При поддержке взрослого может анализировать, делать выводы	Способен к достижению цели, соподчинению мотивов, приспосабливается к предлагаемым условиям, но необходима поддержка извне
5—6	10—12	Лексика богата, синонимический ряд обширен, легко выражает свои мысли, оперирует сложными предложениями не только на бытовом, но и на абстрактном уровне	Предугадывает последствия действий до их осуществления. Делая обобщения, предлагает вариативный подход к решению задачи. Видит связь между целью и действиями	Мобилизует силы для достижения желаемого результата действий. Появляется потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности

Продолжение табл. 2

Шкалы		Социальная сфера		
Возрастной уровень, лет	Баллы	3.1. Нонконформизм	3.2. Эмпатия	3.3. Социальная гибкость
1,5—3	1—3	Как правило, «озвучивает» что-то точку зрения, редко способен выразить свою	Сопереживает, способен эмоционально заразиться, отождествляет себя с объектом эмпатии, но не принимает конкретных действий	Не может осуществлять контроль за собственными действиями, но подчиняется правилам и требованиям при наличии образца для подражания
3—4	4—6	Имеет собственную точку зрения, но, стесняясь, боясь насмешки, не всегда высказывает ее. Ориентируется на себя, способен расположить к себе сверстников	Обладает высоким уровнем понимания, пытается определить возможные пути выхода из ситуации. Иногда регулирует свое поведение под влиянием сопереживания	Соотносит свои желания с желаниями других, включается в новый микросоциум легко, но придерживается правил лишь при создании игровой ситуации
4—5	7—9	Стремится быть не как все, не боится высказывать самостоятельные мысли. Действует по собственному решению, но ситуативно	Эмоционально отзывчив на переживания другого, способен совершить конкретный поступок. При поддержке со стороны может регулировать свое поведение под влиянием сочувствия к другому	Способен на партнерских позициях строить все взаимодействие с другими, но при эмоциональном всплеске возможны отклонения от общепринятых норм и правил
5—6	10—12	Способен принимать ни от кого не завися-	Принимает и чувствует другого человека;	Способен к произвольной регуляции, активно-



Окончание табл. 2

Шкалы		Социальная сфера		
Возрастной уровень, лет	Баллы	3.1. Нонконформизм	3.2. Эмпатия	3.3. Социальная гибкость
5—6	10—12	ские решения, инициативен в общении со сверстниками, лидер. Оригинально оперирует предметами и понятиями	способен сопереживать, сострадать и сотрудничать. Реально содействует кому-либо	сти в соответствии с ситуацией. Спокойно и уверенно чувствует себя в социальных ролях (внук, ученик, пассажир и т. д.)

2. *Воображение*: «Окно в мир» — сочинение сказок, стихов; «Творческая мастерская» — создание образа на бумаге, в глине, бумажной пластике; «Театр» — создание театрального образа; «Музыка» — создание образа услышанного музыкального произведения через движение, мимику, голос; «Игровая комната» — сюжетно-ролевые игры.

3. *Эмоциональная развитость*: «Музыка», «Театр», «Творческая мастерская», художественное чтение — проживание различных эмоциональных состояний.

4. *Вербальный интеллект*: «Окно в мир» — интенсивное развитие речи, эта задача является приоритетной в этой студии; «Детская литература», «Уроки в музее», «Малыш» — расширение словаря (активного и пассивного); «Театр», «Музыка» — анализ внутреннего состояния героев, характеров музыкальных образов.

5. *Способность к прогнозированию*: «Творческая мастерская» — выбор необходимого материала, размещение изображения для реализации замысла; «Малыш» — создание для ребенка проблемной ситуации: достать закатившийся под шкаф мяч, манипуляция с предметами — скатить с горки предметы (шарик, кубик, машинку или другую игрушку), работа с вкладышами (выбор необходимого сегмента для получения изображения), пирамидками, другим развивающим материалом; «Игровая комната» — детские игры; «Театр» — самостоятельный выбор ребенком костюма, сценических движений, интонации для создания театрального образа; «Музыка» — выбор музыкальных инструментов для создания музыкальных образов.

6. *Самоорганизация* — обучение ребенка умению владеть собой в предлагаемых условиях в соответствии с возможностями возраста.

140

7. *Нонконформизм*: «Театр» — овладевает первоначальными навыками и умениями передачи театрального образа, педагог на занятиях ставит перед детьми задачу найти свой вариант (движение, голос, мимику) в создании образа; «Музыка» — ритуал прощания или приветствия, педагог ставит перед детьми задачу — придумать свой вариант (ритмический, динамический); «Окно в мир» — педагог подбирает вопросы, «провоцирующие» детей на самобытность, оригинальность высказываний, приветствуется придумывание новых необычных слов, образов.

8. *Эмпатия*: «Театр» — воссоздание образа театральных персонажей; «Музыка» — проживание образа через пение и движение, слушание произведений литературы, беседа, погружение во внутренний мир героя, сопереживание; «Творческая мастерская» — проживание образа для того, чтобы изобразить (используются движения, музыка, наблюдения, беседа).

9. *Социальная гибкость* — использование на всех занятиях приемов, способствующих развитию этого качества (коллективные работы, работа в парах, малыми группами для решения творческих задач).

Мы рассмотрели используемые для развития ИТП педагогические приемы, теперь перейдем к рассмотрению еще одной задачи эксперимента: **«Выявить развивающий потенциал различных видов художественно-эстетической деятельности».**

Работу по выявлению развивающего потенциала художественно-эстетической деятельности мы проводили дважды — на первом и последнем этапах поисково-экспериментальной деятельности.

На первом этапе задачей по выявлению развивающего потенциала художественно-эстетической деятельности Центра было исследование содержания работы студий с точки зрения характеристик ИТП, взятых нами из типологии А. И. Савенкова «Детская одаренность: развитие средствами искусства»<sup>1</sup>.

В результате анализа содержания студий, используемых методов и приемов педагоги выбрали качества ИТП, которые возможно развивать в ребенке на своих занятиях, а также качества, которые традиционно развивает каждая студия: познавательная потребность; сверхчувствительность к проблемам; способность к прогнозированию; словарный запас; оригинальность, гибкость, продуктивность мышления; способность к классификации и категоризации; концентрация внимания; память; увлеченность содержанием задачи; нонконформизм; лидерство и соревновательность; способность к оценке; способность к анализу и синтезу; широта интересов.

<sup>1</sup> Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. — М.: Педагогическое общество России, 1999.

141

Наши промежуточные выводы на первом этапе были следующими:

- содержание студий больше направлено на художественно-эстетическое воспитание детей, развитие ИТП ведется недостаточно целенаправленно;
- типология А. И. Савенкова требует некоторой доработки в соответствии с нашими задачами и содержанием работы Центра;
- необходима психолого-дидактическая учеба педагогов и переосмысление ими своей деятельности.

### 3. Разработка диагностического инструментария

На последнем этапе поисково-экспериментальной деятельности вместо критериев ИТП, отобранных Савенковым, мы предложили педагогам критерии матричной модели ИТП, разработанной коллективом «Центра» (см. табл. 2).

В разработке критериев участвовали психологи, научный руководитель и педагоги, занятые в 7 студиях: «Творческая мастерская», «Играем в театр», «Музыка», «Малыш», «Окно в мир», «Уроки в музее», «Детская литература», — и педагоги «Игровой комнаты».

В свою очередь, работа по выявлению развивающего потенциала различных видов художественно-эстетической деятельности подтолкнула нас к поиску более совершенной модели диагностики — разработке диагностического инструментария.

В начале эксперимента мы полагали использовать имеющиеся психодиагностические методики. Но оказалось, что специфика постановки цели нашей деятельности по развитию ИТП не отражалась в комплекте того диагностического инструментария, которым располагала на тот момент «дошкольная психология». Поэтому мы столкнулись с задачами, во-первых, разработки модели ИТП; во-вторых, подбора диагностического инструментария по отслеживанию его динамики; в-третьих, разработки процедуры диагностики и корректировки педагогического процесса в соответствии с результатами диагностики ИТП.

В соответствии с целью эксперимента — развитие ИТП художественно-эстетическими средствами — в основу диагностики положены критерии, отражающие не специализированные навыки конкретной студии, а критерии, которые отражают ИТП.

Большинство предлагаемых на сегодняшний день диагностических методик направлено на изучение интеллектуальной сферы детей. Во многом это обусловлено рыночными запросами образовательной системы, когда отбор в образовательные учреждения происходит по интеллектуальным показателям. Часто эти методики выявляют зону актуального развития (ЗАР) ребенка (имеющиеся у него ЗУНы), а не его потенциал, зону ближайшего раз-

вития (ЗБР). Для нас при составлении диагностического инструментария основной задачей было изучение интеллектуально-творческого потенциала ребенка.

Перед педагогами остро стоял вопрос о возрастных нормах, на которые часто опираются психологические методики. Как следствие часто оценивание ребенка в рамках «нормы — не нормы» заканчивается наклеиванием «ярлыка» диагноза. Еще раз отметим, что для нашего Центра понятие возрастной нормы важно скорее не тем, чтобы выявлять ЗАР ребенка, а его ЗБР.

Анализ диагностического инструментария показал, что, несмотря на комплексность подхода (предлагается исследование различных сфер психического развития ребенка), недостаточно представлен инструментарий для отслеживания объективности оценки уровня психического развития ребенка через наблюдение или через экспертное оценивание несколькими специалистами. Поэтому разработка матричной модели для экспертной оценки служит более объективному подходу в изучении ребенка. Такая модель позволяет не только находить индивидуальный подход к каждому ребенку, но также оценивать эффективность работы предлагаемой программы на каждом возрастном этапе по конкретным показателям, проводить самоанализ собственной деятельности и выявлять конкретные ошибки и недочеты в работе с детьми.

Вначале мы исходили из критериев, предложенных А. И. Савенковым в книге «Детская одаренность: развитие средствами искусства». Это помогло нам на первом этапе четко обозначить те «точки»-ориентиры, на которые следовало обратить внимание при разработке экспериментальных программ, при анализе их эффективности.

Но проводя диагностику в течение двух лет по «чистым» критериям Савенкова, мы стали отмечать расплывчатость некоторых формулировок психологического словаря, поясняющего данные критерии, слишком большой перечень критериев — 17. Все это усложняло процедуру диагностики, поэтому мы внесли корректировки в некоторые критерии и показатели ИТП.

Работая с предложенными критериями, мы и пришли к выводу, что уместно выделить: а) характеристики интеллектуального развития; б) характеристики личностного развития; в) социальные характеристики (см. табл. 2).

Надо отметить, что характеристики Савенкова, не нашедшие продолжения в наших вариантах, отброшены не были, их отнесли к другим показателям. Например, можно проследить:

• *концентрацию внимания* в таких качествах, как самоорганизация, познавательная активность, воображение, способность к прогнозированию, вербальный интеллект;

• *способность к оценке* — в социальной гибкости, эмоциональной развитости;



*оригинальность мышления* — в воображении, неконформизме; *гибкость мышления* — в воображении, социальной гибкости, самоорганизации, способности к прогнозированию; *способность к анализу и синтезу* — в вербальном интеллекте, познавательной активности, прогнозировании, самоорганизации; *способность к классификации и категоризации* — в вербальном интеллекте, самоорганизации, познавательной активности; *память* — в вербальном интеллекте, воображении; *увлеченность содержанием задачи* — в воображении; *лидерство* — в социальной гибкости, неконформизме, эмоциональной развитости.

Выбор критериев и их обоснование заставили нас обратиться к психологической литературе с целью найти четкие объяснения каждому из них. Надо отметить, что разброс определений очень широк, поэтому словарь терминов ИТП редактировался несколько раз.

Процедура диагностики ИТП основывается на «Матричной модели ИТП», в которой описана каждая характеристика в процессе ее развития. Критерии разбиты на 4 уровня, где каждый примерно соответствует определенному возрастному этапу (3—6 лет). Но соответствие уровня возрасту условное, так как развитие ребенка — ярко выраженный «индивидуальный маршрут». Например, ребенок 5-го года жизни может в познавательно-интеллектуальной сфере достигать 1-го уровня, в познавательно-креативной — 2-го, а в социальной — 3-го уровня.

Психолого-педагогическая диагностика основывается на обязательном учете Т- и L-данных, где Т-данные — это результат тестов (их собирает и обрабатывает психолог); L-данные — экспертная оценка, которую дают педагоги на основе разработанной нами матричной модели. «Матричная модель» является своеобразной «памяткой» для педагогов при вынесении экспертной оценки выраженности каждого параметра.

Для достижения большей адекватности экспертной оценки развития детей на каждом уровне предполагается гибкая система баллов (3 в каждом уровне).

Для получения объективной оценки развития ребенка психологи Центра изучили 12 методик сбора Т-данных. Среди них: рисунок на свободную тему, лесенка, тест Векслера, тест тревожности, шкала эмоциональных проявлений и др.

Разработаны возможности диагностики всех критериев ИТП на возрастных этапах с 3 до 7 лет с помощью психологических тестов. Больше число критериев охватывают методики «рисунок на свободную тему» (5 критериев из 7) — для 3—4 лет, «тест Векслера» (6 критериев из 9) — для 4—5 лет и «рисунок несуществующего животного» (7 критериев из 9) — для 5—7-летнего возраста.

Результаты диагностики оформляются в виде бланка, представленного в табл. 3.

Мы считаем такой подход к диагностике принципиальным, так как он более объективен в оценке развития ребенка.

Такой материал диагностики становится рабочим материалом и для педагогического процесса. Например, при выявлении «западания» каких-либо качеств у ребенка психолого-педагогический совет обсуждает эту проблему, выбирает стратегию; при низких показателях у всей группы — педагогу необходимо подумать о корректировке программы или используемых методах.

Таким образом, диагностика помогает выполнять не только психологические, но и педагогические задачи.

Необходимо отметить, что специфика Центра как учреждения дополнительного образования вносит в процедуру диагностики свои особенности.

Учитывая, что состав детей меняется не только ежегодно, но и в течение года, отследить результативность созданной нами модели учреждения оказалось сложно. В Центре диагностика выступает больше как инструмент для отслеживания индивидуального развития личности ребенка в течение года, в течение нескольких лет, и сравниваем мы ребенка прежде всего с самим собой.

Таблица 3

Результаты диагностики

Ф.И. ребенка	Параметры	Оценка педагогов студий, L-данные			Итоги L-данных	Оценка психологов, T-данные	Итог T- и L-данных
		Театр	Музыка	ИЗО			
	1.1						
	1.2						
	1.3						
	2.1						
	2.2						
	2.3						
	3.1						
	3.2						
	3.3						

#### 4. Общие результаты работы

Диагностика ИТП, основанная на Т- и L-данных, проводится в Центре в начале и конце учебного года. Каждый раз ее результаты являются предметом для обсуждения образовательного процесса, его корректировки, выявлению «западающих» участников. Безусловно, наличие положительной динамики дает основание для выводов об эффективности образовательного процесса.

Результаты диагностики оформляются в виде суммарного результата ИТП (рис. 1), выводятся все конкретные показатели ИТП для каждого возраста (рис. 2) и индивидуально для каждого ребенка (табл. 4).

Результативность работы учреждения оценивается и его выпускниками. Мы пытаемся по возможности отслеживать их дальнейшую судьбу, хотя, конечно, большой «разброс» детей по городу делает эту процедуру затруднительной. По возможности мы проводим анкетирование родителей выпускников, выпускников, учителей начальных классов, в которых занимаются наши выпускники, начиная с 2001 г.

Из анкетирования учителей мы получили информацию о 15 из 80 выпускников периода 1997—2000 гг.

Результаты следующие:

- умеют быстро ориентироваться в обстановке и прогнозировать ее — 80 % детей;
- посещают факультативы, кружки, студии, которые позволяют им развиваться в силу своих способностей, — 80 %;
- имеют собственное мнение и выражают его без колебаний, даже если оно радикально отличается от других, в своих поступках и решениях не боятся противопоставить себя классу — 80 %;
- умеют сотрудничать в группе сверстников — 93 %;
- проявляют любознательность на уроке — 86 %;
- имеют склонность доминировать среди других, руководить деятельностью, в которой участвуют, организуют одноклассников, — 40 %;

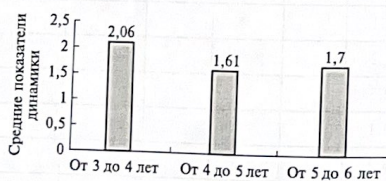


Рис. 1. Динамика развития в процессе обучения

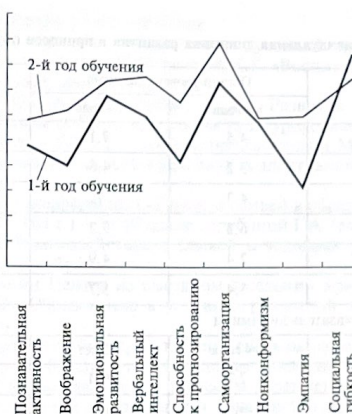


Рис. 2. Индивидуальные показатели ИТП (возраст 3 года)

– способны выдвигать большее число идей, находить несколько вариантов решения одной проблемы — 33 %.

Итоги анкетирования родителей показывают влияние Центра на развитие познавательно-креативной, интеллектуальной и социальной сфер. Положительные ответы родителей («почти всегда» и «часто») позволяют думать, что в большинстве случаев (63 % — познавательно-креативная сфера, 73 % — познавательно-интеллектуальная, 88 % — социальная сфера) влияние это позитивно. Анкетирование, проведенное с детьми, подтверждает данные родителей. Заслуживает внимания очень низкий процент отрицательных ответов на вопросы социального блока: у детей — 13 % «нет», у взрослых — 12 % «иногда» и 0 % «очень редко». Хочется надеяться, что это оценка высокого мастерства педагогов Центра и методов их работы.

С целью апробации авторских программ педагоги Центра провели методические семинары для педагогической общественности г. Тюмени:

- «Методика развития голоса ребенка-дошкольника» (март 2000 г.), Бессонова И.С.;
- «Использование методических приемов в развитии творчества детей 6 лет» (февраль 2001 г.), Бессонова И.С.;
- «Актуальность введения музейной педагогики в ДОУ» (апрель 2001 г.), Антипина С.В.;



Индивидуальная динамика развития в процессе обучения

Таблица 4

Имя	Общий уровень развития		Динамика
	в 3 года	в 4 года	
Женя	4,5	7,1	2,6
Михалис	3,2	4,6	1,4
Арина	4,3	7	2,7
Настя	6,3	7,2	0,9
Олег	2,4	4,9	2,5
Андрей	3,4	5,7	2,3
Средний показатель динамики			2,06
	в 4 года	в 5 лет	
Глеб	7,7	9,4	1,7
Настя	6,4	8,4	2
Майя	7,3	9,4	2,1
Дима	5,6	7,5	1,9
Максим	7,8	9,1	1,3
Полина	8,7	9,5	0,8
Никита	7,8	9,3	1,5
Средний показатель динамики			1,61
	в 5 лет	в 6 лет	
Аня	6,6	10	3,4
Ян	7,6	10,1	2,5
Илья	7,4	8,1	0,7
Диана	8	8,7	0,7
Данил	8,7	9,4	0,7
Надя	6,6	9	2,4
Средний показатель динамики			1,7

— «Цикл семинаров «Методика развития творчества дошкольников посредством театральной деятельности» (октябрь, декабрь 2001 г., апрель 2002 г.), Михайлова Н.Б.

148

Они участвовали в мероприятиях:

- семинаре «Гуманная педагогика и духовный мир учителя» (ноябрь 2000 г.) — доклад Чеботаревой Н.Г. «Воспитание ребенка средствами православной педагогики»;
- научно-практической конференции «Развитие творческой индивидуальности ребенка в условиях культурологической модели образования» (2001 г.) — сообщение Хасановой М.Н. на тему «Развитие индивидуальности в условиях коллективной формы работы»;
- областной конференции «Работа с семьей в образовательном учреждении» (2001 г.) — сообщение Зарубиной Г.А. (зам. директора по УВР) «Взаимодействие с семьей в условиях учреждения дополнительного образования»;
- презентации Центра на выездном заседании Уральского отделения РАО «Образование в условиях рыночной экономики» (февраль 2004 г.).

Ход эксперимента был представлен в следующих публикациях.

1. Хасанова М. Н. (Драчева). Сочетание традиций и новаций в организации воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования // Традиции и новаторство в развитии образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, 18—19 мая. 1999. — Часть 1. — Тюмень, 1999.

2. Хасанова М. Н. (Драчева). Развитие интеллектуально-творческого потенциала дошкольников художественно-эстетическими средствами // Образование: городской научно-методический журнал. — 2001. — № 1.

3. Хасанова М. Н. (Драчева). Реализация идей гуманной педагогики в системе дополнительного образования детей дошкольного возраста // Гуманная педагогика и духовный мир учителя: Материалы межрегионального научно-практического семинара. — Тюмень, 2001.

4. Хасанова М. Н. (Драчева). Эмоциональное развитие дошкольников // Новые ценности образования: культуросообразная школа. Научно-методический сборник. Народное образование. — М., 2002.

5. Хасанова М. Н. (Драчева). Семья как реальный заказчик в сфере дополнительного образования дошкольников // Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 27—28 мая 2003 г. — Тюмень, 2003.

6. Видт И., Хасанова М. Дошкольник в мире художественно-эстетической культуры // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 2.

В 2000 г. коллектив защищал модель Центра на конкурсе «Учреждение дополнительного образования—2000» и получил диплом I степени.

**ПОЛОЖЕНИЕ**  
о городской экспериментальной площадке на базе  
муниципальных образовательных учреждений Управления  
по образованию администрации г. Тюмени<sup>1</sup>

**Статья 1. Отношения, регулируемые настоящим Положением.**

1. Положение о городской экспериментальной площадке на базе муниципальных образовательных учреждений (далее: Положение) устанавливает ее статус и регулирует отношения между ОУ и Управлением по образованию, возникающие в связи с разработкой и реализацией актуальных и перспективных экспериментальных программ и их целевым финансированием.

Настоящее Положение определяет нормативно-правовые, финансово-экономические и содержательно-деятельностные основы функционирования городской экспериментальной площадки как особой формы организации совместной деятельности представителей педагогической науки и практики по разработке и реализации социально-педагогических новшеств, нововведений и инноваций в муниципальной системе образования (далее — инновации). Последние могут быть как заказанными муниципальными органами управления, так и инициативными, т. е. идущими от отдельных лиц и организаций.

2. Социально-педагогической инновацией считается целенаправленная продуктивная деятельность, основанная на анализе существующих теории и практики образования и направленная на проектирование и внедрение новых моделей образовательных учреждений, нового содержания, методов, форм и средств образовательного процесса, адекватных современным требованиям. На социально-педагогические инновации распространяются действующие в Российской Федерации нормы по охране авторских прав. Авторами социально-педагогических инициатив могут быть педагогические коллективы образовательных учреждений (в том числе группы образовательных учреждений), органы управления образованием, научные коллективы, общественные объединения и организации, отдельные юридические и физические лица.

3. Статус городской экспериментальной площадки определяется значимостью разрабатываемых проблем для развития муниципальной системы образования, их соответствием основным направлениям развития образования города, заданным Программой

<sup>1</sup> В основе этого и следующего за ним документа — Положения, разработанного Управлением по образованию и науке г. Сочи. Нам они показались достаточно полными и корректными, в него был внесен целый ряд уточнений, дополнений, сокращений.

развития, и целевыми — подпрограммами, комплексностью научного обеспечения, обоснованностью способов и средств реализации представленного проекта.

4. Статус городской экспериментальной площадки присваивается и снимается приказом Управления по образованию на основании заключения городского Экспертного совета.

5. Городская экспериментальная площадка может открываться на базе одного или нескольких учреждений образования любого типа и вида, независимо от формы собственности, учреждений других ведомств, расположенных как на одной административной территории, так и на нескольких территориях, объединенных единой экспериментальной программой.

**Статья 2. Правовая основа экспериментальной деятельности.**

Положение о городской экспериментальной площадке принято в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» распоряжениями главы г. Тюмени от 08.08.1994 г. № 1856 «О сохранении единого образовательного пространства в г. Тюмени» и от 14.08.1996 г. № 1300 «Об утверждении нормативов по распределению численности персонала, занятого обслуживанием муниципальных общеобразовательных школ, гимназий, лицеев г. Тюмени».

**Статья 3. Понятие экспериментальной площадки на базе муниципальных образовательных учреждений.**

1. Под экспериментальной площадкой понимается образовательное учреждение (или группа учреждений), зарегистрированное на территории города, осуществляющее деятельность по разработке и проверке эффективности актуальных и перспективных моделей, концептуальных подходов, программ образовательных учреждений.

2. Под экспериментальной деятельностью понимается собственно экспериментальная, опытно-поисковая и инновационная работа. Экспериментальная деятельность — это разработка и проверка эффективности внесенных в педагогическую практику педагогических инноваций в контролируемых условиях. Характерными чертами экспериментальной деятельности являются научное обоснование запланированных изменений, их кадровое и ресурсное обеспечение, запланированное вмешательство в образовательный процесс и мониторинговое отслеживание.

**Статья 4. Условия утверждения статуса городской экспериментальной площадки.**

1. Основными требованиями для утверждения статуса городской экспериментальной площадки являются:

- приоритет общих гуманистических и образовательных ценностей в деятельности образовательных учреждений;
- наличие новых подходов к содержанию и технологиям образования;



- социально-педагогическая актуальность новшества;
- научная обоснованность предполагаемых преобразований;
- направленность планируемых преобразований на развитие личности ребенка и сохранение его здоровья;
- равенство прав образовательных учреждений на получение статуса экспериментальной площадки;
- открытость информации о предоставлении статуса экспериментальной площадки и открытость представленных к утверждению документов.

2. Право получения статуса экспериментальной площадки имеют аккредитованные образовательные учреждения:

- педагогический коллектив которых не менее чем на 1/3 состоит из педагогов, имеющих высшую и первую квалификационную категорию и готовых к проведению конкретной исследовательской и преобразующей деятельности по заявленной проблеме эксперимента;
- обеспеченные квалифицированным научным руководством и располагающие необходимой материальной базой, создающей возможность проведения экспериментальной работы.

**Статья 5. Порядок предоставления статуса экспериментальной площадки.**

1. Городской Экспертный совет осуществляет экспертизу и апробацию представленных образовательными учреждениями концепции исследовательского проекта, программ экспериментальной деятельности. По итогам экспертизы и обсуждения представленных материалов Экспертный совет принимает заключение и ходатайствует перед руководством управления по образованию администрации города о присвоении данному образовательному учреждению статуса городской экспериментальной площадки.

2. На основании заключения Экспертного совета начальник Управления по образованию издает приказ о предоставлении ОУ статуса экспериментальной площадки. Принятие решения о присвоении статуса городской экспериментальной площадки, минуя Экспертный совет, не допускается.

3. Экспертный совет ежегодно заслушивает отчеты о деятельности городской экспериментальной площадки и анализирует результативность выполнения намеченных программой и планом работ. По результатам анализа промежуточных результатов делается письменное заключение.

4. Снятие статуса городской экспериментальной площадки осуществляется приказом Управления по образованию на основании решения Экспертного совета в случаях:

- окончания эксперимента в соответствии с программой и планом;
- невыполнения программы и плана работ, низкой результативности эксперимента, отрицательных результатов;

- нарушения законодательства об образовании, нарушения финансово-хозяйственной дисциплины;
- непредоставления промежуточных отчетных документов;
- потери более чем одной трети участников эксперимента.

**Статья 6. Документы, представляемые для получения статуса городской экспериментальной площадки.**

Для получения статуса городской экспериментальной площадки образовательные учреждения направляют в городской Экспертный совет на экспертизу следующие документы:

- ходатайство о присвоении статуса экспериментальной площадки;
- Концепцию и Исследовательский проект нововведения или программу преобразования образовательного учреждения, включающие:

- а) информационную справку об образовательном учреждении;
- б) проблемный анализ состояния образовательного процесса в ОУ;
- в) концепцию экспериментальной деятельности;
- г) проект преобразований;
- д) развернутую программу действий;
- е) смету предполагаемых финансовых затрат на проведение экспериментальной работы и ее обоснование;
- ж) план исследования на 1-й год работы.

Указанные материалы представляются не менее чем за 10 дней до планового заседания Экспертного совета в количестве не менее 6 экземпляров.

**Статья 7. Управление городской экспериментальной площадкой и основные направления ее деятельности.**

1. Городская экспериментальная площадка подотчетна Управлению по образованию, которое ежегодно оценивает промежуточную результативность инновационно-экспериментальной деятельности площадки по представлению Экспертного совета.

2. Образовательное учреждение (группа учреждений), получившее статус городской экспериментальной площадки, ведет инновационно-экспериментальную деятельность по проектированию, формированию, моделированию, апробации, диагностике промежуточной результативности новой образовательной практики, обеспечивая в том числе научно-методическую подготовку внедрения результатов своей деятельности в образовательную практику муниципальной системы образования.

3. Распределение обязанностей между несколькими учреждениями, вошедшими в состав городской экспериментальной площадки, педагогическими и научными коллективами строится на договорной основе. С целью обеспечения оптимальных организационных условий реализации программы и плана инновационно-экспериментальной деятельности в структуре управления экспе-



риментальной площадке предусмотрено создание временных творческих (научно-исследовательских) коллективов, советов, научно-методических объединений, кафедр.

4. Руководители учреждений, работающих в рамках городской экспериментальной площадки, отвечают как за результаты функциональной образовательной деятельности, так и за выполнение программы и плана инновационно-экспериментальной деятельности площадки.

#### **Статья 8. Порядок финансирования деятельности городской экспериментальной площадки.**

1. Управление по образованию администрации города обеспечивает финансирование экспериментальной деятельности конкретного образовательного учреждения не ранее чем через 6 месяцев со дня решения Экспертного совета о присвоении этому ОУ статуса городской экспериментальной площадки. Основанием для начала финансирования является весомость проделанной в соответствии с запланированным преобразованием работы, оцениваемой Экспертным советом на основе отчета руководства экспериментальной площадки.

Образовательные учреждения имеют право использовать внебюджетные средства для финансирования экспериментальной деятельности по решению Попечительского (управляющего) совета.

2. Финансирование городской экспериментальной площадки осуществляется за счет:

- бюджетных ассигнований, выделяемых на учреждения образования в соответствии с их типом и видом;
- муниципальных средств, выделяемых на реализацию целевых подпрограмм развития муниципальной системы образования;
- средств, выделяемых на переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров;
- средств учредителей, спонсоров, ассоциаций, творческих коллективов, предприятий, отдельных юридических и физических лиц;
- доходов от дополнительных платных образовательных услуг и участия в научно-исследовательских разработках, предусмотренных программой и планом деятельности в рамках городской экспериментальной площадки.

3. Учреждениям, получившим статус городской экспериментальной площадки, могут утверждаться индивидуальные штатные расписания в соответствии с учебными планами, учетом особенностей режима функционирования, программы и плана инновационно-экспериментальной деятельности. В штатное расписание может быть введена должность заместителя директора по научно-методической работе, который может являться научным руководителем инновационно-экспериментальной деятельности.

4. Надбавки к заработной плате и иные доплаты участникам реализации программы и деятельности городской экспериментальной площадки устанавливаются сверх выплат, производимых за основную функциональную деятельность, Управлением по образованию и науке после присвоения статуса экспериментальной площадки с учетом решения Экспертного совета.

5. Размер надбавок к заработной плате и иных доплат ежегодно устанавливается Управлением по образованию и науке и может меняться, исходя из промежуточной результативности деятельности городской экспериментальной площадки и наличия средств.

6. В соответствии с программой и планом инновационно-экспериментальной деятельности городской экспериментальной площадки может осуществляться дополнительное материально-техническое оснащение образовательных учреждений, на базе которых функционирует городская экспериментальная площадка.

7. Все материальные средства, оборудование, составляющее экспериментальный инструментарий, после закрытия городской экспериментальной площадки могут быть переданы в другие учреждения образования.

#### **Статья 9. Научно-методическое сопровождение, помощь и контроль за деятельностью городской экспериментальной площадки.**

Управление по образованию администрации г. Тюмени делегирует городскому Экспертному совету право контроля за деятельностью городских экспериментальных площадок.

Экспертный совет на своих заседаниях, выездах рабочих групп на объект экспертизы, в индивидуальных и групповых беседах и встречах:

- осуществляет научное консультирование исследовательской деятельности в образовательных учреждениях;
- организует научно-методическую поддержку эксперимента;
- осуществляет экспертизу и оценку материалов, отражающих ход и результаты экспериментальной деятельности;
- контролирует систематичность и эффективность экспериментальной деятельности по направлениям, заявленным образовательным учреждением.

В начале каждого учебного года формируется график рабочих выездов и заседаний Экспертного совета, с которым должно быть заблаговременно ознакомлено руководство городских экспериментальных площадок.



**ПОЛОЖЕНИЕ**

**об Экспертном совете при Управлении образованием г. Тюмени**

**1. Общие положения**

1.1. Экспертный совет Управления по образованию администрации г. Тюмени, именуемый в дальнейшем «Экспертный совет», является структурным формированием Управления по образованию, определяющим и реализующим инновационную политику в муниципальной системе образования.

Эта политика направлена на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей воспитанников, учащихся и их родителей и превращение инновационно-экспериментальной деятельности в главное средство развития городской системы образования, а системы образования — в фактор интенсивного развития города.

В своей деятельности Экспертный совет руководствуется Законом РФ «Об образовании», нормативными документами и рекомендациями, регламентирующими инновационно-экспериментальную деятельность в РФ, муниципальной системе образования, и настоящим Положением.

1.2. Основной целью деятельности Экспертного совета является обеспечение государственно-общественной инновационной политики в образовании, поддержка социально-педагогических инициатив в муниципальной системе образования путем организации и проведения объективной экспертизы и мониторинга инновационных проектов и деятельности образовательных учреждений, желающих получить статус «Городская экспериментальная площадка» или имеющих его.

1.3. Экспертный совет в своей деятельности исходит из следующих положений.

1.3.1. Главной движущей силой развития муниципальной системы образования в целом и ее структурных единиц — образовательных учреждений — является эффективная инновационно-экспериментальная деятельность педагогов, их творческих объединений и образовательных учреждений.

1.3.2. Каждый педагогический коллектив, отдельный педагог и творческое объединение педагогических работников имеют право на инновационно-экспериментальную деятельность при условии

востребованности проектов и нововведений теоретической и практической готовности к их эффективной реализации.

**2. Задачи Экспертного совета**

2.1. Изучение, экспертиза и координация инновационных процессов в общеобразовательных учреждениях города, определение и корректировка стратегии и способов инновационного развития образовательного пространства города.

2.2. Научно-методическая поддержка инновационной деятельности педагогов и учреждений образования.

2.3. Стимулирование опытно-экспериментальной работы педагогов и учреждений образования по заказу Управления по образованию.

2.4. Формирование Банка инновационных процессов и передового педагогического опыта.

**3. Основные направления деятельности**

3.1. Прогнозирование, организация и поддержка инновационной деятельности педагогов и образовательных учреждений.

3.2. Организационно-методическое обеспечение экспертизы и коррекции инновационных процессов.

3.3. Апробация и рекомендации к опубликованию авторских программ, пособий, рекомендаций, статей.

**4. Содержание деятельности**

4.1. Анализ актуальных и перспективных потребностей участников инновационных процессов, их готовности к инновационной деятельности.

4.2. Выявление, обобщение и пропаганда опыта инновационной деятельности всех уровней.

4.3. Рекомендации по организации мероприятий по повышению профессиональной компетенции участников инновационной деятельности.

4.4. Осуществление научно-методической поддержки инноваций путем организации консультаций и практических семинаров для педагогических и руководящих кадров учреждений, работающих в инновационном режиме.

4.5. Организация творческих групп по апробации инновационных технологий, передового педагогического опыта.

4.6. Разработка стратегии развития инновационной деятельности в зависимости от реальной ситуации.

4.7. Анализ, оценка и рекомендации к внедрению и опубликованию авторских программ, пособий, статей.

4.8. Осуществление научно-методического сопровождения опытно-экспериментальной работы.

4.9. Организация мониторинга инновационно-экспериментальной деятельности городских экспериментальных площадок (не реже 1 раза в год).

4.10. Объединение в рамках инновационно-экспериментальной деятельности в муниципальной системе образования научного и творческого потенциала педагогической общественности города, представителей других социальных сфер и структур, родителей, социума.

4.11. Подготовка представлений в администрацию города о выделении грантов авторам инициатив, имеющих значимость для города, в Управление образования — о финансовой поддержке инновационной работы.

4.12. Экспертный совет принимает решения:

- об уровне готовности заявленных исполнителей инновационно-экспериментальной деятельности к ее реализации;
- о целесообразности проведения предполагаемой инновационно-экспериментальной деятельности в существующих условиях;
- о предоставлении инновационному проекту статуса городской экспериментальной площадки;
- о пролонгировании статуса экспериментальной площадки;
- о снятии площадки с эксперимента.

4.13. Статус «Городская экспериментальная площадка» присваивается на срок не более 5 лет, а пролонгирование статуса осуществляется на срок не более 1 года. Решение Экспертного совета служит основанием для издания приказа Управления по образованию о присвоении инновационному проекту статуса «Городская экспериментальная площадка» или о прекращении поддержки эксперимента.

## 5. Структура и штаты

5.1. В состав Экспертного совета входят ученые, преподаватели вузов, специалисты Управления по образованию, директора и работники ОУ, специалисты других ведомств.

5.2. Численный состав Экспертного совета определяется Управлением по образованию администрации г. Тюмени.

5.3. Председатель и секретарь избираются из состава членов Совета сроком на 3 года.

5.4. Заседания Совета проводятся по мере поступления материалов, требующих экспертизы; заседания протоколируются; по каждому проекту, программе, другим материалам дается экспертное заключение.

5.5. Члены Совета на заседании коллегиально принимают решение простым большинством голосов.

## 6. Организация деятельности

6.1. Принятые Экспертным советом заявки и материалы (концепции развития, исследовательские проекты, программы, сметы и др.) проходят экспертизу и по ним делается письменное экспертное заключение.

Заключение экспертной группы служит основанием для принятия Экспертным советом коллегиальных решений. Принятие решений Экспертным советом без проведения экспертизы не допускается.

6.2. Экспертный совет может рекомендовать результаты и опыт инновационно-экспериментальной деятельности:

- к использованию в ОУ или иных учреждениях и организациях города;
- к представлению на научно-практическую конференцию;
- к использованию для проведения лекционных и семинарских занятий в системе повышения квалификации работников муниципальной системы образования;
- к публикации в изданиях муниципальной системы образования.

На все материалы, представляемые в Экспертный совет, распространяются авторские права, и они не могут публиковаться, тиражироваться и передаваться третьим лицам, исключая членов Экспертного совета, без согласия авторов.

6.3. Работой Совета руководит его председатель или по его поручению заместитель председателя. Организация работы Экспертного совета по времени и месту проведения заседаний, ведению и оформлению протоколов и решений обеспечивается секретарем совета. Секретарь ведет учет и оформление документации Экспертного совета, оформляет выписки из его решения для предоставления их исполнителям инновационных проектов, прошедшим экспертизу, и в Управление по образованию для издания приказов.

### Приложение 1

*Требования к форме заявки на проведение экспертизы документов и материалов предполагаемой инновационно-экспериментальной деятельности.*

1. Заявка оформляется на официальном бланке образовательного учреждения.

2. Заявка подается на имя председателя Экспертного совета и принимается его секретарем.

3. Заявка начинается с четкой формулировки вопросов, по которым должно быть принято решение Экспертного совета, затем дается краткое обоснование их постановки.

4. В заявке должен быть приведен полный перечень документов, представляемых для проведения экспертизы и прилагаемых к заявке.



5. Заявка подписывается руководителем образовательного учреждения и заверяется печатью учреждения.

#### Приложение 2

*Требования к материалам, представляемым авторами инновационного проекта на рассмотрение Экспертного совета.*

1. Материалы представляются в машинописном виде (компьютерный набор), напечатанные через 1,5 интервала. Объем материалов не ограничивается.

2. Материалы, представляемые на экспертизу, включают:

2.1. Программу (проект) инновационно-экспериментальной деятельности, содержащую: анализ противоречий и проблем развития образовательной практики, требующих их разрешения инновационными средствами; обоснование актуальности планируемой инновационно-экспериментальной деятельности, ее цели и задачи; концептуальные идеи преобразований и прогнозируемые пути их реализации; ожидаемые результаты и критерии оценки их достижения, прогноз возможных негативных последствий инновационно-экспериментальной деятельности и перечень компенсирующих мероприятий, перечень этапов эксперимента и развернутый план реализации первого этапа эксперимента.

2.2. Результаты изучения условий предполагаемой инновационно-экспериментальной деятельности: информационное обеспечение, уровень психологической готовности педагогов к инновационной деятельности, социально-психологический микроклимат в коллективе; уровень профессиональной компетентности организационно-деятельностных умений организаторов инновационного процесса и профессиональной компетентности участвующих в нем педагогических кадров.

2.3. Если учреждение претендует на присвоение статуса городской экспериментальной площадки, то оно представляет информационную справку об образовательном учреждении, включающую информацию о состоянии материально-технической базы образовательного учреждения и его финансовом обеспечении, которые позволяют успешно осуществлять инновационно-экспериментальную деятельность по заявленной теме, результаты изучения состояния его образовательной деятельности за последние годы в части, касающейся темы проекта, а также результаты изучения социально-образовательной микросреды и образовательного спроса населения.

3. К представляемым материалам прилагаются:

3.1. Документы, отражающие изменения в деятельности образовательного учреждения (экспериментальный учебный план, изменения к штатному расписанию и т. п.). Если названные документы не имеют принципиальной важности для начала реализации планируемых инноваций или на момент экспертизы не могут быть представлены, то их разработку необходимо включить в план

реализации первого этапа инновационно-экспериментальной деятельности.

3.2. Отчет об апробации планируемых инноваций за предшествующее время, если такая апробация проводилась.

3.3. Иные документы на усмотрение образовательного учреждения.

4. Материалы, представленные на экспертизу, подписываются руководителем образовательного учреждения, подпись которого заверяется печатью.

#### Приложение 3

*Требования к материалам, представляемым в Экспертный совет на пролонгирование статуса городской экспериментальной площадки.*

1. Материалы должны включать:

1.1. Заявку на пролонгирование статуса городской экспериментальной площадки с обоснованием необходимости пролонгирования.

1.2. Отчет об инновационной деятельности по проекту за прошедший период по теме, разрабатываемой в рамках городской экспериментальной площадки.

1.3. Программу пролонгированного эксперимента.

1.4. Иные документы на усмотрение образовательного учреждения.

2. Материалы подписываются руководителем образовательного учреждения, подпись которого заверяется печатью.

#### Приложение 4

*Требования к экспертному заключению по результатам экспертизы инновационного проекта.*

По результатам экспертизы инновационного проекта экспертная группа составляет экспертное заключение, в котором должны найти отражение следующие положения:

1. Соответствует ли проект Закону РФ «Об образовании» и приоритетным направлениям развития муниципальной системы образования. Степень актуальности представленного инновационного проекта.

2. Реален ли инновационный проект и его основные идеи.

3. Соответствует ли структура и содержание проекта предъявляемым к нему требованиям.

4. Является ли проект использованием уже имеющегося в образовании опыта или же предполагает получение новых, требующих эксперимента результатов.

5. На какой стадии разработки находится в момент экспертизы предлагаемая инновация.

6. Значимость проекта для развития муниципальной системы образования на основе анализа прогнозируемых результатов его реализации.

В завершение заключения даются рекомендации для принятия решения Экспертным советом.

Заключение подписывается всеми членами экспертной группы, а после утверждения подписывается председателем совета и визируется от имени Совета.

#### Приложение 5

*Требования к авторским программам, представляемым на рассмотрение Экспертного совета.*

1. Авторская программа — это результат предварительных теоретических и практических изысканий педагога (группы педагогов), отражающий сформировавшиеся у него взгляды и убеждения, которые он в представляемой программе воплощает.

2. Авторская программа должна:

- соответствовать современному состоянию науки и передовой педагогической практики, отличаться новизной и оригинальностью;
- иметь направленность на развитие способностей ребенка, его интеллектуальной и эмоциональной сферы, коммуникативных способностей и социальной адаптации; установку на развитие целостного взгляда личности на окружающий мир;
- соответствовать требованиям системности, преемственности и непрерывности образования;
- иметь психолого-педагогическое обоснование;
- быть обеспечена основными дидактическими материалами и средствами, а также методическими рекомендациями по ее реализации.

3. Структурно представляемая программа должна состоять из пяти основных частей: объяснительной записки, содержания учебного материала, требований к уровню подготовки учащихся, списка литературы, описания учебно-методического обеспечения программы.

3.1. Объяснительная записка.

В ней формулируются цели программы и обосновывается ее актуальность. При этом кратко анализируются имеющиеся аналоги и обосновываются доводы в пользу предлагаемой программы на основе отсутствия в аналогах того, что предлагает данная программа. Возможен и такой вариант: аналоги отсутствуют, а программа необходима. Далее определяется место предлагаемой программы в целостной системе учебных программ образовательного учреждения, описываются принципы ее построения, общая структура содержания учебного материала, возможные особенности. Отмечается соответствие программы государственным образовательным стандартам по объему учебного материала и предполагаемым минимальным результатам.

3.2. Содержание учебного материала.

Здесь приводится структурированный по разделам и темам перечень изучаемых по данной программе вопросов с возможным

выделением обязательного материала, материала, изучаемого обзорно и ознакомительно, с перечнем всех обязательных демонстраций, практических и лабораторных работ, контрольных работ. Желательно обозначить типы и виды деятельности, обеспечивающие развивающий эффект обучения.

3.3. Требования к уровню подготовки учащихся.

Здесь идет речь о требованиях типа «учащиеся должны знать...» и «учащиеся должны уметь...», сформулированных с учетом соответствующих образовательных стандартов или их временных аналогов. Данные требования могут быть определены как для каждой темы или раздела, так целиком после содержания учебного материала.

3.4. Список литературы.

Приводится список литературы для учителей и для учащихся.

3.5. Учебно-методическое обеспечение программы.

Здесь указывается, какой литературой (учебниками, тетрадями на печатной основе, методическими пособиями, научно-популярной литературой, современными электронными материалами, аудиовизуальными пособиями, программами и т.д.) педагог и ученик обеспечиваются при работе по данной программе.

4. К представляемой на экспертизу учебной программе рекомендуется приложить рецензии специалистов и организаций, признаваемых компетентными в данной области знаний.



**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ И ЕЕ ВЛИЯНИЯ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ**

(из Программы развития образования г. Муравленко Ямало-Ненецкого АО на 2005—2010 гг.)

Для отслеживания, анализа, прогнозирования, необходимой корректировки и планирования управленческих действий необходим мониторинг — систематические стандартизированные наблюдения за функционированием и развитием системы с последующим анализом и коррекцией. С этой целью необходим сбор информации, его периодический (не реже 1 раза в год) анализ по единым критериям. Критерии эффективности программы и ее влияния на систему образования и социокультурную среду города раскрываются через систему показателей, отслеживание которых должно выявлять создание условий и возможностей для саморазвития педагогов и учащихся, степень успешности развития системы образования, целостного социокультурного развития города. Эти показатели были конкретизированы применительно к отдельным образовательным учреждениям и, конечно, должны отслеживаться в динамике.

Для систематизации информации, целостного охвата и оценки деятельности системы образования выделены следующие критерии:

- результативность системы образования;
- обеспечение эффективности образовательного процесса;
- эффективность деятельности управления;
- ход реализации программы.

**1. Критерии результативности системы образования**

1.1. Критерий уровня обученности.

*Показатели:*

- средний уровень образования жителей города;
- охват образовательными услугами основных возрастных групп населения по уровням и видам образования (в процентном соотношении);
- учебная успешность: число медалистов (дипломов с отличием); число отличников; количественная и качественная успеваемость по видам учебных заведений и в целом по городу; результаты ЕГЭ;
- число победителей олимпиад, конкурсов разного уровня;
- число выпускников школ, поступивших в вузы (в процентном отношении от всех выпускников), с учетом прежде всего поступивших на бюджетные места;
- отсев студентов (по формам обучения и специальностям).

1.2. Критерий реализации воспитательной функции образовательного процесса.

*Показатели:*

- сформированность ценностных ориентаций учащейся молодежи и студентов (по результатам опросов, тестирования, наблюдений, экспертных оценок);
- дисциплинарные показатели (количественные и качественные данные о нарушениях Устава и правил внутреннего распорядка учебных заведений);
- число одаренных школьников и студентов, поддерживаемых в системе образования города;
- уровень готовности учащихся (воспитанников) к сознательному выбору и самореализации;
- степень участия учащихся и студентов в территориальных акциях и праздниках, число и значимость инициированных и организованных социокультурных акций (по экспертным оценкам);
- степень участия семьи в воспитании, уровень контактов семьи и ОУ.

1.3. Социально-воспитательный критерий.

*Показатели:*

- процент успешно адаптированных детей-инвалидов, сирот и других социально незащищенных категорий (статистика отдела социальной защиты);
- девиации с участием учащихся и студентов (статистика по преступности, наркомании, алкоголизму, суицидам и пр.);
- число асоциальных группировок и участвующих в них школьников и студентов (данные УВД);
- проявления социальной активности учащихся и студентов (наличие территориальных молодежных объединений, их количественный и качественный состав), молодежные инициативы и акции;
- число выпускников ОУ, играющих значительную активную социокультурную роль в городе, округе, федерации (депутаты, руководители общественных движений, партий, крупные руководители).

1.4. Критерий здоровья.

*Показатели:*

- соответствие показателей здоровья среднеокружному уровню;
- заболеваемость (общее число заболевших в календарном году на 100 человек);
- уровень здоровья и физических кондиций учащихся (воспитанников);
- показатели здоровья педагогов и преподавателей (число больничных листов, виды заболеваний);
- показатели культуры здоровья и здорового образа жизни.

1.5. Критерий социальной оценки деятельности системы образования.

*Показатели:*

- удовлетворенность населения качеством образовательных услуг (по материалам социологических исследований);
- конкурентоспособность выпускников школ при поступлении в вузы (число студентов, обучающихся на бюджетных местах в ведущих вузах страны);
- конкурентоспособность выпускников учреждений профессионального образования при поступлении на работу (число безработных выпускников и число выпускников, заранее «запрашиваемых» фирмами и организациями);
- рейтинг популярности учреждений профессионального образования (по материалам социологических исследований и показателей конкурса УПО).

## 2. Критерии обеспечения эффективности образовательного процесса

2.1. Критерий материально-технической, нормативной и методической оснащенности образовательного процесса.

*Показатели:*

- устойчивость и достаточность финансирования, его динамика, использование многоканального финансирования с привлечением внебюджетных средств;
- нормативно-правовая обеспеченность образовательного процесса;
- обеспеченность стандартами, программами, учебниками, учебными пособиями, электронными носителями учебной информации;
- уровень материально-технической оснащенности образовательного процесса (сменность занятий, площадь на одного учащегося, наличие оборудованных учебных кабинетов, условий для оздоровления и занятий физкультурой, наличие мест в столовой, оснащенность компьютерной техникой и пр.).

2.2. Критерий создания условий для воспитания и социализации.

*Показатели:*

- наличие в ОУ системы воспитательной и внеучебной работы, органов ученического и студенческого самоуправления;
- организация профилактической и коррекционной работы с детьми группы «социального риска»;
- число учащихся и студентов, занимающихся в кружках, секциях, объединениях в ОУ и по месту жительства;
- сформированность и сплоченность ученических и студенческих коллективов ОУ (по данным социометрических исследований);

166

- уровень эстетического оформления пространственной среды ОУ (учебных аудиторий, рекреаций, библиотек, столовых, мест отдыха).

2.3. Критерий организованности и эффективности инновационных процессов.

*Показатели:*

- наличие нормативно-правовых документов по организации инновационных процессов ОУ;
- наличие и качество концепций и программ развития ОУ;
- наличие и качество систем диагностики инноваций и эффективности нововведений в ОУ;
- уровень научного руководства инновациями;
- число экспериментальных площадок, фактически отвечающих их статусу;
- число инновационных образовательных учреждений (признанных таковыми городской экспертной службой), а также учреждений окружного и федерального уровня;
- меры стимулирования поисковой инновационной деятельности (конкурсы, звания, награды, надбавки к зарплате);
- влияние инновационных процессов на повышение качества образования (анализ работы ОУ, экспертная оценка);
- степень информатизации образовательного процесса.

2.4. Критерий создания условий для деятельности педагогов.

*Показатели:*

- стабильность кадрового состава ОУ;
- эмоционально-психологический климат в коллективах педагогов (по данным социолого-психологических исследований);
- число конфликтов и жалоб со стороны педагогов в конфликтные комиссии, управление образованием;
- динамика повышения квалификации педагогических кадров (число учителей разных категорий; учителей, имеющих звания и награды; учителей с учеными степенями);
- число педагогов, обучающихся в вузах, аспирантуре, оформившихся в качестве соискателей, участвующих в конкурсе на звание лучшего учителя;
- число педагогов-экспериментаторов (работающих над созданием авторских или модифицированных программ, учебных пособий, образовательных технологий);
- участие педагогов в профессиональных конкурсах и их результативность (статистика);
- представление педагогами своего опыта на семинарах, конференциях, в СМИ; выпуск сборников, программ, пособий;
- штатный и внештатный состав преподавателей филиалов вузов (уровень «остепенности» кадров);
- уровень зарплаты, уровень жизни педагогов (в сравнении со среднегородским уровнем жизни);

167



- обеспеченность педагогов жильем;
- помощь в организации отдыха и лечения.

### 3. Критерии эффективности деятельности управления

#### Показатели:

- оптимальность структуры УО;
- наличие и четкость распределения функциональных обязанностей;
- наличие четко оформленных критериев оценки работы отделов;
- анализ эффективности принятых и выполненных решений;
- своевременность выполнения запланированного, отсутствие сбоев в работе;
- число эффективных инициатив, исходящих из отделов и их реализация;
- число и значимость курируемых направлений деятельности, целевых проектов, инновационных направлений (деленное на число работников отдела);
- повышение квалификации управленческих работников.

### 4. Критерии процесса реализации программы

Критерии реализации программы раскрываются через систему показателей, позволяющих выявить достижение цели и задач, поставленных программой.

4.1. Критерий сформированности социокультурного образовательного пространства с предоставлением максимально возможного спектра образовательных услуг и возможностей саморазвития для всех жителей города разных возрастов и категорий.

#### Показатели:

- число и процент учреждений и ведомств города, принимающих активное участие в социокультурном взаимодействии с учреждениями образования на основе модели социокультурных связей;
- эффективность взаимодействия учреждений и ведомств с образовательными учреждениями по формированию социокультурной среды (экспертная оценка);
- наличие и качество организации системы мероприятий по видам деятельности (культурная, образовательная, научная, политическая, проектно-преобразовательная и т.д.), по возрастным и социальным группам жителей на основе модели культурно-преобразовательного процесса в городе;
- наличие спектра образовательных услуг и их доступность по уровням образования, профессиям и формам его получения (карта услуг) и оценка удовлетворенности работодателей и населения;

- число добровольных творческих объединений и их участников;
- изменение ценностных ориентаций жителей города (выборочное тестирование);
- создание условий для инициирования, обсуждения и организации проведения городских мероприятий силами жителей города;
- число и качество акций, организованных по инициативе жителей города (статистика; карта акций; экспертная оценка качества акций);
- оценка жителями города расширения диалогового социокультурного пространства (выборочное анкетирование).

4.2. Критерий обеспечения здоровья детей и молодежи через развитие пространственно-предметного компонента среды образовательных учреждений и более активное применение здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания.

#### Показатели:

- число публикаций (по рубрикам) в средствах массовой информации по вопросам формирования здорового образа жизни и культуры здоровья горожан;
- число образовательных и иных (культурно-художественных, культурно-спортивных, производственных и др.) учреждений, принявших участие в городском конкурсе «Здоровьесберегающая среда»;
- соответствие условий, созданных в ОУ, физиолого-гигиеническим требованиям;
- наличие в ОУ средств оздоровления учащихся и студентов (профилактории, фитобары, рекреации, кабинеты ЛФК, физиокабинеты, стоматологические кабинеты, спортивные площадки, залы);
- обеспеченность ОУ медицинскими работниками, уровень их квалификации;
- периодичность и уровень проведения оздоровительных мероприятий в образовательных учреждениях;
- число педагогов, использующих здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания;
- число (процент) классов, в которых преподаются предметы (курсы), внедрены обучающие проекты, способствующие формированию осознанного, значимого и действенного отношения к своему здоровью и, главное, практических умений и навыков самостоятельной здоровьесберегающей деятельности;
- динамика значимости здоровья в иерархии жизненных ценностей педагогов, учащихся и родителей (анкетирование);
- знание, умение и потребность учащихся, педагогов и родителей в сохранении и укреплении своего здоровья (анкетирование, наблюдение и др.);
- реальная деятельность учащихся, педагогов и родителей по сохранению и укреплению здоровья (анкетирование);

– психологический климат в образовательных учреждениях и степень комфортности для учащихся, родителей (социологический опрос).

4.3. Критерий создания условий для осознанного выбора учащимися предоставляемых образовательных услуг, включая выбор образовательного учреждения, учебных программ, педагогов, формирование жизненного плана и профессиональной направленности.

**Показатели:**

- наличие достаточного числа вариативных курсов по выбору в школе 2-й ступени и профилей в школе 3-й ступени;
- число вариативных программ, предлагаемых ОУ города;
- создание условий для выбора педагога;
- число и процент учащихся, прошедших предпрофильную подготовку, выбравших профиль обучения в школе 3-й ступени;
- осознанность выбора и удовлетворенность им (анкетирование);
- соответствие выбора профессионального образования профилю обучения в школе 3-й ступени;
- успешность профессионального выбора и жизненной самореализации выпускников (анализ отсроченных результатов).

4.4. Критерий сформированности потребностей и мотивации в самообразовании, саморазвитии, самопреобразовании педагогов.

**Показатели:**

- создание условий и возможностей для самообразования и саморазвития педагогов;
- динамика изменения ценностных ориентаций педагогов (по материалам тестирования);
- мотивация на саморазвитие и самообразование (тестирование).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогического исследования. — М., 1982.
2. *Белкин А. С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство. — Челябинск, 2004.
3. *Бордовская Н. В.* Диалектика педагогического исследования. Логикометодологические проблемы. — СПб., 2001.
4. *Булатова О. С.* Педагогический артистизм. — М., 2001.
5. *Валеев Г. Х.* Методология и методы психолого-педагогических исследований. — Стерлитамак, 2002.
6. *Видт И. Е.* Культурологические основы образования. — Тюмень, 2002.
7. *Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика. Методология, теория, практика. — Киев, 1986.
8. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
9. *Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — М., 1995.
10. *Загвязинский В. И.* Организация опытно-экспериментальной работы в школе. — Тюмень, 1993.
11. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. — М., 1987.
12. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
13. *Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2006.
14. *Загвязинский В. И., Поташиник М. М.* Как учителю подготовить и провести эксперимент. — М., 2004.
15. *Загузов Н. И.* Подготовка к защите диссертации по педагогике. — М., 1998.
16. *Закирова А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики. — Тюмень, 2001.
17. *Захаров А., Захарова Т.* Как написать и защитить диссертацию. — М.; СПб., 2003.
18. *Захаров А. А., Захарова Т. Г.* Дневник аспиранта (алгоритм подготовки диссертации). — М., 2003.
19. *Коджастирова Г. М.* *Коджастиров А. Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). — М.; Ростов н/Д, 2005.
20. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.
21. *Лазарев В. С.* Системное развитие школы. — М., 2002.
22. *Новиков А. М.* Методология образования. — М., 2002.
23. *Поташиник М. М.* Управление качеством образования. — М., 2002.
24. *Поташиник М. М.* Как развивать педагогическое творчество. — М., 1987.



25. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. К. М. Гуревича. — М., 1981.
26. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений / под ред. В. И. Загвязинского и С. А. Гильманова. — М., 2001.
27. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. — М., 1989.
28. Скоткин М. Н. Методология и методика педагогического исследования. — М., 1986.
29. Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике (проблемы управления) // Образование и наука. — Екатеринбург, 2003. — № 2 (20).
30. Фомичева И. Г. Философия образования. — Новосибирск, 2004.
31. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. — М., 2005.
32. Хридина Н. Н. Понятийно-терминологический словарь : управление образованием как социальной системой. — Екатеринбург, 2003.
33. Шмачилина С. В. Исследовательская культура социального педагога. — Новосибирск, 2005.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

20	3
201	3
201	3
111	3
Введение	3
Глава 1. Понятие о логике и структуре исследования. Составление исследовательского проекта или программы	11
1.1. Начало пути — выбор темы и определение проблемы	11
1.2. Определение объекта и предмета исследования	17
1.3. Определение и уточнение понятий и терминов	19
1.4. Цели и задачи исследования	22
Глава 2. Творческое ядро исследования	26
2.1. Логика творческого поиска и его основания	26
2.2. Идея — замысел — гипотеза	29
Глава 3. Концепция исследования	40
3.1. Концепция — стратегический ориентир поиска	40
3.2. Педагогическое проектирование и его составляющие	43
3.3. Прогнозирование, моделирование, оформление проекта и программирование	44
Глава 4. Методы и методики педагогического поиска	57
4.1. Методы как инструменты эмпирического и теоретического поиска	57
4.2. Создание нового на основе использования передового опыта	60
4.3. Опыт-поисковая работа	64
4.4. Педагогический эксперимент	65
Глава 5. Анализ, оценка и интерпретация результатов поиска	70
5.1. О мониторинге и критериях успешности	70
5.2. Как выявить новизну, теоретическую значимость и полезность для практики	71
Глава 6. Изложение результатов и защита отчетных документов	78
6.1. Почему необходима апробация	78
6.2. Требования к содержанию и стилю итоговых документов	80
6.3. Защита результатов и выводов	83
Глава 7. Работа над ошибками	88
7.1. Не следует тиражировать ошибки	88
7.2. Ошибки в методологических подходах и в содержании исследования	88

7.3. Ошибки и недостатки в построении и способах изложения результатов .....	95
Вместо заключения .....	102
Приложения .....	103
Приложение 1 .....	103
Приложение 2 .....	111
Приложение 3 .....	122
Приложение 4 .....	150
Приложение 5 .....	156
Приложение 6 .....	164
Список литературы .....	171



Учебно-методическое  
издание

Исследовательская деятельность педагога

**Учебное издание**

**Загвязинский Владимир Ильич**  
**Исследовательская деятельность педагога**

**Учебное пособие**

Редактор *Е. Э. Зуевская*  
 Ответственный редактор *С. А. Шаренкова*  
 Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*  
 Компьютерная верстка: *Л. М. Беляева*  
 Корректоры *И. В. Козлова, Э. Г. Юра*

Изд. № 102109308. Подписано в печать 06.03.2008. Формат 60×90/16.  
 Гарнитура «Тайме». Печать офсетная. Бумага офсетная № 1, Усл. печ. л. 11,0.  
 Тираж 2000 экз. Заказ № 26352.

Издательский центр «Академия», [www.academia-moscow.ru](http://www.academia-moscow.ru)  
 Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.0047963.07.04 от 20.07.2004.  
 117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495) 330-1092, 334-8337.

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфкомбинат».  
 410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59. [www.sarpk.ru](http://www.sarpk.ru)