

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное агентство по образованию  
Южно-Уральский государственный университет  
Кафедра психологии развития

Ю9.я7  
Б438

**С.А. Белоусова**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА  
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**Учебное пособие**

Челябинск  
Издательство ЮУрГУ  
2005

Белоусова С.А. Психологическая экспертиза опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 92 с.

Данный учебный курс нацелен на освоение решения комплексной проблемы, поскольку любая экспертиза – серьезное исследование, направленное на решение задач участников опытно-экспериментальной деятельности, требующее интеграции разных областей познания.

Учебное пособие имеет следующую логику построения. Целевой заказ на проведение психолого-педагогических экспертиз формулируется на основе анализа целей, задач, содержания опытно-экспериментальной деятельности, разворачиваемой в образовательных учреждениях на современном этапе (§ 1 пособия). Здесь же специально выделяются затруднения участников совместной деятельности и факторы, их (затруднения) определяющие.

При обсуждении общих основ построения экспертных процедур (§ 2–6) дается характеристика особенностей гуманитарной экспертизы в образовательной практике, описание методов построения процедуры, методов сбора и обработки эмпирических данных о ходе и результатах опытно-экспериментальной деятельности.

В последних параграфах (§ 7–9) обсуждаются примеры конкретных экспертных процедур, которые были организованы по инициативе разных уровней управления образованием г. Челябинска в 2003–2005 годах.

Учебное пособие предназначено для студентов факультета психологии.

Табл. 13, список лит. – 36 назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии.

Рецензенты: Н.Г. Быструшкина доцент кафедры психологии УРАО, к.пс.н.; Н.Г. Кутепова, начальник отдела охраны прав детей Управления по делам образования г. Челябинска, к.пс.н.

## ВВЕДЕНИЕ

Психологическое обеспечение управления образованием – особый вид отражения отношений между состоянием субъектов (единичного и сложных социальных субъектов) – участников образования и взаимодействия между ними и процессами управления и преобразование этих отношений в нужном направлении.

В ходе психологического обеспечения управления образованием создаются условия: 1) для осуществления отражения отношений между состоянием субъектов (единичного и сложных социальных субъектов) – участников образования и взаимодействия между ними и процессами управления и преобразования этих отношений в нужном направлении; 2) для формирования у субъекта управления психологических ресурсов реализации управленческой деятельности (в том числе использования рычагов психологического влияния на партнеров по взаимодействию с учетом индивидуальных особенностей и предпочтений).

Одним из объектов психологического обеспечения управленческой практики являются процессы управления инновациями в образовании. Психологическая служба образования в связи с этим должна сформировать перечни задач сопровождения инновационной практики, а также организовать поиск средств их (задач) реализации. Одним из направлений психологического сопровождения управления инновационной деятельностью, на наш взгляд, является участие психолога в экспертизе качества инновационной деятельности, т.е. в исследовании отношения между необходимыми и потенциально возможными изменениями педагогической системы школы, с одной стороны, и фактически реализуемыми ею изменениями, с другой.

Экспертиза педагогической практики – многопозиционный анализ педагогической деятельности, т.е. требуется рассмотрение любого вопроса с нескольких позиций, каждая из которых характеризуется своими понятийными средствами анализа, что позволяет составить «объемную» картину происходящего как бы в нескольких измерениях. В психолого-педагогической экспертизе образовательной практики таких позиций должно быть как минимум три: методологическая, психологическая и педагогическая. Целостное представление о педагогической системе, подвергаемой экспертизе и оценке, может возникнуть при совмещении различных профессиональных позиций.

Изучающим курс «Экспертные оценки в образовании» мы предлагаем ориентироваться на следующее определение экспертизы: экспертиза – действие, направленное на выявление неочевидных моментов деятельностных аспектов ситуации, характеристик объекта. Действия экспертизы, в отличие от действий контроля, инспектирования, консультирования и т.п., имеют целью определение неизвестного в данной области (ситуации, действия – деятельности и т.д. и т.п.). При проведении экспертизы осуществляется «перенос» носителя знаний – экспертов – из одной области (где они успешно действуют сами), в другую, требующую экспертизы.

От экспертов ожидается исследование вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, практики, владение методами экспертных оценок.

Для проведения экспертизы формируется группа людей, хорошо информируемых относительно исследуемого объекта. Экспертная группа создается, как правило, по признакам научного, профессионального статуса. Экспертная оценка имеет характер величин, распределенных по соответствующим шкалам.

Экспертиза, как правило, локальна (и, поэтому, относительна), т.е. «неизвестное» является таковым только в данном «месте», данной области. Именно поэтому и возможно выявление «неизвестного» путем «переноса» экспертов.

Ситуация с «глобальным неизвестным» требует, соответственно, построения новых знаний и, это, вообще говоря, задача исследовательская, а не экспертная. Действия эксперта в такой ситуации заключаются, в первую очередь, в очерчивании границ неизвестного (объекта), его локализации.

## **§ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ, ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

Последние десятилетия, по общему признанию ученых и практиков образования, – это период «глобальных инноваций». Современная система образования решает углубляющееся противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. При этом используются две альтернативные стратегии.

Традиционная стратегия организации образования намечает первый путь, который в принципе не меняет место и роль человека в культуре, меру его готовности к глобальным переменам в жизни. Компоненты этой сложившейся веками системы образования лишь модернизируются и усовершенствуются. Но при всех своих реформаторских попытках традиционная школа лишь углубляет названное выше противоречие. Усиливается и ее деструктивная роль по отношению к личности; провоцируется социальное отчуждение, отход учеников от ценностей образования.

На втором пути, связанном с новым типом организации учебно-воспитательного процесса, учеными и практиками создается реальная перспектива преодоления противоречия между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Существенными чертами стратегии инновационного образования становятся раскрепощение личности и учителя, и ученика; предоставление ведущей роли на всех этапах учения творческим и продуктивным задачам, упреждающим решение репродуктивных задач; создание надежной системы внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействия, отношений, общения как между учителем и учениками, между самими учащимися, так и в коллективе учителей и др.

Итак, образовательное пространство сегодня характеризуется открытостью: появляются разные по целевым и ценностным ориентациям практики, каждая из которых по-своему ставит и решает проблемы образования и развития личности. Все это осложняет как самую образовательную ситуацию, так и понимание критериев оценки эффективности разных педагогических практик.

Известный исследователь С.Л. Братченко отмечает наличие проблемы – практически у всех, кто имеет отношение к образованию, есть настоятельная потребность в более полном и глубоком понимании того, что происходит в системе образования; но с другой стороны эта потребность сегодня явно не удовлетворена и в анализе педагогической действительности необходим выход на принципиально новый уровень [2, с. 6].

Автор называет три источника актуализации этой проблемы [2, с. 6–7]:

1) демократизация общества, все больше людей хотят жить осознанной, активной, ответственной жизнью, в том числе желают иметь возможность контролировать образование;

2) заинтересованы в содержательном анализе своей деятельности участники инновационного движения, так как традиционные показатели не всегда оказываются пригодными;

3) существует необходимость всестороннего тщательного изучения многочисленных зарубежных педагогических концепций, методов и методик.

Одна из причин – понимание того, что педагогическая деятельность связана с самым тонким организмом – растущей личностью человека, которую не удастся никогда познать до конца, в том числе и «строго научным путем».

Усиление неопределенности, рост сложности во всех сферах человеческой жизни, по-видимому, также будут приводить к усилению значимости экспертиз.

О.В. Шушпанова объясняет всевозрастающую значимость оценки инновационных процессов в управлении образованием следующим рядом факторов и предпосылок [27, с. 42]:

– нарастание динамизма образовательных систем всех уровней (федерального, региональных, муниципальных, отдельных образовательных учреждений);

– появление новых характеристик образования, таких как, например, вариативность, обуславливающих изменение форм и уровней образования;

– всеобщая модернизация государственно-общественной системы, когда не определен в конечном варианте тип новой социальной политики, а, следовательно, не определены роль и место образования в новой государственно-общественной системе;

– инерционность образования: все то, что будет сегодня привнесено в образование, в том числе через инновационные процессы окончательно проявит себя через 12–15 лет.

Для психолога важны рассуждения об основной миссии инновационных процессов в образовании сегодня. Г.Н. Прокументова полагает инновацию в образовании как способ проявления, существования и становления субъекта образовательной практики. В связи с этим управленческие средства (в том числе и

осуществляемая экспертиза) обсуждаются как средства, способствующие (или не способствующие) становлению субъекта (образованию субъекта).

Итак, под **исследованием** в образовательной практике понимается сложная, целенаправленная, аналитическо-синтетическая, берущая начало из практики и к ней возвращающаяся, интеллектуальная познавательная деятельность, характерным признаком которой является планомерное систематическое изучение объектов реальной действительности точно установленными методами и средствами.

Исследование преследует две цели.

1. Определение, выявление новых соотношений, взаимосвязей, данных, которые хотя и не могут рассматриваться как окончательные результаты, но позволяют ответить на ряд нерешенных вопросов. Нельзя полагать, что выводы, сделанные на основе исследования, будут окончательными.

2. Проверка и подтверждение определенных фактов или теоретических положений. Проверка данных – это неперенное условие достоверности и научной обоснованности результатов.

Г.Н. Прокументова обозначает следующие содержательные особенности инновационных процессов в образовании на современном этапе [32, с. 61–64]:

1. Инновации должны проявлять субъектные свойства участников образования. В понимании субъекта существенной его характеристикой полагается стабильность к осуществлению целей, способность «производить» цели, к смыслообразованию. Суть дела в том, чтобы вовлечь самих субъектов педагогической практики в образование целей, разработку концепций, стратегий развития.

2. Проблематика развития субъектности связана с *преодолением* человеком натуральных, естественных форм жизни, поведения. Отсюда при обсуждении проблемы субъектности существенно, что субъект сам для себя является предметом и целью преобразования.

3. Образование субъекта полагает, что субъектом образования выступает *соорганизация, совместность* участников совместной деятельности. Поэтому образование сообщества, соорганизации и есть образование субъекта. Лишь в той мере, в какой преобразуется сообщество, соорганизация и как преобразуется в совместной деятельности, можно ожидать развитие отдельного субъекта.

4. Чтобы понимать и обсуждать качество реальной образовательной ситуации, можно ориентироваться на следующие характеристики субъекта: порождение, «производство» самими субъектами образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование); построение «пробных» действий авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности); различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование совместной деятельности).

Возвращаясь к обсуждению общей характеристики педагогического исследования, отметим, что оно основывается на фактах, допускающих их эм-

пирическую проверку, характеризуется целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов, опирается на разработанную теорию, строится в рамках логико-конструктивных схем, элементы которых можно однозначно истолковать и использовать в научной и практической деятельности.

По своим целям и задачам, а также в некоторой степени по сложности и условиям проведения исследования, с которыми имеет дело психолог в образовании, являются прикладными (эмпирическими). Если *фундаментальные* педагогические исследования раскрывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции науки, ее методологию, направлены на углубление научных знаний и открытие новых областей науки и не преследуют непосредственно практических целей; то *прикладные* педагогические исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержания образования, вопросами школоведения, подготовкой учителей. Предметом прикладного исследования является получение новых знаний о способах практического приложения уже открытых законов управления обучением и воспитанием (Т.Г. Новикова).

Объектом для участников экспертизы становится некий образовательный проект. Под *педагогическим проектом* понимается комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете, с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организацией.

Т.Г. Новикова уточняет, что проектирование имеет два основных вектора: понимание цели и смысла проекта и знание реальных возможностей, проектных трансформаций действительности, знание степени готовности и способности тех групп людей, которые будут осуществлять эти трансформации.

Одним из центральных понятий, связанных с инновационным проектом, является понятие **цели и задач проекта**. «Бессмысленно проектировать «хороший процесс обучения» с «хорошим содержанием», если нет четкого определения конечной цели [18, с. 19]. Большинство теорий и концепций совместной деятельности сходятся в том, что первым и непременным условием существования любой организации является формирование общей цели». «Представленная в форме утверждения, в котором с большей или меньшей конкретностью отражены некоторые желательные для организации результаты», цель выступает ключевым фактором, определяющим поведение ее членов (Новикова Т.Г.).

Общей организационной целью может стать только такая цель, субъект которой опирается на некую силу или процесс, способный обеспечивать ее главенство над индивидуальными целями членов организации. Если подобное обеспечение отсутствует, самая талантливая и продуктивная цель имеет мало шансов подняться над «частоколом» других, даже совершенно бездарных намерений и планов. И, наоборот, самая нелепая и низкая затея может одержать верх над блестящими и благородными планами, если она базируется на процессе, обеспечивающем ее приоритетность.

В литературе подчеркивается, что цель – это желаемый результат деятельности, достигнутый в пределах некоторого интервала времени. Описание цели инновационного проекта определяет сущность проекта. Цели должны отвечать следующим требованиям: 1) цели должны быть реалистичны, то есть проект не должен превратиться в прожект; 2) цели должны быть ранжируемы, то есть разделены на более мелкие составляющие, согласованные между собой в зависимости от этапа работы (они могут быть представлены как задачи); 3) цели должны быть диагностируемы, то есть должны иметь измерители (критерии и методики замера).

Как правило, для каждого инновационного проекта может быть построено множество взаимосвязанных целей, отражающих структуру самого проекта и его участников. Для возможности определения степени достижения целей инновационного проекта авторы инициативы должны выбрать соответствующие критерии. На основе этих критериев можно оценивать альтернативные решения по достижению целей инновационного проекта.

Исходя из представлений о цели, задача – желаемый результат деятельности, достижимый за намеченный интервал времени и характеризующийся набором количественных данных или параметров этого результата. Откуда следует, что для решения поставленных задач необходимо указать предполагаемые сроки их достижения и задать количественные характеристики желаемого результата.

Необходимой составной частью проектирования инновационной деятельности является моделирование. У.Р. Эшби писал, что моделирование как метод исследования – это логика упрощения. Т.Г. Новикова отмечает, что с помощью моделирования в проектировании сравниваются и оцениваются варианты проектных решений, имитируются реальные процессы развития, принимаются решения о выборе альтернатив. Моделирование в проектировании позволяет оперировать с объектами, относительно которых не имеется полноты знаний. Модели отражают самые существенные, определяющие, устойчивые свойства объектов, относительно которых имеются принципиально неполные знания.

**Модель** – это описание, которое отражает реальность до уровня абстракции, то есть представляет собой некий идеальный образ какого-либо объекта, процесса или явления, используемый в качестве «заместителя», «заменителя». Именно моделирование позволит наладить стабильное функционирование в инновационном режиме и прогнозировать совокупный эффект от различных нововведений.

Разрабатывая проектную модель, авторам инициативы следует учитывать следующие ее характеристики (Новикова Т.Г.).

**1. Модель всегда индивидуальна.** Исходной позицией создания модели организации (учреждения) должно быть ясное понимание того, что отдельная организация не может вступить на путь инновационного развития по чужой модели. У каждого проекта свой индивидуальный путь развития, в котором учитываются специфика и реальное состояние научного, кадрового, материального, технического и прочего потенциала. Любой проект наполняется

содержанием конкретных межличностных отношений, и они накладывают отпечаток на проектируемые взаимодействия, меняя их суть.

**2. Модель – это объект, которого нет в действительности.** Если в практике существует объект (учебное заведение, новый учебный курс, новая технология), который предполагается рассмотреть как инновационный, то есть осуществить попытку его простого заимствования или механического переноса, то можно говорить о том, что такой подход не правомерен. Ибо в данном случае речь будет идти не о моделировании и тем более проектировании, а о вписывании (об адаптации) в новые условия или усовершенствовании в новом образовательном пространстве. Проектная деятельность предполагает «бросок» (шаг) вперед и к тому же существующая модель при переносе в новые условия, обязательно будет претерпевать изменения, о которых было сказано выше.

**3. Модель носит прогностичный характер.** При разработке модели участники проектирования составляют прогноз желаемого будущего. Задача проектирования состоит в том, чтобы спроектировать такую систему, которая не только соответствовала потребностям сегодняшнего дня, но и опережала эти потребности. Прогнозируют состояние учреждения, его кадровый и научный потенциал, контингент учащихся, используемые и требующиеся программы, педагогические технологии на перспективу (в теории), то есть создают объект, которого нет в действительности. Причем изменение каждой из названных выше составляющих влечет изменение остальных. Так, например, изменение контингента учащихся (обучение одаренных или детей с задержкой в развитии) требует изменения кадрового состава педагогических работников, изменения обучающих программ, педагогических технологий, режима работы учреждения.

**4. Модели носят объяснительный характер.** Модель объясняет, как изменится структура управленческой, организационной, педагогической деятельности. Модель позволяет объяснить, каковы будут отличия новой деятельности осуществляемой в коллективе, от имеющейся и как будет соотноситься эта деятельность с целевыми установками отдельной личности.

**5. Процесс создания модели (моделирование) выступает средством соорганизации** деятельности всех участников проектирования. Анализ практики организации проектирования педагогических систем, проведенный Т.Г. Новиковой, подтверждает предположение о том, что проектирование – акт социального действия. Оно немыслимо без участия тех людей, которые будут реализовывать этот проект. Как показывает практика, привлечение к проектированию тех, кому предстоит быть участником реализации проекта, еще на самых ранних стадиях и этапах работы над проектом необходимо с целью разрушения старых стереотипов, старых идеалов и построения новой системы, новых идеалов. Этот процесс способствует формированию команды с согласованными целью, задачами, направлениями деятельности, что впоследствии поможет преодолеть негативное отношение к проектной деятельности, неаргументированную критику и отказ от работы.

**6. Модель является инструментом для конструирования возможных будущих ситуаций, нахождения альтернатив** в развитии с учетом главного – свя-

зи между образовательным (или другим) процессом и организацией учебного заведения. Видение участником проблемы, выдвигаемой им и решаемой в ходе коллективной работы, наталкивается на другие альтернативные видения. При этом участники вынуждены начать соотносить свои видения с предлагаемыми или выдвигаемыми другими участниками, согласовывать и выбирать наиболее перспективные и продуктивные, позволяющие наиболее полно, четко, весомо, значимо объяснить суть проекта и направлений продвижения к цели.

При рассмотрении моделей инновационного образовательного учреждения или любого объекта инновационного проектирования авторам инициативы предлагается учитывать *видовую классификацию моделей*.

**Позиционная** модель представляет собой общую схему деятельности, которую необходимо реализовать для получения поставленной цели. Именно позиционная модель наглядно представит будущий объект и позволит определить связи различных структурных элементов и увидеть направления продвижения для решения поставленных задач.

Разработка **содержательной модели** позволяет рассмотреть, что изменяется в содержании вновь создаваемой модели по сравнению с имеющейся практикой.

Если же основной целью является изменение или построение новой организационной структуры, тогда после построения позиционной модели целесообразно разработать **организационную модель** и лишь затем приступить к разработке содержательной модели.

Построение **управленческой** модели заключается в разработке модели, позволяющей установить связи и отношения, возникающие на основе основных идей (целей) инновации между субъектами, включенными в инновационную деятельность. Управленческая модель, как и содержательная, может быть выведена в обособленный проект.

Процесс проектирования предполагает рассмотрение определенных стадий и фаз, а также учет специфики проекта в зависимости от *окружения* образовательного учреждения.

Выбор того или иного подхода к проектированию инноваций должен осуществляться на основе реальных условий. Реализация проекта происходит в окружении некоторой динамической внутренней и внешней среды, которая оказывает на него определенное воздействие. В определенных условиях каждое из таких воздействий может оказать негативное влияние на проект и привести его к разрушению. Значит, необходимо заблаговременно учитывать непосредственное (ближайшее) окружение проекта и дальнейшее окружение проекта. Их изменения могут впоследствии сыграть решающую роль для успеха проекта.

К факторам окружения, влияющим на социальные (педагогические) проекты, относят: политику, экономику, общество, закон и право, развитие науки и техники, культуру, природу, экологию, инфраструктуру. Однако степень влияния этих факторов на разные проекты различна.

Алгоритм разработки проекта Т.Г. Новикова представляет в следующем виде:

– выявление потребностей в изменении на основе анализа существующего положения и выделение проблемы;

- определение цели проекта;
- постановка задач по реализации цели;
- определение идей реализации цели и задач;
- определение работ, необходимых для разработки и запуска проекта или его составляющих;
- прогнозирование результатов проекта (ожидаемые положительные результаты, возможные потери, негативные последствия, компенсационные меры по их устранению) и критериев их оценки;
- определение участников проектной деятельности на этапе разработки и запуска проекта;
- определение допустимых сроков исполнения проекта.

Средства управления проектами могут быть разделены на следующие классы.

1. Организационно-административные меры, варьирующиеся в рамках существующего законодательства, положений, распределения должностных прав и обязанностей и т.п.

2. Экономические формы и рычаги управления, разнообразие и диапазон действия которых определен экономическими отношениями и уровнем развития экономики отрасли, организации, страны.

3. Информационные средства и инструменты управления, использование которых ведет к непосредственному воздействию на проводимые проектные работы.

4. Социально-психологические факторы управляющих воздействий, варьирующиеся в соответствии со специфической природой творческого интеллектуального труда проектировщиков и исследователей.

Под структурой проекта понимается совокупность взаимосвязанных элементов и процессов проекта, представленных с различной степенью детализации [18, с. 26]. Структура инновационного проекта представляет собой стройную, иерархическую декомпозицию проекта на составные части, необходимые и достаточные для планирования и контроля осуществления проекта для различных его участников.

Каждый инновационный проект от возникновения идеи до полного завершения проходит ряд последовательных ступеней своего развития. Рассмотрим более подробно содержание отдельных фаз проекта.

На начальном этапе авторам инициативы рекомендуется выполнить следующее:

- провести сбор исходных данных и проанализировать существующее состояние (предварительное обследование желательно провести как можно более подробно, учитывая различные составляющие, которые на первый взгляд могут показаться незначительными);

- выявить потребности в изменениях. Авторам проектной деятельности нужно выделить противоречия, которые существуют в современной практике и требуют изменений. Исходя из существующих противоречий, выделить проблему, которую предстоит решить для перевода педагогической практики (системы) из состояния, в котором находится учреждение, в другое – желаемое;

- определить цель, задачи, результаты проектирования; основные требования, ограничительные условия, критерии; уровень риска; окружение инновационного проекта, потенциальных участников; требуемое время, ресурсы, средства и т.п.;
- определить и провести сравнительную оценку альтернатив, представить предложения, осуществить их апробацию и экспертизу.

**Концепция** как совокупность разнопредметных взглядов концентрирует в себе общий и образовательный, и культурный, и социальный смысл проекта, цели его реализации, результаты комплексного анализа существующего положения, практические проблемы, болевые точки и т.п. Концептуализируя поле возможных проектных решений, авторам инициативы необходимо диалогически сопоставить новые идеи, новые подходы, технологии, феномены с традиционными, ставшими классически известными; рассмотреть все имеющиеся альтернативы и выбрать наиболее приемлемый путь решения проблемы. Затем участниками определяются основные направления деятельности, пути координации, позволяющие преобразовать существующее положение в учебном заведении в ожидаемом и желаемом направлении. На следующем этапе концептуальной разработки педагогическим коллективом намечаются необходимые условия и общие способы достижения целей. И обязательным этапом в концептуальной проработке является прогнозирование последствий разрабатываемого инновационного проекта. Как нормативно-правовой акт и разрешение к дальнейшим действиям будет выступать экспертиза концепции. На основании экспертного заключения (после устранения отмеченных недостатков, если они есть) коллектив продолжает проектную деятельность.

Следующим этапом является **разработка инновационного проекта**. Здесь происходит определение категорий участников разрабатываемого проекта. Выстраивается общая картина кадрового, профессионального распределения участников, их взаимосвязи, прорабатываются способы их кооперации и координации. В рамках отдельных направлений деятельности определяются (выявляются) конкретные виды работ. Эти работы (направления) распределяются во временной последовательности с необходимыми ресурсными затратами. Фактически, по отдельным направлениям с учетом целевых установок общего проекта создаются своеобразные микропрограммы со своими целями и задачами.

На фазе разработки проекта определяют [18, с. 28]:

– **основные идеи реализации проекта**. Определить, как сделать? Идеи реализации одного и того же проекта могут быть различными, и зависят они от множества факторов, например, на идеи реализации оказывают сильное влияние ресурсное обеспечение (кадровое, материально-техническое, финансовое, информационное), окружение (местные специфические условия) и множество других составляющих;

– **круг основных активных участников проекта**. Определить, кто будет разрабатывать проект? Рассматривая вопросы формирования группы разработчиков, необходимо исходить из масштаба поставленных целей проекта и соответственно сложности, трудоемкости, научности, новизны решаемых в проекте задач. В состав участников разработки проекта могут входить как ученые, прак-

тики, инженеры той сферы или нескольких сфер, в рамках которой (которых) осуществляется разработка проекта. Однако если проект локальный и осуществляется в рамках учебной дисциплины, то соответственно круг разработчиков значительно сужается и может быть ограничен специалистами данной дисциплины;

– **круг основных пассивных участников проекта.** Определить, кого касается проект? Неотъемлемой частью проектирования является прогнозирование того состояния, в который мы хотим перевести предмет разработки. В педагогике прогноз всех составляющих, которые будут претерпевать изменения в процессе проектирования (программы обучения, методы, приемы, технологии, набор и содержание учебных дисциплин, кадровый состав), можно определить исходя из того, с какими детьми предстоит работать в учебном заведении. Одаренные дети требуют одного набора этих составляющих, то есть для них нужны специальные программы, нетрадиционные методики, особое содержание образования, иногда и специальные помещения (лаборатории и пр.), особый кадровый состав педагогов, психологов, физиологов, то же можно сказать и про детей с ограниченными возможностями. Составляющие процесса обучения будут изменяться в зависимости от контингента учащихся того или иного типа и вида учебного заведения и это необходимо учитывать в процессе проектирования;

– **мотивация участников проекта.**

**Фаза реализации инновационного проекта.** Всякое проектирование имеет смысл лишь в той степени, в какой оно проникнуто идеей реализуемости. С субъективной точки зрения это означает, что реализовать, не искажая ценностные ориентиры, можно только идеи, которыми человек проникся. Отсюда следует, что всякий проект в социальной сфере может быть реализован, если к проектированию в той или иной степени и форме причастны субъекты преобразуемой социальной системы.

Практическая реализация замысла связана, прежде всего, с выявлением кадровых ресурсов; организационного и управленческого обеспечения. Управление инновационным проектом – это искусство руководства и координации людских и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла инновационного проекта путем применения современных методов и техник управления для достижения определенных результатов. Процесс практической реализации включает выполнение следующих работ:

- заключение контрактов;
- полный ввод в действие разработанной системы управления инновационным проектом;
- организация выполнения работ;
- ввод в действие средств и способов коммуникации и связи участников инновационного проекта;
- ввод в действие системы мотивирования команды проекта;
- оперативное планирование работ;
- установление системы информационного контроля над ходом работ;

– руководство, координация работ, согласование темпов, мониторинг прогресса, прогноз состояния, оперативный контроль и регулирование основных показателей проекта;

– решение возникающих проблем и задач.

Итогом работы над проектом является рефлексивное оформление – мониторинг, соотнесение последствий реализации проекта с исходным замыслом и всеми промежуточными шагами его воплощения. Мониторинг проекта предполагает определение способа отслеживания реализации проекта, оценку его результативности, анализ возможных последствий нововведений (как положительных, так и отрицательных). Подробная фиксация и описание неудач, прощелов, болевых точек, незапланированных проблем, трудностей, с которыми пришлось столкнуться в процессе реализации проекта способствует определению точек роста в дальнейшей деятельности, нахождению новых направлений инновационных разработок. При условии введения в инновационный проект всех выше названных блоков можно говорить об успешном и необратимом характере запуска проекта.

Фаза завершения проектирования предполагает выполнение следующих работ:

- планирование процесса завершения проекта;
- апробация или экспериментальная (опытная) проверка окончательного продукта инновационного проекта;
- подготовка кадров для реализации создаваемого инновационного проекта;
- оценка результатов проекта и подведение итогов;
- подготовка итоговых документов;
- сопоставление первоначальных целей и планируемых результатов с полученными результатами, если необходимо осуществление корректировки;
- расформирование команды.

Завершая обсуждение задач, содержания, проблем реализации инновационных процессов в образовании, отметим обсуждаемые в литературе наиболее существенные предпосылки успешной реализации проекта [18, с. 35]:

1. Создание определенного центрального руководства с достаточными полномочиями на принятие решений, способного действовать энергично и целеустремленно.

2. Определение и четкая формулировка целей, выделение различий между старым и новым. Описание проекта.

3. Оценка экономии, которая должна быть достигнута.

4. Своевременное обучение лиц, выделенных для работы над проектом, желательно провести обучение еще до начала реализации проекта.

5. Выделение необходимых людских и финансовых средств, для осуществления планируемых изменений (лучше специалистов).

6. Обеспечение соответствия проводимых изменений интересам большинства.

7. Обеспечение в проекте таких аспектов, которые заинтересовали бы всю организацию.

8. Поддержание коллектива в курсе дел относительно реализации проекта путем достаточно подробной информации (периодические сообщения, наглядная агитация, связь с общественностью, средства массовой информации).

9. Обеспечение наличия консультационной и информационной сети с четким разграничением компетенции и способностью решать конфликтные ситуации (не оставлять без внимания малейшие сигналы).

10. Постоянный контроль над узкими местами в проекте и быстрое реагирование на возникающие сложности.

11. Постоянная коррекция хода реализации проекта (планирование, согласование, информация и обучение).

12. Коррекция временного графика: проекты, рассчитанные на длительный период времени, нередко устаревают.

13. Постоянный контроль над полученными результатами: систематическая оценка хода реализации проекта.

Опыт Всемирного банка, поддерживающего многие образовательные проекты, позволяет выделить и основные причины неудачной реализации проектов [18, с. 36]:

- отсутствие четко определенных целей проекта;
- недостаточный учет внешней среды;
- отсутствие эффективной системы управления проектом;
- недостаточное внимание к последствиям реализации проекта (влияние на участников проекта), разрешению конфликтов, политическим и социальным аспектам.

## **2. ГУМАНИТАРНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

Экспертиза – процедура достаточно распространенная в образовательной практике. Особенности экспертизы в отличие от других видов деятельности характеризует С.Л. Братченко [2, с. 12–15].

1. Экспертиза нужна там, где не срабатывают алгоритмы, или где их вовсе не существует.

2. Экспертиза есть использование самого человека (эксперта – специалиста в экспертируемых вопросах и исследователя, владеющего экспертной методологией) как «измерительного прибора», который дополняет (или же полностью изменяет) действие других приборов и технологий [2, с. 13], т.е. имеется субъективно-личностное основание экспертизы.

3. Обязательное привлечение для участия в экспертизе «людей со стороны», т.е. не зависящих от заказчика и не включенных непосредственно в экспертируемую ситуацию.

4. Отличие экспертизы от научного исследования – в задачах (экспертиза предназначена для прояснения данной реальности как таковой).

5. Отличие экспертизы от мониторинга состоит в меньшей технологичности, в меньшей ориентированности на нормы, стандарты, а в большей – на ценности и смыслы.

Мы отстаиваем необходимость применения **гуманитарного подхода** к реализации экспертной деятельности в образовании.

Существуют различные гуманитарные концепции: герменевтическая, феноменологическая, экзистенциальная и др.

Сущность гуманитарного подхода рассматривают М.М. Бахтин, С.Л. Братченко, Г. Вригт, В.Г. Кузнецов, В.Н. Сагатовский и др.

Принципиальные особенности гуманитарного подхода [2, с. 15–19]:

– это подход к действительности с точки зрения человека и во имя человека (антропоцентристская ориентация гуманитарного подхода), при этом определяющими координатами являются не любые характеристики, а «человеческое в человеке» (Ф.М. Достоевский) – ценности, смыслы, достоинство, свобода, ответственность, творчество, любовь...;

– антропоцентристская направленность предполагает и соответствующую – гуманитарную – методологию: а) важно не столько понимание неких фактов, сколько отношение человека к этим фактам, его смыслы; б) акцент смещается с выведения общих законов на поиск индивидуального, особенного; в) критерий адекватности и эффективности гуманитарного познания – не соответствие заданным эталонам, а глубина постижения; точность – это «преодоление чуждости без превращения его в чисто свое (подмены всякого рода, модернизация, неузнавание чужого и т.п.)» [2, с. 17];

– признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке.

В литературе отмечается опыт применения гуманитарной экспертизы (ГЭ) в нашей стране с середины 80-х годов. Отмечается, что наиболее активно развиваются три основных направления [2, с. 20–22].

1. «Этико-прикладное» (В.И. Бакштановский, В.Н. Сагатовский и др.). Гуманитарная экспертиза понимается как «особый вид практического приложения комплекса научных знаний о морали и воспитании, организованных вокруг этического ядра – прикладной этики» [2, с. 20]. При этом ГЭ «ставит различные критерии целесообразности человеческой деятельности ... в соподчинение критерию нравственности», который «обладает в этом случае соответственно императиву отношения к человеку как к высшей цели статусом самоценности, абсолютной целесообразности» (там же). Этот вид ГЭ был использован прежде всего для анализа и корректировки управленческих решений.

2. «Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях» (А.У. Хараш). Цель экспертизы видится в «обобщенной оценке последствий, которые имеет или может иметь для человека... то или иное событие, случившееся в прошлом... происходящее в настоящее время либо потенциально возможное в обозримом будущем» [2, с. 20]. В этом случае «предметом гуманитарной экспертизы служат устойчивые, глубинные образования мотивационной сферы человека, в наименьшей

степени подверженные изменениям под действием окружающей среды. Это – непреходящие витальные потребности, общие для всех людей» (там же).

3. «Психолого-педагогическая экспертиза» (С.Л. Братченко) – вбирает в себя многие идеи указанных двух вариантов и отличается, прежде всего, направленностью на педагогическую реальность. Опирается на личностно-центрированный подход (К. Роджерс), концепцию психического здоровья (И.В. Дубровина).

Мы проявляем интерес к комплексной проблеме, что требует интеграции разных областей познания. Экспертиза должна стать серьезным исследованием, направленным на решение задач участников опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении.

Экспертиза педагогической практики – многопозиционный анализ педагогической деятельности, т.е. требуется рассмотрение любого вопроса с нескольких позиций, каждая из которых характеризуется своими понятийными средствами анализа, что позволяет составить «объемную» картину происходящего как бы в нескольких измерениях. Иванов Д.А., Шестакова И.Г. считают, что таких позиций должно быть как минимум три: методологическая, психологическая и педагогическая.

Целостное представление о педагогической системе, подвергаемой экспертизе и оценке, может возникнуть при совмещении различных профессиональных позиций.

По мнению Иванова Д.А., Шестаковой И.Г., совмещение различных профессиональных позиций возможно, если эксперты придерживаются понимания общих законов и способов выработки знаний с учетом специфики их места и функций, которые они выполняют в каждой конкретной сфере профессиональной деятельности. Условия совмещения профессиональных позиций: 1) применение схем анализа деятельности, задающих ее (деятельности) общие характеристики (элементы, структуры, процессы), по отношению к которым результат анализа каждым экспертом происходящего в школе является описанием лишь отдельной стороны педагогической системы («разнопозиционными» знаниями – психологическими, педагогическими, методологическими); 2) признание принципа неравного соотношения позиций в анализе и описании различных содержательных блоков (или пластов) педагогической системы (ведущей аналитической позицией при рассмотрении пласта содержания образования может быть методологическая, а психологические знания скорее будут дополнительными, обслуживающими; при анализе индивидуальных педагогических стилей ведущей становится позиция психолога, а методологические и педагогические знания – дополняющими и т.п.).

Квалифицирующие суждения возможны лишь после того, как построено изображение объекта экспертизы целиком. Такое изображение Г.П. Щедровицкий называл «конфигуратором».

Подлинным предметом психологии, по мнению П.Я. Гальперина, становится содержательное раскрытие ориентировки конкретного человека в условиях предстоящего действия, понимание богатства структуры этой ориентировки,

осуществляемой в разных формах, переструктурирование всей системы ориентировочной деятельности субъекта в зависимости от решаемой им жизненной задачи.

Экспертиза (психологическая) должна стать серьезным исследованием, направленным на решение задач оценки ориентировки субъектов опытно-экспериментальной деятельности в собственной деятельности...

Одна из задач психологической работы, «включенной» в экспертизу, – помочь учителю (управленцу) в понимании психологической реальности педагогической деятельности, выработку средств и навыков такого понимания и эффективной реализации образовательных целей и задач.

Итак, «для объединения усилий в комплексном решении практических задач нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место и характер того вклада, который он вносит в общее дело» (В.В. Краевский). Вашему вниманию предлагается описание нашего подхода к определению содержания и методов психологической экспертизы опытно-экспериментальной работы.

Мы ориентируемся при разработке конфигуратора экспертизы на то, каждая из наук, изучающая деятельность того или иного рода, рассматривает ее по-разному, «особым образом расчленяет ее. Отражая объект, (они) строят разные структурные ряды, в которых он предстает для каждой из этих наук как ее предмет».

Психологи, говоря о структуре деятельности, понимают под этим связь между последовательными этапами осуществления деятельности. В этом плане принято деление на мотивационную, целевую и исполнительную сторону деятельности. Кроме того, мы опираемся на понимание психологической структуры личности как предмета психологического исследования.

В экспертизе опытно экспериментальной работы (ОЭР) нужны исследования, вскрывающие механизм связи определенного состояния сознания с действиями того или иного участника образовательного процесса и его личностными характеристиками, анализ условий (предложенных, осваиваемых в ходе ОЭР), при которых процесс обучения становится образовательным, формирующим процессом, а воспитание имеет результатом человека, у которого мировоззрение и поведение составляют неразрывное единство. Это знание нужно для получения другого знания – педагогического – о целесообразности, «качестве» видов, форм педагогической деятельности, о системе возникающих в ней отношений.

А.Н. Тубельский предлагает взять за основу такие принципы [2, с. 81]:

- принцип общественно-государственного характера экспертизы;
- принцип приоритета инициативы авторов в заявке на экспертизу и определении вопросов и проблем, на которые должна ответить экспертиза;
- принцип исследовательского характера деятельности экспертов;
- принцип участия экспертов в дальнейшем проектировании и развитии эксперимента;
- принцип публичности и открытости экспертизы;
- принцип деятельностного характера экспертизы.

С.Л. Братченко приводит следующие принципы гуманитарной экспертизы образования [2, с. 81–86].

1. Принцип экологичности – экспертиза не должна нарушать и искажать естественное течение процессов, которые исследует, и тем более не должна наносить никакого вреда или ущерба его участникам.

2. Принцип диалога и сотрудничества – эксперты вступают с участниками экспертизы в непосредственное общение, устанавливают контакт и атмосферу доверия, как бы вживаются в эту реальность, пытаются увидеть ее изнутри.

3. Принцип конструктивности – экспертиза направлена не на выявление ошибок, нарушений и т.п., а на поиск путей развития и усовершенствования, на вскрытие новых ресурсов и возможностей.

4. Принцип креативности и гибкости – экспертиза, опираясь на определенную концептуальную основу, тем не менее, создается заново в каждом конкретном случае, учитывая неповторимое сочетание целей и задач данной экспертизы особенности экспертируемой ситуации и данного подбора экспертов.

5. Принцип разносторонности и плюрализма – экспертиза строится как исследование с разных сторон разными методами, разными экспертами.

6. Принцип конфиденциальности – результаты экспертизы, касающиеся конкретных людей, не могут быть оглашены без их согласия.

7. Принцип личной ответственности – каждый эксперт выражает свою личную позицию и несет за свои действия персональную ответственность, осознавая возможные последствия.

Возможна и механистическая экспертиза. Особенности этого подхода критикуют в своей работе А.Н. Тубельский, В.Б. Державин, А.В. Мойсенко, Г.А. Бирюкова, В.М. Курашов. Они утверждают, что механистический подход проявляется в том, что авторы экспертных программ «представляют дело таким образом, как будто все тайны сущности и развития человека давно раскрыты, а потому все дело в том, чтобы разложить эту сущность на несколько элементов, дать показатели для каждого элемента, проранжировать их и путем нехитрых формул и коэффициентов установить соответствие их сформированности самим же автором придуманным нормам». Корни механистического подхода к анализу и результатам образования лежат в истории педагогической мысли и практики.

Предлагается основываться и на следующих принципах экспертной деятельности:

1) установка на анализ ситуации как неопределенной и открытой для понимания;

2) выявление конкретных целей экспертизы в ходе подготовки к ней и ее проведения. В общем виде цель психологической экспертизы: оценить психологические компоненты (потенциальные и реальные) научно-экспериментальной работы и детерминирующие их внешние условия, влияющие на анализируемый результат – продуктивную исследовательскую деятельность педагогического коллектива;

3) создание «образовательного портрета» конкретной педагогической системы, включающего описание форм педагогической деятельности и способов

управления педагогическими процессами; использование полученных результатов для построения особой процедуры – «педагогического зеркала» (аналогичной по смыслу с процедурой «психологического зеркала»), позволяющей членам педагогического коллектива «увидеть» себя и осмыслить свою педагогическую практику, понять возможные пути развития;

4) понимание экспертом зависимости результатов его работы от концептуально-понятийного аппарата, которым он пользуется, оценивая педагогическую деятельность, от его социальной позиции и общего отношения к школе, образованию и т.п.;

5) принцип двухчастной исследовательско-проектировочной организации экспертной деятельности (исследование, понимание образовательной ситуации и практики разными экспертами и проектирование нового знания о конкретной педагогической системе путем конфигурирования межпредметных результатов экспертизы, которые доводятся до сведения каждого педагога и управленца и обсуждаются как в индивидуальном, так и групповом режиме);

б) открытость хода экспертизы, обсуждения ее результатов и др.

Цель гуманитарной экспертизы образования [2, с. 27] – дать ответ на экзистенциальный по своей сути вопрос – в какой мере в образовательном учреждении созданы условия для комфортного эффективного и по-человечески полноценного существования и развития детей и взрослых. Один из главных смыслов ГЭО – помощь в понимании того, что же реально осуществлено в данном образовательном проекте в гуманитарном измерении и каковы перспективы его дальнейшего развития.

Функции гуманитарной экспертизы образования [2, с. 28]:

– проясняющая (т.е. экспертиза должна помочь участникам проекта и всем, имеющим к нему отношение, понять больше и глубже, чем они понимали до этого);

– защитная (означающая отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психогигиены, охраны здоровья и т.п.);

– развивающая (т.е. экспертиза – это не простая констатация, но выявление возможностей и потенциала развития данного образовательного проекта, а также получение ценных «уроков» для разработки других проектов);

– оценочная;

– легализации (необходимая для признания образовательного проекта и дальнейшего распространения).

Основные задачи гуманитарной экспертизы образовательного проекта С.Л. Братченко сформулированы следующим образом [2, с. 29]:

– определение сущности образовательного проекта и его концептуальных оснований;

– исследование реальной картины практического осуществления образовательного проекта;

– анализ результатов и последствий образовательного проекта (в том числе отсроченных);

- выяснение приемлемости образовательного проекта – с точки зрения непротиворечивости правам человека и законодательству;
- выявление ценности образовательного проекта, его достоинств и преимуществ с точки зрения основных гуманитарных критериев;
- выявление ограничений образовательного проекта, проблем и затруднений, возникающих при его реализации, а также путей их разрешения и усиления общей гуманитарной ценности всего проекта;
- определение перспектив проекта.

Объект гуманитарной экспертизы образования, по С.Л. Братченко [2, с. 29], – вся педагогическая сфера.

В то же время целесообразно структурировать удобным для изучения способом все многообразие педагогической реальности.

Существует много вариантов выделения основных блоков анализа образования. О.В. Шушпанова в деятельность по оценке инновационных процессов включает три раздела.

*Аналитический:*

- комплексная оценка состояния проблемы, педагогический потенциал, особенности первичных коллективов;
- тенденции внешнего и внутреннего развития, отношение с окружающим социумом;
- аналитические выводы, перспективные задачи.

*Концептуальный:*

- исходя из результатов анализа, опираясь на концептуальные принципы деятельности, моделируется будущее состояние системы;
- формулируются генеральная цель, ее миссия и критерии ее достижения.

*Содержательный (практический):*

- практическая деятельность и этапы ее осуществления;
- ресурсное обеспечение деятельности (кадровое, финансовое, материально-техническое временное).

Некоторые из вариантов блоков анализа образования приводит С.Л. Братченко [2, с. 30–31].

1. С точки зрения соответствия «требованиям государственного стандарта» предлагается рассмотреть содержание образования (программы и педагогические технологии), компетентность педагога и организацию развивающей среды (Р.Б. Стеркина).

2. Иной перечень: 1) содержание и методы воспитания и обучения; 2) взаимодействие участников педагогического процесса; 3) кадровое обеспечение; 4) организация деятельности учреждения (руководство и управление); 5) материально-технические и медико-педагогические условия (развивающая среда, безопасность, охрана здоровья и т.д.).

3. Программа «оценки эффективности работы образовательной системы» включает в себя 5 основных «подпрограмм»: 1) ученик; 2) учитель; 3) родители; 4) система управления; 5) содержание и технологии образовательного процесса (там же).

4. Предлагается акцентировать внимание на следующих «основных областях педагогического процесса»: 1) содержание образовательного процесса, 2) организационные формы, 3) концептуальные представления руководителей, 4) индивидуальные стилевые особенности деятельности учителей, 5) рефлексивный пласт (что и как осознается), 6) управленческий пласт, 7) другие (не классно-урочные) формы жизнедеятельности учащихся, 8) план работы с родителями (Д.А. Иванов, Е.Л. Иванова, И.Г. Шестакова, А.Н. Тубельский).

5. Анализ жизни школы предлагается проводить по 4-м блокам: 1) окружающая среда (школа) 2) учителя и процесс преподавания, 3) ученики, 4) образовательные программы (Sadker).

6. В гуманитарной экспертизе образования целесообразно использовать в качестве основных составляющих ее объекта следующие блоки: 1) учащиеся (психическое здоровье и личностная зрелость, включая интраперсональные и интерперсональные критерии личностного развития; нравственная зрелость; гражданская зрелость и социокультурная компетентность), 2) преподаватели: два аспекта – в какой мере учитель сам реализует себя как личность, каково ему живется в школе с позиций «человеческого измерения»; в какой мере учитель способствует здоровому, полноценному существованию детей и их личностному росту (фасилитивная способность – искусство уважения, искусство понимания искусство помощи и поддержки, искусство договора, искусство быть собой); 3) учебно-воспитательный процесс ценности и цели; личная значимость и осмысленность; ведущая активность; модальность познания; роли участников учебного процесса; технологичность; вариативность; интегрированность и гармоничность; критерии и способы оценивания; стиль общения и взаимодействия), 4) уклад жизни школы (общая концепция – замысел, процесс реализации, результаты, перспективы; философско-антропологические основы; ценности, цели и приоритеты; демократичность и правовая защищенность; открытость и гибкость), 5) среда и окружение (физическая среда и окружение; социокультурная среда и окружение) (С.Л. Братченко).

В.В. Косова, ссылаясь на работы Г.Н. Прозументовой, основанием для оценки эффективности педагогических практик называет формопорождение формообразование участниками образования. При этом признаками, через которые проявляются процессы формопорождения, являются следующие:

- разрывы между идеальной и реальной формами (критическая настроенность по отношению к сложившейся форме практики и дискредитация ее);
- развертывание, совершение «пробных» проектных и модельных действий, создание новых «мест» для изменения сложившейся практики;
- оформление «авторства» в педагогическом пространстве (инновационная практика так выстроена, что требует персонификации).
- В.В. Косова делает вывод о том, что формопорождение проявляется в нескольких «пластах»:
  - порождение идеальных форм;
  - появление реальных форм;
  - натурализация авторских форм.

О.В. Шушпанова использует в качестве критерия степень ориентированности концептуальной модели на личность воспитанника на развитие современных тенденций в образовании, на реализуемость идей в выбранном направлении.

Адекватность разработки программ инновационного процесса отслеживается ею по следующим конструктивным показателям:

1. Целенаправленность. Гуманистический характер конкретных и технологических целей.

2. Реалистичность. Соответствие модели образовательной системы ресурсному обеспечению (кадры, финансы материально-техническая база, время).

3. Системность. Охват основных направлений жизнедеятельности системы и их взаимозависимости наличие всех компонентов системы.

4. Контролируемость. Диагностируемость конечной и промежуточной целей (критериальность).

5. Корректируемость. Возможность вносить изменения в формулировку задач и в ход деятельности.

6. Концептуальность. Внутренняя логика и непротиворечивость. Обусловленность задач образовательной ситуацией, тенденции ее развития, направленность на достижение намеченных результатов.

Чтобы понимать и обсуждать качество реальной образовательной ситуации, по мнению Г.Н. Прокументовой, можно ориентироваться на следующие характеристики субъекта: порождение, «производство» самими субъектами образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование); построение «пробных» действий авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности); различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование совместной деятельности).

В качестве вывода приведем следующие основные идеи. Экспертиза педагогической практики – многопозиционный анализ педагогической деятельности, т.е. требуется рассмотрение любого вопроса с нескольких позиций. В психолого-педагогической экспертизе образовательной практики таких позиций должно быть как минимум три: методологическая, психологическая и педагогическая. Экспертиза – действие, направленное на выявление неочевидных моментов деятельностных аспектов ситуации, характеристик объекта. Объектом экспертизы является вся педагогическая практика. Вместе с тем, экспертиза, как правило, локальна (и, поэтому, относительна), т.е. «неизвестное» является таковым только в данном «месте», данной области. Ситуация с «глобальным неизвестным» требует, соответственно, построения новых знаний и, это, вообще говоря, задача исследовательская, а не экспертная. Действия эксперта в такой ситуации заключаются, в первую очередь, в очерчивании границ неизвестного (объекта), его локализации.

### § 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКСПЕРТИЗЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

**Методологические принципы** – основные философские мировоззренческие положения, с позиций которых ведется научное исследование (Т.А. Ильина).

Методологические основания педагогического исследования:

– деятельностный подход – изучение педагогических процессов в логике рассмотрения всех основных компонентов деятельности: ее целей, мотивов, действий, операций, способов регулирования, корригирования, контроля и анализа достигнутых результатов;

– личностный подход – учет особенностей, структуры, потребностей личности в построении педагогических систем;

– системный подход – рассмотрение во взаимосвязи и целостности всех возможных форм и методов решения педагогической задачи.

#### 1. Проведение экспертизы на основе методологии предметной деятельности

Интересен подход школы Г.П. Щедровицкого к исследованию экспертизы инновационной деятельности в образовании с точки зрения методологии предметной деятельности. Подход сводится, в конечном счете, к определению обучения и воспитания в системе общественного воспроизводства.

В данном пункте пособия предлагается подробное рассмотрение содержания экспертной деятельности в рамках данной методологической традиции по работе Н. Качан.

*1. Экспертиза инновационных образовательных проектов как проблема управленческой деятельности*

Назначение экспертизы инновационных образовательных проектов состоит в установлении уровня организации идеальных представлений управленцев о прошлом и будущем состояниях объекта управления со способами и результатами анализа состояния предмета преобразований в ситуациях концептуализации, разработки организационного проекта, программирования, планирования и сценарирования. Такое назначение экспертизы связано, прежде всего, с содержанием современной научной картины мира, местом и ролью категорий «состояние» и «ситуация» в этой картине мира.

Состояние – философская категория, отражающая специфическую форму реализации бытия, фиксирующая момент устойчивости в изменении, развитии, движении материальных объектов в некоторый данный момент времени при определенных условиях. Онтологический смысл категории «состояние» сводится к тому, что сущность объекта проявляется в динамике строго определенных, присущих ему состояний. Гносеологический смысл категории «состояние» сводится к фиксации определенных этапов развития объекта как процедуры познания.

Ситуация – это совокупность значимых для социальных субъектов условий и обстоятельств, оказывающих непосредственное или опосредованное влияние на структуру и содержание их жизнедеятельности, на весь характер их общения и

взаимодействия с природным, культурным и социальным окружением. Онтологический смысл категории «ситуация» состоит в том, что реальность воспроизводства и развития социальных субъектов определяется организацией их средств деятельности. Гносеологический смысл категории «ситуация» состоит в актуализации и квалификации интеллектуальной активности людей в статусе коммуникативно-познавательной деятельности.

В настоящем модуле рассматриваются методологические аспекты, социокультурные и психолого-педагогические основания содержания экспертной деятельности инновационных образовательных проектов.

*2. Методологические аспекты экспертизы инновационных образовательных проектов в рамках методологии предметной деятельности.*

Методология предметной деятельности обеспечивает возможность исследовать сущность любого явления в предельно широких контекстах, сохраняя при этом целостность восприятия различных его проявлений в системе общественного воспроизводства.

Исследование экспертизы с точки зрения методологии предметной деятельности сводится, в конечном счете, к определению обучения и воспитания в системе общественного воспроизводства. В рамках методологической традиции, исходящей от работ методологов под руководством Г.П. Щедровицкого, целостность социальной системы задается процессом воспроизводства. Место, функции, строение, механизмы процессов обучения и воспитания определяются в контексте содержания воспроизводства. Элементарный «цикл» воспроизводства представляет собой структуру, состоящую из исходного и конечного состояний, определенных связей между ними и средств реализации этих связей. Основными вопросами при осуществлении анализа процесса воспроизводства следует считать вопрос о том, какие элементы и компоненты исходного состояния должны воспроизводиться, и вопрос об устройстве механизмов, обеспечивающих воспроизводство этих компонентов и элементов.

Орудия и предметы труда, условия и предметы потребления, люди, отношения между людьми и организационные формы их деятельности являются элементами и компонентами исходного состояния, которые необходимо воспроизводить. Механизмы воспроизводства зависят от строения социальных структур, заданных в исходных состояниях.

Исходным, простейшим механизмом воспроизводства является непосредственная «передача» функциональных элементов социальной структуры из разрушающегося состояния в складывающееся состояние. Орудия, предметы и продукты труда, люди, некоторые организации людей могут «переходить» из одного состояния в другое прямо и без существенных изменений в рамках данного простейшего механизма воспроизводства.

Вторым, более сложным механизмом воспроизводства является случай, когда элементы первого, разрушающегося состояния не переходят прямо и непосредственно во второе состояние, становясь его элементами, а выступают в качестве эталонов, образцов для воссоздания других, но точно таких же по

назначению и функциям образований, входящих во второе состояние социальной структуры.

Образцы, эталоны несут на себе в социуме вполне однозначную функцию – «снять», зафиксировать в себе сущность первоначального состояния таким образом, чтобы потом по этой сущности можно было восстановить то, что войдет во второе состояние. Главным здесь является то, что эталоны, образцы в этом случае образуют свой уникальный мир и не принадлежат собственно ни первому, ни второму состоянию, обеспечивая, однако, постоянное восстановление социальных структур. Таким образом, внутри социума вычленяется два принципиально различных слоя: производство и культура. В первом приближении сущность культуры в данном контексте состоит в обеспечении постоянного восстановления производственных структур, а сама культура тогда есть совокупность средств такого восстановления.

Обязательным, необходимым условием, констатирующим второй механизм воспроизводства (механизм восстановления состояний), является деятельность: эталоны, образцы выполняют свою функцию, назначение только в том случае, если человек реально является носителем деятельности по взятию имеющихся эталонов, образцов; созданию новых образований на их основе; по включению этих образований в производственные структуры. Деятельность превращает все элементы социума (вещи и отношения) в целостные структуры. Вне деятельности нет ничего – ни людей, ни средств производства, ни самого производства. Деятельность – это то, что обеспечивает воспроизводство.

Возьмем в качестве исходного состояния ситуацию, когда группа людей осуществляет некоторое производство, взаимодействуя между собой коммуникативно – как бы через понимающее отношение друг к другу на основе определенных норм. Это и есть позиция неопита (новенького), который имеет интерес к тому что, как, почему и зачем осуществляется в этой группе людей. Вопрос неопита и необходимость ответа задают новую ситуацию по отношению к исходному состоянию.

*3. Социокультурные и психолого-педагогические основы экспертизы инновационных проектов в образовании в методологии предметной деятельности.*

Формирование у неопитов деятельностей, адекватных образцам, эталонам, представленным в том или ином виде в слое культуры, является специфической задачей системы обучения в процессе воспроизводства социальной структуры. Эта задача технологически в классно-урочной системе обеспечивается за счет оформления специальных позиций – «учитель», «ученик» и организации взаимодействия этих позиций на материале учебных предметов.

Учебный предмет представляет собой систему вещественных (наглядные пособия, действующие модели, опыты и т.д.) и знаковых (учебные тексты) образований. Назначение учебного предмета – обеспечить ученику возможность через овладение знаковыми и вещественными образованиями реконструировать систему содержательных операций; восстановить заключенную в них

деятельность и стать носителем этой деятельности в целом. Позиция ученика требует от неофита умений:

- копировать реально осуществляемую деятельность;
- реконструировать и присваивать деятельность по используемым в ней знаковым образованиям;
- реконструировать и присваивать деятельность по ее продуктам.

Система обозначенных умений составляет ядро специфической, характерной исключительно для позиции ученика деятельности – деятельности учения. Если неофит не владеет деятельностью учения, то деятельность, которая «законсервирована» в передаваемом учебном материале в виде вещественных и знаковых образований, им не восстанавливается и не присваивается. В процессе воспроизводства деятельности возникает разрыв. Если разрывы в воспроизводстве деятельности из-за несформированности деятельности учения приобретают у неофитов тотальный характер, то в обществе наступают сбои в процессе воспроизводства его социальных структур. Формирование деятельности учения в технологии классно-урочной системы обучения является функцией позиции учителя. Деятельность, которая осуществляется в этой позиции, является деятельностью преподавания. Деятельность преподавания должна формировать деятельность учения у неофита и тем самым переводить его в позицию ученика (неофит настолько становится учеником, насколько у него сформирована деятельность учения). Деятельность преподавания и формирующаяся деятельность учения непрерывно влияют друг на друга, образуют уникальную целостность – пространство обучения. В пространстве обучения появляется уникальная возможность из позиции учителя посредством вещественных и знаковых образований передавать систему содержательных операций деятельности, а в позиции ученика осваивать эти образования; восстанавливать систему содержательных операций деятельности; присваивать деятельность как целостность, становясь ее носителем. Для пространства обучения определяющим с точки зрения реализации этой появляющейся возможности являются цели, содержание и формы организации взаимодействия позиции учителя с группой неофитов. Если деятельность преподавания в позиции учителя будет строиться таким образом, что цели, содержание, формы взаимодействия определяются исключительно им самим, то пространство обучения квалифицируется как режим подготовки кадров. Если деятельность преподавания в позиции учителя будет строиться таким образом, что цели, содержание, формы взаимодействия определяются исключительно группой неофитов, то пространство обучения квалифицируется как образовательный режим. Если деятельность преподавания в позиции учителя строится таким образом, что цели, содержание, формы взаимодействия определяются за счет совместной работы между позициями «учитель» и группой неофитов, то пространство обучения квалифицируется как режим собственно обучения.

Представленные квалификации являются абстракциями высокого уровня. В методологической традиции такого уровня абстракции вводят для задания предельных рамок. Они необходимы для того, чтобы в первом приближении

задать контуры объекта для построения необходимых мыслительных конструкций. Пространство обучения – особая реальность, которая организуется за счет взаимного включения учителя в формирующуюся деятельность учения, а ученика – в деятельность преподавания. В таком понимании пространство обучения выступает в качестве предельной рамки для дальнейших рассуждений.

Вернемся к пространству обучения, которое возникает как результат взаимного влияния деятельности преподавания и формирующейся у неопитов деятельности учения. Для дидактики, предметом которой является содержание образования и организация обучения как процесса, одной из базовых квалификационных характеристик выступает тип дидактических отношений. Три типа дидактических отношений – «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – учебный материал (автор учебного материала)» позволяют конкретизировать структуру пространства обучения с точки зрения его состава (морфологии и компонентов (материала)).

Если пространство обучения организуется в рамках «подготовки кадров», то формирование деятельности учения осуществляется у неопитов естественным образом. В силу этого в позицию «ученик» выходят отдельные неопиты. Поэтому дидактическое отношение «учитель – ученик» в классе имеет локальный характер. Реально класс представляет собой две группы: группа неопитов, у которых деятельность учения по тем или иным причинам естественным образом не формируется, и группа, которая «оправдывает» позицию «ученик» тем, что осуществляет деятельность учения. Это значит, что каждый участник этой группы может понять вещественные и знаковые образования как систему содержательных операций, «заменителями» которых они являются в учебном предмете; принять на себя систему дисциплинарных требований существующей технологии обучения в качестве норм своего поведения; делать самостоятельные шаги по реконструкции системы содержательных операций, восстановлению полной структуры деятельности, включению в деятельность на правах субъекта. Дидактические отношения «ученик – ученик» и «ученик – учебный материал (автор учебного материала)» возможны в группе, где каждым ее участником осуществляется деятельность учения. Осмысленная и целенаправленная «эксплуатация» этих отношений в группе учеников создает возможность учителю для адресной, индивидуальной работы с другой группой – группой неопитов по формированию у них деятельности учения.

Таким образом, структура пространства обучения, организуемого в рамке «подготовка кадров» с точки зрения его состава (морфологии) и компонентов (материала), представляются так:

- группа неопитов с несформированной деятельностью учения;
- позиция ученика, куда входит группа с естественно оформленной деятельностью учения;
- позиция учителя, преподавание которого строится как передача (трансляция) знаковых и вещественных образований.

Если пространство обучения организуется в рамке «образование», то формирование деятельности учения у неопитов осуществляется искусственно-

технически. В силу этого «выход» в позицию «ученик всех неопитов» является основным конечным результатом. Опыт взаимодействия между учителем и неопитами, цели, содержание и формы осуществления которого определяются неопитами, рефлексия этого опыта являются основным содержанием и техникой деятельности преподавания в таком пространстве обучения. Поэтому дидактические отношения «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – учебный материал (автор учебника)» носят ситуативный характер. Это означает, что позиции «учитель» и «ученик» являются принципиально «пустыми». Принятие на себя ответственности занять одну из этих позиций, принятие задачи по осуществлению деятельности учения и преподавания в каждой из этих позиций происходит для каждого неопита строго индивидуально, являясь событием его личной истории. Ряд такого рода событий (событийный ряд) в личной истории неопита – есть суть его образовательной траектории. Таким образом, структура пространства обучения, организуемого в рамке «образование», с точки зрения его состава (морфологии) и компонентов (материала), представляется так:

- принципиально пустые позиции «учитель» и «ученик»;
- группа неопитов, определяющая цели, содержание, формы взаимодействия между собой и учителем – наставником (тьютором);
- учитель – наставник (тьютор), обеспечивающий рефлексия опыта осуществления такого взаимодействия; рефлексия событий принятия неопитом позиций «ученик», «учитель» и осуществления соответствующих деятельностей в этих позициях; фиксация результатов рефлексии в виде специального знания; освоение и усвоение этого знания неопитами.

Если пространство обучения организуется в рамках «обучение», то формирование деятельности учения у неопитов осуществляется за счет рефлексии естественно возникающих жизненных отношений неопита к педагогу, другим неопитам, явлениям окружающего мира в искусственно организуемом ряде учебных ситуаций. Жизненные отношения, за счет рефлексии которых удается сформировать деятельность учения у неопитов, систематизируются и закрепляются для дальнейшей трансляции из поколения в поколение, а ряд учебных ситуаций фиксируется как особое средство трансляции. Исторически первый опыт трансляции системы жизненных отношений, за счет которого у неопита появляется деятельность учения, состоял в прямом копировании неопитом действий мастера непосредственно в самом производстве. Ряд учебных ситуаций организуется здесь мастером на основе предварительного договора с неопитом в виде показа продуктов трудовой деятельности и комментирования осуществляемых операций. Возникает так называемая естественная педагогика. Это означает, что на вопрос неопита, «что, как и зачем вы делаете?» – ответ дается в самой позиции производства. Ответ состоит в демонстрации собственных действий и звучит примерно так: «Смотри и делай как я!» По мере развития общества усложняется производство и возникает необходимость массового включения в него неопитов, которые были бы в состоянии осуществлять воспроизводство и развитие самого производства и возникающей вокруг и в связи

с ними системы социальных отношений. Для обеспечения такого массового включения неопитов на основе эмпирически зафиксированного ряда учебных ситуаций создается самостоятельная система «массовой деятельности» в общественном разделении труда – система обучения и воспитания.

Система обучения и воспитания становится механизмом общественного воспроизводства. Ряд учебных ситуаций типологизируется и становится технологическим компонентом в структуре обучения и воспитания. Система жизненных отношений оформляется в виде наборов умений, знаний, ценностей и становится содержательным компонентом в структуре системы обучения и воспитания. Типология ряда учебных ситуаций выражает целевые ориентации системы обучения и воспитания.

Целевые ориентации системы обучения и воспитания в современных условиях детерминируются определенными моментами в слое производства и в социальных отношениях:

- во время осуществления своей профессиональной деятельности, жизнедеятельности человек вынужден неоднократно переучиваться;
- труд в рамках любой профессии является коллективно распределенным;
- знания, обеспечивающие функционирование и развитие любой профессии, представляют собой знания полидисциплинарного типа;
- инвариантным требованием квалификации в рамках любой профессии становится заявка на общекультурную состоятельность и гуманитарность способов осуществления деятельности.

Отсюда следует, что целевые ориентации системы обучения и воспитания должны учитывать:

- особую ценность, умение, способность к непрерывному самообразованию;
- коммуникативные навыки, умения и ценность взаимодействия в различных поли- и междисциплинарных областях деятельности;
- понимающее отношение к себе, другому, к миру в целом;
- умение работать в исследовательском режиме по отношению к различным типам и видам философского, теоретического, практического и эмпирического знания;
- экологичность деятельностного взаимодействия с природой, социумом, обществом.

Исходя из обозначенных целевых ориентаций системы обучения и воспитания в современных условиях возможны две логики типологизации ряда учебных ситуаций:

- монологическая логика;
- логика диалогических отношений.

В соответствии с **монологической логикой** та или иная ситуация выделяется как тип в ряду учебных ситуаций исходя из критериев технологически самой системы обучения как особой машины. Подготовка к уроку; объяснение, повторение, закрепление учебного материала; работа над ошибками; контроль и оценивание представляют собой наиболее распространенные в практике обучения и воспитания типы в ряду учебных ситуаций. Жизненные отношения,

возникающие в каждом из данных типов и во всех вместе, представляют собой жесткие нормы поведения, в соответствии с которыми неофит низводится до уровня функционирующего и руководимого элемента машины. Специальная работа по совместному определению целей, содержания, форм организации взаимодействия между позицией учителя и группой неофитов не входит в деятельность преподавания и заменяется обозначением темы и требований урока (уроков). Рефлексия жизненных отношений заменяется на анализ причин, по которым неофит нарушил нормы. Деятельность учения в таком ряду учебных ситуаций редуцируется до уровня репродуктивно-исполнительских действий и действий отчетности.

В соответствии с **логикой диалогических отношений** та или иная ситуация выделяется как тип в ряду учебных ситуаций исходя из критериев становления и развития средств коммуникативно-понимающего взаимодействия как основы детско-взрослой коллективности. Понимание текста (вербального, письменного); воспроизведение смысла текста; передача текста представляют собой целостные творческие акты деятельности, внутри которых существуют различные варианты трех типов ситуаций, которые можно отнести к ряду учебных ситуаций:

- совместная работа и реализация способов кооперации для разрешения содержательных противоречий, тупиков, возникающих в процессе освоения предметного материала;

- совместная разработка и реализация способов кооперации для осуществления поисково-исследовательской работы вне риска предметного материала;

- коммуникативное взаимодействие в позициях «учитель», «ученик», «автор учебного текста», «философ», «историк», «ученый» и др.

Жизненные отношения, возникающие в каждом из этих трех типов учебных ситуаций, представляют собой отношения самостоятельности, сотрудничества, сопереживания. Специальная работа по совместному определению целей, содержания, форм взаимодействия между позицией учителя и группой неофитов является определяющим этапом в деятельности преподавания. Рефлексия жизненных отношений является обязательным фактором для обеспечения становления и продуктивности осуществления подлинной деятельности учения каждого неофита.

Монологическая логика и логика диалогических отношений представляют собой две принципиально разные культурные парадигмы в организации пространства обучения – технократическую и гуманитарную. Инновационность в условиях осуществления двух этих парадигм может мыслиться как разработка методов объединения учебных ситуаций по принципу дополнительности, например, в рамках перехода на Базисный учебный план.

Пространство обучения, организуемое в рамке «обучение», по сравнению с пространствами обучения, организуемыми в рамках «подготовки кадров» и «образования», имеет более сложную структуру. Состав (морфология) этого пространства представляет собой ряд учебных ситуаций, выделяемых учителем либо в монологической логике, либо в логике диалогических отношений. Если

деятельность преподавания в позиции «учитель» осуществляется в монологической логике, то ряд учебных ситуаций представляет собой:

- подготовку к уроку;
- объяснение учебного материала;
- повторение;
- закрепление учебного материала;
- работа над ошибками;
- контроль и оценивание.

Внутренне необходимыми для такого ряда учебных ситуаций являются позиции «учитель», «ученик», «учебный материал (автор учебного материала)».

Если деятельность преподавания в позиции «учитель» осуществляется в логике диалогических отношений, то ряд учебных ситуаций представляет собой:

- совместную разработку и реализацию способов кооперации для разрешения содержательных противоречий, тупиков, возникающих в процессе освоения предметного материала;
- совместную разработку и реализацию способов кооперации для осуществления поисково-исследовательской работы вне рамок предметного материала;
- коммуникативное взаимодействие в позициях «учитель», «ученик», «автор учебного материала», «философ», «историк», «ученый» и др.

Обязательным условием организации такого ряда учебных ситуаций является увеличение традиционного набора позиций «учитель», «ученик», «автор учебного материала» позициями «философ», «историк», «ученый» и др.

Компоненты (материал) пространства обучения, организуемого в рамке «обучение», представляют собой жизненные отношения, возникающие в ряду учебных ситуаций между учениками, учителем, явлениями окружающего мира.

Если ряд учебных ситуаций строится в монологической логике, то жизненные отношения, возникающие в ряду учебных ситуаций, представляют собой жесткие нормы поведения. Деятельность учения редуцируется до репродуктивно-исполнительских действий и действий по отчетности.

Если ряд учебных ситуаций строится в логике диалогических отношений, то жизненные отношения, возникающие в ряду учебных ситуаций, представляют собой отношения самодеятельности, сотрудничества, сопереживания. Деятельность учения формируется как система следующих умений:

- копирование реально осуществляемой деятельности;
- реконструирование и присвоение деятельности по используемым в ней знаковым образованиям;
- реконструирование и присвоение деятельности по ее продуктам.

Осуществление посредством диалогических отношений «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – учебный материал (автор учебного материала)», конкретизация структур пространств обучения, организуемых в рамках «подготовка кадров», «образование», «обучение» с точки зрения их состава (морфологии) и компонентов (материала), позволяет ввести в соответствии с методологической традицией объемлющие рамки.

Ряд учебных ситуаций – это ориентированная на формирование деятельности, учения, сопровождающаяся возникновением определенных жизненных отношений система позиционных взаимодействий двух типов:

– тип взаимодействия, где деятельность преподавания строится в монологической логике;

– тип взаимодействия, где преподавание строится в логике диалогических отношений.

В таком понимании ряд учебных ситуаций представляет собой объемлющую рамку для дальнейшей конкретизации. Конкретизация пространства обучения с точки зрения трех типов дидактических отношений привела к фиксации процессуальной сущности пространства обучения.

Дальнейшая конкретизация сущности пространства обучения в объемлющей рамке «ряд учебных ситуаций» будет осуществляться в направлении построения общих форм организации пространства обучения и частных форм реализации системы позиционного взаимодействия с основным назначением - обеспечить индивидуальный темп учения. Общие формы организации пространства обучения строятся как реализация идеи о том, что понимание и принятие коммуникативных норм в качестве средств осуществления собственной жизнедеятельности выражают социальную природу человека и поэтому являются необходимыми условиями становления деятельности учения, воспитания системы ценностей социализации и одним из основных источников содержания образования. Коммуникативные нормы – это результат рефлексии поиска метода понимания в проблемных ситуациях установления Истины, на которую претендуют как минимум две противоположные точки зрения... одинаково правильные. Коммуникативные нормы «правильно ли я тебя понял?» и «своими словами» представляют собой метафорическое выражение средств достижения понимания, когда разнообразные проблемные ситуации установления Истины в условиях столкновения как минимум двух противоположных и одинаково правильных точек зрения разрешаются за счет метода языковой организации речевого поведения.

Коммуникативная норма «квалификация собственных действий» представляет собой метафорическое выражение средств достижения понимания, когда разнообразные проблемные ситуации установления Истины в условиях столкновения как минимум двух противоположных и одинаково правильных точек зрения разрешаются за счет метода мыслительной вторичной организации речевого поведения.

Коммуникативная норма – «схематизация» представляет собой метафорическое выражение средств достижения понимания, когда разнообразные проблемные ситуации установления Истины в условиях столкновения как минимум двух противоположных и одинаково правильных точек зрения разрешаются за счет конструирования новых форм взаимодействия.

Обозначенным коммуникативным нормам в культурном слое соответствуют два типа организации взаимодействия: предметный и ситуационный. Предметный тип организации взаимодействия подчинен логике учебного предмета и строится

как последовательное применение культурных норм метода языковой и мыслительной организаций речевого поведения. Ситуационный тип организации взаимодействия подчинен логике формирующейся деятельности учения у неопита и строится как целенаправленный поиск преодоления возникающих в ней разрывов.

Предметный тип организации взаимодействия реализуется в следующих формах организации пространства обучения:

- индивидуальная оргформа;
- большая групповая оргформа (учебный класс);
- малые группы постоянного состава;
- пары постоянного состава.

Ситуационный тип организации взаимодействия реализуется в следующих общих формах организации пространства обучения:

- малые группы сменного состава;
- пары сменного состава.

Частные формы реализации системы позиционного взаимодействия представляют собой конкретную комбинацию общих форм организации пространства обучения, которую строит учитель в своей системе уроков, исходя из возможностей педагогической технологии и необходимости обеспечить индивидуальный темп учения для всех учащихся.

*4. Параметры экспертизы инновационных проектов в образовании в рамках методологии предметной деятельности*

Комбинирование указанных общих форм организации пространства обучения по обеспечению индивидуального темпа для всех учащихся задает ряд параметров квалификации деятельности преподавания как основы параметров экспертизы инновационных проектов в образовании.

*I тип параметров* квалификации деятельности преподавания относится к контуру управления и представляет собой:

– организационные способы, суть которых состоит в том, чтобы в своей системе уроков уметь создавать общие формы организации пространства обучения (индивидуальная оргформа, большая групповая оргформа, малые группы постоянного состава, пары постоянного состава, пары сменного состава);

– управленческие способы, суть которых состоит в том, чтобы в своей системе уроков уметь рационально использовать общие формы организации пространства обучения;

– способы проектирования, суть которых состоит в том, чтобы уметь мысленно выстроить свои уроки как целостную систему блоков «цели», «исходное состояние», «внутренние средства», «действия», «результаты и продукты», параметры и критерии», «условия», «субъект деятельности»;

– способы рефлексирования, суть которых состоит в том, чтобы в тупиковых ситуациях собственной деятельности за счет коммуникативного взаимодействия в профессиональной среде уметь понять, критиковать, изменять свои организационные способы, управленческие способы, способы проектирования.

*II тип параметров* квалификации деятельности преподавания относится к контуру содержания образования и представляет собой:

- требование культуросообразности к отбираемому и используемому в блоке «внешние средства»;

- требование оперативного учета в блоках «результаты и продукты», «субъект деятельности» качественных и количественных изменений, происходящих с учеником во время освоения и усвоения учебного материала как основы становления его внутреннего содержания;

- требования представления актуальной зоны непонимания одного ученика, группы учеников, всего класса как внутреннего содержания блока «субъект деятельности» и требование адресного учета и использования этого содержания для введения в эту зону дополнительного, вспомогательного материала;

- требование использования ситуации не-понимания как проблемную в блоке «условие» и как элемент блока «внешние средства» в качестве содержания для постановки общеучебных умений;

- требование использования традиций и норм жизни школьного сообщества как элементов блока «внешние средства» в качестве содержания воспитания ценности со-переживания относительно Будущего, со-творчества в Настоящем, со-причастности к Прошлому;

- требование использования малых архитектурных форм и дизайна как элементов блока «внешние средства» в качестве содержания воспитания эстетического вкуса и обеспечения психологической комфортности;

- требование использования категориально-понятийных структур как элементов блока «внутренние средства» для интеграции предметного учебного материала и требование применения результатов такой интеграции, как содержание в блоке «внешние средства» для обеспечения логико-эпистемологической и семиотической целостности строящейся в сознании учеников картины мира;

- требование использования логики построения знаний в учебном предмете как элемента блока «внешние средства» в качестве содержания для формирования у учеников умения ставить цели учения;

- требование использования логики познавательной деятельности в различных подходах как элемента блока «внешние средства» в качестве содержания для формирования у учеников умений по пониманию и разработке собственных способов учения;

- требование использования ситуационной формы организации взаимодействия как элемента блока «условия» в качестве содержания для формирования у учеников коммуникативной культуры;

- требование использования общих форм организации пространства обучения (индивидуальная оргформа, большая групповая оргформа, малые группы постоянного состава, группы постоянного состава, пары сменного состава) как элементов блока «внешние средства» в качестве содержания для формирования у учеников умений выбора последовательности освоения и темпа усвоения учебного материала.

*III тип параметров* квалификации деятельности преподавания относится к контуру знания и представляет собой:

- уровень владения предметными знаниями во всем объеме школьного курса в рамках собственной и смежных дисциплин;
- уровень понимания логики построения учебного материала в рамках собственного предмета;
- уровень знаний о возрастных особенностях различных категорий учеников;
- уровень знаний о психологических закономерностях формирования индивидуальности, становления индивидуальности, выращивания личности;
- уровень знаний о собственных способах преподавания;
- уровень знаний о психолого-педагогических основаниях и возможностях классно-урочной системы обучения;
- уровень знаний о назначении собственного учебного предмета, отдельных тем, теоретико-понятийной и практической частей внутри предмета.

## 2. Методология проведения экспертизы в аспекте «школы свободы»

Практически со времени выделения педагогической деятельности в самостоятельную сферу труда, цели, содержание и результаты осмысливались (а потом и реализовывались) двумя альтернативными путями. С.Н. Батракова приводит метафору, в которой процесс образования представлен как река с двумя берегами. Воспользуемся созданным образом для объяснения сути методологических позиций автора.

Правый берег – крутой и многонаселенный. Там есть вершины и горы. Самая высокая из них, пожалуй, Я.А. Коменский, создатель классно-урочной системы, вершины поменьше – А. Дистервег, И. Гербарт, вплоть до нашего времени (В. Шаталов). На этом берегу множество дидактических принципов, частных методик, технологий обучения, множество моделей учебного процесса, учебных планов и образовательных стандартов... Здесь создаются уровни обученности, уровни воспитанности, уровни педагогической компетентности...

Попавший на этот берег ребенок интересуется его обитателей постольку поскольку. Только с точки зрения того, легко или трудно поддается он натягиванию на него своеобразного колпака, не суть важно какого: колпака культуры ли, основ наук, способов мышления или деятельности. В.Ф.Шаталов придумал, как научить каждого. Не случайно его сравнение школы как банки с рассолом, а ученика – как огурца, который непременно просолится. Здесь не ставится вопрос о том, чему ребенок хочет учиться. Есть некое содержание, которое надо вживить в ребенка. При этом могут быть гуманные методы вживления, а могут – насильственные. Первые – желательны, вторые – осуждаются. Здесь даже не обсуждается возможность выявления того, что потенциально присутствует в ребенке. Задача развертывания, возвращения индивидуального и уникального не только не решается, но и не ставится.

Левый берег – пологий, низменный и топкий. На нем почти нет дидактических вершин, не много и педагогов-практиков, разве что Я. Корчак, Л. Толстой, может

быть Р. Штайнер. Здесь куда больше философов и психологов – Сократ и Руссо, Сартр и Роджерс, Фромм и Маслоу.

Ребенок, находящийся на этом берегу, сам движется по топям и лугам жизни, ведь содержание образования – он сам: он сам строит собственный образ, т.е. *образуется*. Всевозможные учебные предметы, даже основы наук сами по себе не важны, как не важна последовательность и систематичность их освоения. Она лишь материал, который используют здешние учителя для понимания и раскрытия ребенком самого себя, своей уникальности и предназначения. Поэтому школа здесь без программ, уроков и учебников. Программы здесь каждый ученик строит для себя сам, конечно, с помощью педагогов (можно назвать их тьюторами или фасилитаторами, или консультантами). Им здесь труднее всего. И дело не столько в отсутствии богатой педагогической традиции. Самое трудное, что в этой ситуации – содействие и выращивание индивидуальности становится возможным только при повседневной заботе взрослого о выращивании собственной уникальности и независимости, о собственном образовании. И действительно – зачем учителю с правого берега постоянно создавать образ своего «Я», вообще образовываться, ему достаточно тех знаний, что ему дали в институте или на курсах повышения квалификации, чтобы учить младших, неразумных.

По Руссо (в XIX–XX вв. к нему присоединяются Л.Н. Толстой и Д. Дьюи), есть три источника и три средства воспитания: природа, люди и собственный опыт (С. Батракова, с. 8).

При этом под природой понимается не столько жизнь на природе, сколько выявление, сохранение и развитие природных задатков и предзаданности. А люди, в том числе и воспитатели, призваны не столько приобщать к культуре и цивилизации, сколько обучать, как пользоваться своим природным.

Антропоцентристская направленность исследования предполагает и соответствующую – гуманитарную – методологию исследования: а) важно не столько понимание неких фактов, сколько отношение человека к этим фактам, его смыслы; б) акцент смещается с выведения общих законов на поиск индивидуального, особенного; в) критерий адекватности и эффективности гуманитарного познания – не соответствие заданным эталонам, а глубина постижения; точность – это «преодоление чуждости без превращения его в чисто свое (подмены всякого рода, модернизация, неузнание чужого и т.п.)» (Бахтин, цит. по С.Л. Братченко, с. 17).

#### **§ 4. МЕТОДЫ ОТБОРА ЭКСПЕРТОВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ**

В формировании экспертной группы следует придерживаться требований, предъявляемых экспертам в области педагогики. Качество экспертов определяется следующими свойствами:

1) компетентностью (профессиональной компетентностью, т.е. знанием принципов осуществления психологического обеспечения образовательной

практики и перспектив его совершенствования, отраженных в научно-исследовательских работах, методических и научных журналах, и квалиметрической (экспертной) компетентностью, т.е. знакомством эксперта с методологией экспертного решения исследуемых задач);

2) заинтересованностью в результатах экспертизы (положительным отношением эксперта к экспертизе, способностью решать творческие задачи, привлекая нетрадиционные методы исследования);

3) деловитостью (собранностью, умением работать с коллегами при решении задач в конфликтной ситуации, отсутствием склонности к конформизму);

4) объективностью (способностью эксперта учитывать только необходимую для правильного решения исследуемой задачи информацию и давать мотивированное суждение).

Могут быть рекомендованы к использованию разные способы оценки качества экспертов (подробно изложены в работе В.С. Черепанова).

Метод взаимооценки (метод взаимных рекомендаций). Основан на предположении, что представление окружающих о данном эксперте достаточно правильно отражает его качество. Метод анкетных данных (один из документальных методов оценки компетентности экспертов). Основан на предположении, что некоторые документально подтвержденные данные об эксперте могут характеризовать качество эксперта. Третий метод – оценка согласованности кандидатов в эксперты. Она необходима для уменьшения числа привлекаемых к экспертизе специалистов и сокращения срока ее проведения.

Итак, психологическая экспертиза опытно-экспериментальной работы нужна тогда, так как существует принципиальная неопределенность ситуации, когда нет норм, позволяющих однозначно ее квалифицировать. Ее грамотное проведение, решение задач ориентировки субъектов опытно-экспериментальной деятельности в собственной деятельности, необходимость оказания помощи учителю (управленцу) в понимании психологической реальности педагогической деятельности, в выработке средств и навыков такого понимания для эффективной реализации образовательных целей и задач и т.д. предъявляет большие требования к участникам экспертной деятельности. Нельзя пренебрегать процедурой поиска и отбора претендентов, обладающих нужными свойствами.

## **§ 5. МЕТОДЫ СБОРА ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ О ХОДЕ И РЕЗУЛЬТАТАХ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

В науке определенная система способов и приемов, с помощью которой осуществляется процесс познания, именуется *методом*.

*Метод* – это совокупность способов и приемов развития научного знания. Методы исследования должны быть определены уже на этапе формирования гипотезы. Цель науки и заключается в том, чтобы при помощи доступных, точных, современных и надежных методов объяснить явления, их сущность, важность, причинные связи и т. п.

Важным моментом при выборе конкретного метода является определение приоритетности исследуемых вопросов. Общеизвестно, что методы сами по себе не хороши и не плохи, однако они могут быть более или менее полезными при ответе на специфические вопросы. Метод или комбинация используемых методов должны быть отобраны так, чтобы проверить применимость гипотезы, теории или модели для конкретной ситуации. Исследователь должен располагать точными сведениями о переменных и исследуемых факторах, их группировке, выбрать метод исследования и владеть им, изучить все возможные ошибки, возникающие вследствие объективных и субъективных причин.

**Задача** [18, с. 45] – желаемый результат деятельности, достижимый за намеченный интервал времени и характеризующийся набором количественных данных или параметров этого результата. Откуда следует, что для решения поставленных задач необходимо указать предполагаемые сроки их достижения и задать количественные характеристики желаемого результата.

Задачи исследования конкретизируют его цель и дают представление о том, в каких направлениях должно идти исследование. Задачи должны раскрывать, конкретизировать цель исследования и в сумме своей должны быть адекватны этой цели [18, 34].

В научных исследованиях весьма важной проблемой является выбор объективных показателей – критериев для измерения результатов исследования. Как бы ни был совершен тот или иной критерий, теоретически обоснованный и практически проверенный, с его помощью можно оценить лишь один-два аспекта исследуемой проблемы. В полной же мере характер и закономерности процесса можно установить, используя комплекс критериев.

**Критерии** [18, с. 45] – это зависимые переменные, характеристики, которые предположительно являются наиболее адекватными для решения практических проблем. Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

В исследованиях надо в первую очередь рассматривать критерии, при помощи которых измеряется педагогическое явление и собираются исходные данные для дальнейшей статистической обработки. В исследованиях чаще всего приходится оценивать динамику развития знаний, умений, способов деятельности и сравнивать результаты педагогического эксперимента или наблюдения экспериментальных и контрольных групп.

Для получения достоверных качественных данных путем эмпирических исследований надо определить измеряемый признак точно и однозначно.

Для возможности определения степени достижения целей исследования необходимо выбрать соответствующие критерии. На основе этих критериев можно оценивать решения по достижению целей исследования. Критерии определяются в соответствии с принципами и целями конкретного исследования. Существуют разные подходы к определению критериев экспериментальной работы. Их состав определяется характером педагогических объектов, подлежащих критериальной оценке, наличием или отсутствием выработанных нормативов, мер, эталонов.

## **Практические методы психолого-педагогического исследования.**

К ним относят: 1) изучение реального педагогического процесса в естественных условиях (наблюдение беседы, анкетирование, интервьюирование, анализ документов и продуктов деятельности, опыта работы педагогов); 2) изучение педагогического процесса в измененных условиях – педагогический эксперимент и опытная проверка выводов исследования в условиях массовой школы (дошкольного учреждения).

Предпочтительна методология не естественно-научная, а гуманитарная [2, с. 97]. Гуманитарной методологии соответствуют определенные методы и процедуры исследования – «мягкие», качественные, неформализованные, субъективные.

«Качественные методы позволяют максимально полно и бережно представить феноменологическую картину изучаемых процессов и явлений, обеспечить глубокое, тонкое, индивидуализированное их понимание. Чем сложнее проблема – тем богаче потенциал качественного исследования и тем уже возможности количественного» [2, с. 97].

Исследователи отмечают низкий уровень алгоритмизации деятельности эксперта [2, с. 96].

В число базовых методов гуманитарной экспертизы образования С.Л. Братченко включает следующие [2, с. 98]:

- беседа;
- наблюдение;
- групповая дискуссия;
- игровые методы;
- герменевтические методы.

В качестве дополнительных могут быть использованы следующие методы (там же):

- тесты;
- эксперимент;
- стандартизированные опросы.

Мы настаиваем на том, что это должно быть комплексное психологическое исследование с использованием весьма широкого перечня методов, в первую очередь психологического наблюдения, обсуждения уроков, оценивания продуктов профессионально-педагогической деятельности, специфических методов реализации аналитико-квалификационной части экспертизы, тестирования (не в первую очередь).

В каждом отдельном случае выбор методов исследования определяется характером поставленных перед экспертами задач.

### **1. Систематическое психологическое наблюдение**

В основе метода – преднамеренное, целенаправленное и осмысленное восприятие [2, с. 101]. Задача – увидеть и зафиксировать как можно более богатую палитру поведения учителя или учеников.

Для обеспечения научности психолого-педагогического наблюдения нужно исходить из следующих требований.

1. Наблюдение должно иметь определенную цель (с какой целью нужно осуществлять наблюдение?). Чем уже и точнее цели наблюдения, тем легче регистрировать результаты наблюдения и выводить достоверные заключения. В педагогических исследовательских работах, к сожалению, часто проводится «наблюдение вообще» (например, общее наблюдение уроков или работы учащихся в мастерских и т.д.) или наблюдение «на всякий случай», чтобы позднее решить, как и где употребить полученные сведения.

2. Наблюдение должно проходить по заранее выработанному плану. В плане детализируются отдельные вопросы, по которым хотят получить нужные сведения. Если, например, наблюдатель изучает деятельность преподавателя или ученика, то он заранее составляет подробный вопросник о том, что его интересует в этой деятельности и в ходе наблюдения подробно регистрирует все относящееся к поставленным им вопросам.

3. Количество исследуемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть точно определены. Чем точнее и детальнее зафиксированы вопросы об исследуемых признаках и чем яснее сформулированы критерии оценок этих признаков, тем большую научную ценность имеют получаемые сведения. Если вопросы нечеткие и исследуемые явления невозможно измерять точно, то анализировать и интерпретировать результаты наблюдения гораздо труднее.

4. Явления следует наблюдать в реальных естественных условиях. Если, например, объектом исследования является самостоятельная работа учащихся на уроке, то рекомендуется выбирать второй, третий или четвертый уроки, так как на последних уроках дает себя чувствовать усталость, а во время первого урока – еще некоторая сонливость и в связи с этим вялое участие в учебной работе. Нежелательно наблюдать уроки в конце учебной четверти – в наиболее напряженной поре учебного процесса, когда начинают проявляться признаки переутомления учащихся. Наблюдение уроков в различных классах следует проводить по возможности в одинаковых условиях (расположение урока в расписании и т.д.).

5. Сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравнимаемыми. Большую важность в наблюдениях имеет применение одинаковых критериев при оценке исследуемых явлений. Немыслимо, например, что в одном классе ответы учащихся фиксируются по трехбалльной системе, а в другом классе – по пятибалльной системе и т.д.

6. Повторение наблюдения следует проводить через равные промежутки времени. Если, например, исследуется развитие умений у учащихся, то наблюдения приходится проводить каждую четверть или полугодие. Неправильно поступает исследователь, проверяя усвоение умений учащихся в первой четверти через каждую учебную неделю, а во второй – через месяц.

7. Наблюдатель должен знать, какие ошибки могут иметь место при наблюдении и предупреждать их. Неточные и неправильные наблюдения возникают по весьма разным причинам.

Еще одно требование – исходный контекст (или «целое», в котором рассматривается наблюдаемое поведение) должен выступать для эксперта не как жестко фиксированная и единственная точка зрения, а как гипотеза, которая

может изменяться в ходе наблюдения и прямого взаимодействия с учителем и учениками. Предпочтительнее иметь несколько гипотез, а также сначала фиксировать все конкретное, а затем давать различные интерпретации и анализировать.

Можно применять различные сложные системы наблюдения (фландерсовская система анализа категорий взаимодействия, по которой анализируются речевые взаимодействия, разговор, происходящий в классе; 12-ти категориальная система наблюдения Бейлса за вербальными и невербальными коммуникациями) (см. Приложения). Пример простой системы наблюдения – предлагается фиксировать:

- передвижения учителя в организованном им пространстве класса для установления и поддержания контакта с учениками;
- мимику и пантомимику учителя;
- его речь и тексты;
- способы установления контакта с учениками;
- выражение учителем различных чувств...

Отклонения между данными, соответствующими действительности, и данными, полученными путем наблюдений, называются ошибками наблюдения. Эти ошибки можно подразделить на *методологические* и *регистрационные*. Первые обусловлены применением неправильных методов наблюдения, другие же – неточной записью данных.

*Методологическими* являются, в первую очередь, репрезентативные ошибки, которые возникают, когда на основе наблюдения отдельных явлений или признаков, извлеченных из общего комплекса, делаются выводы об общем комплексе в целом. Здесь ошибка свидетельствует о том, что количество извлекаемых из общего комплекса объектов наблюдения вычислено неправильно или неудачно выбраны отдельные элементы.

*Регистрационные* ошибки зависят, прежде всего, от личности наблюдателя. Психолог или педагог, исследующий педагогический процесс, должен быть чрезвычайно наблюдательным, обладать хорошей памятью и иметь известный опыт. Помимо того, необходима достаточная теоретическая подготовка для осмысления наблюдаемых явлений, а также твердо установленная программа проведения наблюдения. Следует иметь в виду, что для педагогического наблюдения недостаточно лишь описывать педагогические явления, их надо в какой-то степени и интерпретировать. Существенно не только то, правильно ли отвечает учащийся, но и то, как он ведет себя при ответе (отвечает ли уверенно, волнуется, говорит нерешительно и т.д.). Регистрационные ошибки проистекают преимущественно от субъективного отношения наблюдателя к тому или иному явлению.

Например, на него оказывает влияние смелое, самоуверенное поведение учащегося при ответе, которое в некоторой мере делает незаметными встречающиеся в ответе фактические ошибки. Другой же учащийся, хотя и отвечает точно, правильно, но делает это медленно и нескладно, долго думает, вследствие чего его ответ может наблюдателю показаться слабее и хуже. Внимательность наблюдателя может рассеяться, и тогда он пропускает некоторые ошибки. Влияние

может оказать также малый опыт самого наблюдателя и некоторые случайные факторы. Например, во время первых наблюдений в каком-либо классе учащиеся отлично отвечали на уроке, и у исследователя сформировалось уже некое положительное предположение о знаниях учащихся данного класса; это может несколько «смягчить» в глазах наблюдателя их промахи в ходе последующего наблюдения. А предшествующие отрицательные впечатления могут повлиять на отношение наблюдателя в обратном направлении. Случается также, что наблюдатель попадает на случайно неудавшийся урок (какое-нибудь чрезвычайное происшествие в школе, плохое состояние здоровья преподавателя и пр.). При изучении новых методов несомненное влияние оказывает личное отношение к ним наблюдателя. Например, экспериментатор посещает уроки. На одном уроке используются методы, рекомендуемые им самим, на другом же – методы, рекомендуемые кем-либо иным. Как показывает опыт, на первом уроке исследователь не замечает даже серьезных ошибок и тщательно фиксирует все удачные моменты, на другом же уроке отмечает мельчайшие промахи и не придает особого значения положительным сторонам метода. Чтобы избежать подобного положения, наблюдатель должен быть нейтральным лицом, не имеющим предубеждений по отношению к тому или иному используемому методу.

Задача деятельностного наблюдения – выявление содержания образовательного процесса, непосредственными участниками которого являются учитель и ученики (что является основным содержанием урока, какие задачи ставил перед собой учитель, какие цели и задачи реально достигаются на уроке, каковы его результаты, на что направлены действия учителя (на «прохождение» материала, усвоение знаний, выработку умений и навыков, обучение методам и приемам, на развитие частных или универсальных способностей, личностную реализацию и т.п.). Возможность соотнести декларируемые и реально достигаемые цели, проанализировать адекватность выбранных средств поставленным задачам.

Параметры: планируемые и осуществляющиеся элементы организованной деятельности (цели, задача и мотивы), процессы (целеполагание, планирование, распределение функций, исполнение), средства и процедуры самоорганизации (рефлексия, анализ ситуации, постановка новых задач) и т.п.

Напомним этапы подготовки и проведения психолого-педагогического наблюдения [18, с. 73]:

- 1) выбор объекта, постановка цели и задачи наблюдения;
- 2) получение разрешения на проведение наблюдения;
- 3) составление плана наблюдения;
- 4) подготовка документов и оборудования наблюдения (инструкции, протоколы, аппаратура);
- 5) сбор данных наблюдения (записи, протоколы, таблицы и т.д.);
- 6) оформление результатов наблюдения;
- 7) анализ результатов наблюдения;
- 8) теоретические и практические выводы наблюдения.

Прежде чем приступить к наблюдению, надо наметить точный план наблюдения. В этом плане детализируются точные возможности качественной характеристики какого-либо вопроса или комплекса вопросов.

Критерии оценки действия должны быть единственно возможными, т.е. такими, чтобы явления легко и неоспоримо подвергались оценке или измерению по возможности точным, одним показателем. Очень важный этап – выбор объекта наблюдения. Например, наблюдать ли над всеми учащимися класса или лишь над частью, сколько наблюдений провести над каждым учащимся и т.д. Объект наблюдения должен быть четко ограничен, чтобы предотвратить разногласия насчет того, относится ли то или иное частное явление к составу объекта наблюдения.

Для того чтобы каждое наблюдение имело четкие границы и легче было бы делать заключения и выводы, результаты наблюдений следует строго фиксировать либо в протоколах наблюдений, таблицах, стенограммах, магнитной записи, дополнениях к конспектам уроков, либо каким-нибудь другим образом. Форма протокола наблюдения свободная, но в нем обязательно должны быть указаны: дата наблюдения, характер наблюдаемого комплекса (учебное заведение, учебная группа, учащийся), преподаватель, характер наблюдаемого действия и задания (тема урока и задания), точная цель наблюдения и записи протокола. Из последних наиболее существенны, конечно, те, которые ведутся на уроке. В протоколе следует отметить ход урока вместе с дозировкой времени, действия преподавателя, действия учащихся и замечания.

## 2. Беседа

**Опрос** [18, с. 74]. Одним из самых распространенных в исследованиях является метод опроса. Опрос предполагает получение ответов на задаваемые исследователем вопросы. Особенность этого метода состоит в том, что источником информации выступает словесное сообщение, суждение опрашиваемого. Опрос позволяет получить информацию о ценностных ориентациях, мнениях и оценках, мотивах поведения, организационном климате и т.д.

Различают *три разновидности опроса*: 1) анкетирование – письменный заочный опрос; 2) интервью – устная беседа, очный опрос; 3) социометрический опрос.

В основе – непосредственный межличностный контакт: диалог, глубинное общение, нестандартизированное интервью, диагностическая беседа и т.д. [2, с. 99]. Главным достоинством этой группы методов С.Л. Братченко называет возможность вступить во взаимодействие с экспертируемыми как «субъектами обращения», личностями, помочь проявиться их собственно человеческим качествам.

Качество опроса в значительной степени зависит от того, насколько опрашиваемые могут и хотят искренне отвечать на поставленные вопросы. Нередки случаи, когда респонденты отказываются давать или намеренно искажают свою оценку тех или иных событий, затрудняются отвечать на вопросы о мотивах своего поведения.

По функциям различают четыре типа вопросов: *основные, фильтрующие, контрольные, контактные*. Если *основные* вопросы предназначены для получения информации об организационных фактах, то назначение *фильтрующих* вопросов – отсеять некомпетентных респондентов. Функция *контрольных* вопросов – уточнить правдивость ответов на основные вопросы. Это своеобразная модификация основного вопроса, иная словесная формулировка. *Контактные* вопросы позволяют установить доброжелательные отношения между исследователем и респондентом и преодолеть возможное отчуждение.

Высший уровень беседы – межличностный диалог. Диалог – глубокое и свободное общение равноправных личностей на основе взаимного уважения, доверия и понимания [2, с. 100]. Именно в этих характеристиках диалога заключено его значение как методического фундамента и важнейшего условия качества гуманитарной экспертизы.

Нестандартизированное интервью. Отличительная черта метода состоит в том, «при использовании нестандартизированного интервью не делается попытки получения одних и тех же видов информации от каждого респондента, и индивид не является статистической единицей. ...Каждый респондент сообщает ту информацию или высказывает те мнения, которые он может представить наилучшим образом. В этих условиях использование заранее подготовленного набора вопросов часто бывает только помехой, поэтому в нестандартизированном интервью могут вообще не использоваться вопросники» (С.А. Белановский, цит. по С.Л. Братченко, с. 100). Достоинства такого способа исследования – он «способствует достижению интуитивного понимания вопроса или проблемы, а также обнаружению непредвиденных областей релевантности в исследовании. Нестандартизированное интервью может использоваться также для объяснения неожиданных результатов количественных исследований» (там же).

Фокусированное интервью. Его главные отличительные особенности обсуждают Р. Мертон, М. Фиске, П. Кендал:

- интервьюируемые лица являются участниками некоторой неопределенной ситуации;
- эта ситуация предварительно изучается интервьюерами с целью выделения наиболее значимых для исследования вопросов и выдвижения предварительных гипотез;
- на основе этого предварительного анализа разрабатывается «руководство для проведения интервью»;
- само интервью направлено на получение от респондентов их видения и определения исследуемой ситуации и потому фокусируется на их субъективных переживаниях по поводу данной ситуации [2, с. 100–101].

Пример – обсуждение уроков. Задача – выяснение мнения учителя о происшедшем на уроке; получение информации о его собственных формулировках целей и задач; знакомство с тем, как педагог оценивает выбираемые им средства и организационные формы для реализации поставленных задач; выяснение того, какой понятийный и концептуальный аппарат он использует в своей работе; как организует «обратную связь» с классом

и в каких случаях и др. Кроме того – возможность помочь педагогу выявить скрытый до сих пор смысл, более четко оформить идеи.

Возвращаясь к обсуждению формы вопросов, целесообразно напомнить, что, кроме выше названных, различаются вопросы *прямые и проективные (косвенные)*. Прямые вопросы касаются существующей ситуации. В проективных вопросах ситуация задается, предполагается. Примером прямого вопроса может служить следующий вопрос: «Устраивает ли вас обучение в вашей школе?». Пример того же вопроса, но сформулированного косвенно, будет выглядеть иначе: «Предположим, что по каким-то причинам вы временно не посещали школу. Вернулись бы вы на прежнее место учебы, если бы у вас была возможность выбора?». Преимущество проективных вопросов состоит в том, что они свободны от возможных временных конфликтных ситуаций. Разновидностью косвенных вопросов являются безличные вопросы.

При подготовке вопросника нужно исходить из следующих *правил формулирования вопросов*:

1. Вопрос должен соответствовать целям и задачам исследования.
2. Каждый вопрос должен быть логически отдельным.
3. Формулировка вопроса должна быть понятна для всех опрашиваемых, поэтому следует избегать узкоспециальных терминов. Вопросы должны соответствовать уровню развития опрашиваемых (респондентов), в том числе уровню наименее подготовленных.
4. Не следует задавать слишком длинных вопросов.
5. Следует стремиться к тому, чтобы вопросы стимулировали опрашиваемых (респондентов) к активному участию в опросе, повышали их интерес к исследуемой проблеме.
6. Вопрос не должен внушать ответ, навязывать респонденту тот или иной его вариант. Он должен формулироваться нейтрально.
7. Должен быть соблюден баланс возможных положительных и отрицательных ответов. В противном случае вопрос может внушить респонденту направленность ответа. Например, при измерении степени удовлетворенности учащихся своей школой надо предусмотреть одинаковое число вариантов положительных и отрицательных ответов: «вполне удовлетворен», «в основном удовлетворен» и «не удовлетворен», «не совсем удовлетворен». Следует также предусмотреть вариант, когда опрашиваемый не может дать определенной оценки: «затрудняюсь ответить».

Формулировки отдельных моментов беседы строятся таким образом, чтобы об искомых признаках можно было судить не только по прямым суждениям (высказываниям) исследуемого (не всегда искренним и объективным), но и по косвенным показателям (использование примеров и деталей, комментарии, мимика, эмоциональные реакции и пр.). Ход и содержание беседы фиксируются (например, с помощью диктофона, магнитофона, видеосъемки).

Результаты, полученные методом беседы, не поддаются формализации и статистической обработке. По ним можно лишь в общем виде судить о выраженности исследуемого признака. Результаты беседы в комплексном исследовании но-

сят предварительный характер и должны быть сопоставлены с результатами других методов, таких как наблюдение, эксперимент, контрольные работы.

### **3. Групповая дискуссия**

Групповая дискуссия – определенным образом организованное обсуждение тех или иных вопросов в группе специально собранных людей под руководством ведущего [2, с. 103]. Особенность данных методов состоит в возможности выявить мнения, идеи, переживания и т.п. сразу нескольких людей и сопоставить их (мнения) в непосредственном общении.

Фокус-группа как исследовательский метод – это групповое фокусированное интервью, которое проходит в форме групповой дискуссии (Н.Н. Богомолова, О.Т. Мельникова, Т.В. Фоломеева, цит. по С.Л. Братченко, с. 103).

Сохраняя в основном особенности фокусированного интервью, фокус-группа дает возможность оперативно получать «субъективную информацию» от нескольких (до 10–12) человек одновременно, а также за счет непосредственного «столкновения» точек зрения увидеть обсуждаемые проблемы более глубоко и разносторонне. С.Л. Братченко подмечает еще одно значение метода для гуманитарной экспертизы – сам процесс дискуссии позволяет определить целый комплекс личностных и социально-психологических особенностей участников обсуждения. Перефразирует известное высказывание К. Левина – в определенном смысле легче познать индивидов, собранных в группу, чем познать каждого из них в отдельности.

О преимуществах метода говорят Н.Н. Богомолова, О.Т. Мельникова, Т.В. Фоломеева [2, с. 104]:

- близость к естественным способам общения;
- непринужденная атмосфера и спонтанность высказываний;
- богатые содержательные результаты при относительной скорости и экономичности поведения.

М. Дебюс описывает этапы проведения метода (там же):

- определение основной проблемы и задач исследования;
- подготовка модераторов;
- выделение необходимых характеристик респондентов;
- разработка процедуры комплектования групп;
- определение места, времени, условий проведения дискуссии;
- разработка «путеводителя по теме» (ключевых вопросов для обсуждения);
- проведение дискуссии;
- анализ полученных результатов и определение направлений дальнейшего исследования.

### **4. Игровые методы**

Имитационные игры – в игровой условной форме воспроизводятся (модулируются) конкретные (реальные или воображаемые) ситуации и процессы, а участникам игры предлагается выполнение определенных игровых функций (ролей) [2, с. 105]. Разновидности – деловые игры, ролевые, организационно-деятельностные, инновационные проблемно-обучающие и т.д.

Игра является синтетическим методом, объединяющим в себе элементы метода анализа конкретных ситуаций, групповой дискуссии, наблюдения (роль последнего резко возрастает при использовании игры в исследовательских целях).

Достоинства метода:

- искусственность и некоторая несерьезность игры может снять с играющих привычные самоограничения, ослабить защиту и раскрепостить;
- интенсивная коммуникация и межличностное взаимодействие, групповая динамика и другие процессы с неизбежностью раскрывают важнейшие социально-психологические и личностные особенности игроков;
- игра обладает огромной мотивирующей силой, она активно вовлекает участников, задействуя их «целиком», – активизируются не только интеллектуальные усилия, но и волевые, эмоциональные процессы;
- игра «отражает некоторые психологические механизмы регуляции деятельности со стороны смысловых образований личности»;
- за счет возможности структурировать игровой процесс, устанавливать определенные правила, условия, а также делать по ходу игры различные «вводные» – за счет этого имитационные игры позволяют не только фокусироваться на заданной проблеме, но и рассматривать проблему в динамике и в варьируемых обстоятельствах;
- практически любая имитационная игра обладает развивающим эффектом для ее участников, позволяет увидеть и опробовать возможные перспективы, что также соответствует важнейшим принципам гуманитарной экспертизы образования [2, с. 105–106].

## **5. Оценивание продуктов профессионально-педагогической деятельности (теоретические и практические продукты)**

*Анализ документов.* Как уже отмечалось, любое эмпирическое исследование должно начинаться с наблюдения и анализа документов, имеющих по изучаемой проблеме.

Документ (от лат. – свидетельство) – материальный носитель записи с зафиксированной на нем информацией, предназначенный для ее передачи во времени и пространстве. Документ – деловая бумага, юридически подтверждающая какой-либо факт или право на что-то. В нашем случае под документами понимаются специально созданные носители информации об организации и ее членах.

Для педагогики представляют особый интерес такие прямые письменные документы, как классные журналы, дневники учащихся, календарные планы преподавателей, учебные планы, медицинские карты учащихся, протоколы собраний, программы, тетради учащихся, контрольные работы и различные архивные материалы (документы, касающиеся истории учебных заведений, и др.). Источником фактического материала служат также протоколы педагогических советов, методических объединений, тексты контрольных работ, данные о продолжении образования или трудоустройства выпускников, документы службы занятости.

По форме, в которой зафиксирована информация, документы условно подразделяются на:

- *текстовые* (компьютерные, печатные, машинописные, рукописные);
- *иконографические* (кино-, видео- и фотодокументы и т.д.);
- *фонетические* (магнитофонные записи, компакт-диски).

Предметом анализа развивающе-обучающей программы образовательного учреждения как одного из основных документов, регламентирующих образовательный процесс, могут стать следующие вопросы:

- какое развитие обеспечивается содержанием обучающих программ;
- как организовано умственное развитие в рамках обучающих программ;
- какие для этого используются средства, техники структурирования программного материала.

Анализ реализации лично-ориентированной программы может производиться по следующим пунктам:

- разработка системы дидактического материала, норма усвоения которого – веер способов, а не следование стандартному образцу;
- разработка планов-конспектов уроков, схем их проведения, анализ результативности;
- изучение личностных особенностей детей: их стартовых возможностей, динамики развития в образовательном процессе на всех его этапах;
- определение критериев оценки достижений ребенка (в основном не по конечному результату, а по процессу его достижения, в ходе которого можно выявить индивидуальную семантику ребенка, его избирательность к способам переработки материала, виду и форме репрезентации).

Исследователю не следует слепо доверять документу, рассматривая его как неоспоримый факт. Важно уметь определить степень достоверности информации, содержащейся в документе. Для этого существуют определенные приемы.

1. Необходимо различать описание событий и их оценку. Отсутствие в документах детальной характеристики ситуации, в которой высказано мнение и дана оценка поведения и реакции участников события, затрудняет правильное толкование событий, не позволяет понять, почему принято то или иное решение. Например, один и тот же поступок может быть оценен по-разному в различных ситуациях.

2. Важно (особенно при разрешении конфликтных ситуаций) анализировать намерения составителей документа. Так, отчеты руководителя о своей работе и ее оценка, и работе своих сотрудников и оценка их деятельности, составляются под разными углами зрения и основываются на различных оценочных критериях.

3. Необходимо выяснить основания, заложенные в классификацию документов. Например, если документы сгруппированы по образовательному критерию, то следует выяснить, какое обучение рассматривалось как начальное образование, неполное среднее, незаконченное высшее. Такая информация позволит более адекватно увидеть те или иные события и оценить, например, потребность в изменениях процесса обучения, технологии, структуры организации обучения.

4. Важно помнить, что первичные документы более надежны, чем вторичные; официальные – более достоверны, чем неофициальные; личные – более надежны, чем безличные. Так, магнитофонная запись заседания (первичный документ) надежнее протокола, составленного на ее основе. Анализ жалоб работников (личные документы) дает более достоверную информацию, чем анализ протоколов собраний, посвященных разбору этих жалоб.

5. Следует уяснить общую обстановку, в которой составляется документ: располагала она к объективности или способствовала искажению информации. Например, если характеристики составляются заинтересованным лицом, то данные такого документа вряд ли могут быть объективными.

Ряд исследователей предлагает рассматривать *два способа анализа документальных материалов*.

Первый – это *традиционный*, классический, *качественный анализ*, под которым понимается интерпретация исследователем информации, содержащейся в документальных материалах и выявление их сути. Качественный анализ предполагает выявление авторства документа и времени его создания, целей, обстановки, вызвавшей появление документа.

Стремление уменьшить субъективность качественного анализа привело к применению *количественного формализованного метода*. Прием количественного анализа выступает *контент-анализ* – перевод текстовой или вербальной информации в количественные показатели. Суть контент-анализа состоит в нахождении легко подсчитываемых признаков изучаемого документа, в которых отражены значимые стороны его содержания. При этом появляется возможность формализации качественного содержания.

Приведем еще одну точку зрения на видологию анализа педагогических документов:

1) *психологический*, целью которого является выяснение отношения учащихся к какому-либо педагогическому явлению (например, они выражают свое мнение о выборе профессии), изучение психики учащихся;

2) *педагогический*, при котором на основе анализа программ стараются выяснить преобладающую направленность в обучении;

3) *развития учащихся* (например, по содержанию сочинения и по стилю анализируется развитие интеллекта; по составлению технологических карт – развитие технического мышления);

4) *формализованный, или контент-анализ*, при котором стараются найти легко подсчитываемые количественные признаки, черты и свойства документов (например, частота одинаковых слов в технологическом инструктаже), отражающие определенные стороны изучаемого документа;

5) *технологический*, при котором на основе изучения составленных учащимися технологических карт определяются усвоенные учащимися технологические понятия и целесообразность организации технологического процесса.

Мы уже отмечали, что при анализе документов надо относиться к ним критически, так как в документах материал может быть нерепрезентативный и не всегда объективный. Поэтому надо определить адекватность и достоверность

документов. Первое можно выяснить сопоставлением данного документа с какими-либо другими данными. Во втором случае исследователь должен выяснить, каким методом получены фиксированные в документе данные, какие критерии использовались при оценке того или иного педагогического процесса и т.п. Надо обратить внимание на то, что выставленные преподавателем оценки в классном журнале необходимо воспринимать критически.

Ограничим себя в анализе возможностей применения разных методов исследования психической реальности обсуждением основных (чаще применяемых) методов.

Главное, на наш взгляд, состоит в следующем. Участие в экспертизе опытно-экспериментальной работы образовательного учреждения потребует от педагога-психолога применения разнообразных методов, выбор которых основывается на определении приоритетности исследуемых вопросов. Метод или комбинация используемых методов должны быть отобраны так, чтобы проверить применимость гипотезы, теории или модели для конкретной ситуации. Выбирая метод исследования, психолог берет на себя ответственность за все возможные ошибки, возникающие вследствие объективных и субъективных причин его (метода) применения.

## **§ 6. МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДАННЫХ О ХОДЕ И РЕЗУЛЬТАТАХ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Методы реализации аналитико-квалификационной части экспертизы также находят отражение в литературных источниках.

Ясно, что применение одних *эмпирических* методов не позволяет полностью вскрыть и объяснить внутренние механизмы закономерности педагогических явлений. Поэтому работа исследователя, экспериментатора не заканчивается первоначальной обработкой данных, полученных эмпирическим путем. После этого обязательно следует этап применения *методов теоретического познания*, или теоретических методов. Это уровень логического исследования, когда осуществляется процесс оперирования понятиями, формулируются суждения и делаются умозаключения. В процессе этой работы соотносятся ранее сложившиеся научные представления с возникающими новыми.

Арсенал методов теоретического уровня широк, однако мы не предполагаем его детально рассматривать в этой части пособия.

Исследование педагогических систем вносит некоторые дополнения в методы исследования, прежде всего: моделирование, многофакторный и структурный анализ, кибернетический подход к исследованию.

На уровне теоретического познания, прежде всего, широко используются *анализ и синтез*. Их применение позволяет раскрывать связи между объектами, явлениями путем их расчленения по определенным признакам, и, наоборот, путем объединения частей (признаков) в единое целое.

**Анализ.** Это разложение исследуемого целого на единицы, выделение отдельных признаков и качеств явления. Процедуры анализа входят составной органической частью во всякое научное исследование и обычно образуют его первую стадию, когда исследователь переходит от нерасчлененного описания изучаемого объекта к выявлению его строения, состава, а также его свойств, признаков. Так, например, действия преподавателя на уроке исследователь может расчленить на отдельные компоненты и проанализировать их порознь. Из всего урока, как целого, ученый выделяет действия педагога либо при повторении пройденного учебного материала, либо при подаче или закреплении нового, наблюдает за преподавателем во время объяснений, беседы, при применении наглядных пособий. Оценивая путем анализа действия учащихся на уроке, исследователь вычленяет действия отдельных учеников или группы учеников. Одно и то же исследуемое явление можно анализировать во многих аспектах. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его. Так, например, при анализе действий учащихся объектами исследования могут быть активность их интеллектуальной деятельности, внимание, дисциплина, самостоятельная работа с учебным материалом и др. Чтобы изучить личность учащегося, исследователь пытается анализировать его черты характера, особенности темперамента, способности, интересы, склонности и прочие качества.

**Причинно-следственный анализ.** Причина – то явление, которое вызывает или изменяет другое явление. Следствие – явление, вызываемое или изменяемое причиной. Причинность – это такая связь, при которой явление-причина всегда порождает явление-следствие. Причина и следствие, как правило, имеют сложные взаимосвязи. Следствие не только порождается причиной, но и само в свою очередь влияет на причину, что значительно усложняет процесс установления факта причинности. Выявление, анализ и объяснение этих связей и позволяет исследователю глубже проникнуть в суть изучаемого явления, сделать правильные выводы (С.П. Баранов).

**Синтез.** Ученый соединяет разные стороны и признаки изучаемых явлений в смысловое (абстрактное) целое. Однако синтез – это не простое суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей. Так, для психолого-педагогического исследования мало того, что исследователь, наблюдая экспериментальный урок, описывает отдельно взятые действия учителя или учащихся. Он должен объединить эти действия, пронаблюдать, какие изменения в действиях учащихся происходят при изменении действий учителя. Синтез, как мыслительная операция, позволяет рассматривать науку как определенную систему знаний. Анализ и синтез тесно связаны между собой в любом научном исследовании. В исследовательской работе необходим как анализ явлений – разложение на отдельные элементы, так и синтез – соединение элементов в новые связи. Так, в учебно-воспитательном процессе, где поведение всего коллектива зачастую зависит от поведения одного-двух учащихся, и, наоборот, – влияние ученического коллектива на отдельных его членов может быть весьма значительным, связь анализа и синтеза приобретает особую

важность. Исследователь не может правильно оценить действия ученического коллектива как социальной группы лишь на основе изолированного анализа поведения учащихся, он должен наблюдать и общее, совместное, влияние поведения отдельных учащихся на коллектив, т. е. применять как анализ, так и синтез. Опираясь лишь на анализ психических процессов и качеств учащихся, исследователь не получит правильного представления о личности учащегося в целом. Если у исследователя сильнее развита способность к анализу, может возникнуть опасность того, что он не сумеет найти места деталям в явлениях как в едином целом и вследствие этого ему трудно будет сделать правильные выводы. Относительное же преобладание синтеза приводит к поверхностности, к тому, что не будут замечены довольно существенные для исследования детали, которые могут иметь большое значение для понимания явления как единого целого. Следствием преобладания синтеза являются поспешные обобщения.

**Сравнение.** Занимает особое место при теоретическом анализе и синтезе в психолого-педагогических исследованиях. Сравнение состоит в определении сходства или различия между явлениями. При сравнении исследователь должен, прежде всего, определить основу сравнения – критерий. Например, при сравнении результатов учебной работы отдельной группы в качестве критерия можно применять количество изготовленных деталей, правильные ответы в контрольных работах, результаты тестов и т.д. Для того чтобы сравнить между собой определенные явления, исследователю необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Чем точнее оценены признаки, тем основательнее возможно сравнение явлений. Несомненно, составной частью сравнения всегда будет анализ, так как во время сравнения в явлениях следует вычлнить измеряемые признаки. Поскольку сравнение – это установление определенных соотношений между признаками явлений, то ясно, что в ходе сравнения используется и синтез. В педагогическом исследовании мы имеем дело преимущественно с тремя видами сравнения:

1) сравнение психолого-педагогических явлений по одному признаку (сравнение результатов учебной работы в контрольных и экспериментальных группах после экспериментального обучения);

2) сравнение однородных психолого-педагогических явлений по нескольким признакам (сравнение знаний и умений учащихся контрольных и экспериментальных групп по скорости усвоения знаний, прочности усвоения знаний, умению творчески использовать знания и др.);

3) сравнение различных этапов в развитии одного педагогического явления (сравнение качества навыков обучаемого на различных этапах выполнения упражнения, сравнение знаний и умений учащихся в разные годы обучения).

В своем общем значении анализ и синтез лежат в основе всей человеческой деятельности и определяют его поведение.

**Метод обобщения независимых характеристик** – обработка исследователем информации, поступившей из разных источников. Например, изучая личность ребенка, исследователь получает информацию о нем от воспитателя, руководителя изостудии, родителей, других детей.

**Метод консилиума специалистов** – (является разновидностью метода обобщения независимых характеристик, разработан Ю.К. Бабанским) – коллективное обсуждение результатов изучения воспитанников по определенной программе и единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, коллективная выработка средства преодоления обнаруженных недостатков (С.П. Баранов).

**Расчет интегративного рейтинга**, полученного на основании экспертного оценивания, включающего частные рейтинги оцениваемых по определенным критериям объектов, нормированных как по сумме весов всех критериев, так и по отдельным критериям.

Применение процедуры кластерного анализа оцениваемых объектов позволяет определить те ведущие подгруппы объектов, по которым наблюдается локальное повышение значений каких-либо критериев.

Сводка результатов экспериментальной, исследовательской деятельности - это этап, на котором переходят от данных, собранных об отдельных элементах эксперимента (исследования), к данным, характеризующим эксперимент (исследование) целостно.

Различают сводку *простую и групповую*. При *простой* сводке наблюдаемая совокупность явлений, процессов рассматривается как целостная.

При *групповой* сводке исследуемую совокупность разделяют на группы, которые по какому-либо признаку однородны.

Группировка данных является одним из средств лучшего познания совокупности и одним из важнейших методов статистических исследований.

Группировка производится всегда на основе определенного признака, так называемого признака группировки. Группировки в основном осуществляются на основе количественных и качественных признаков. При группировке по количественным признакам за основу берут признаки, поддающиеся количественной характеристике, например результаты тестов, возраст, результаты контрольных работ и пр. Перечисленные выше признаки можно измерять какой-то единицей измерения, а результаты измерения упорядочить как в возрастающем, так и в убывающем порядке. При группировке по качественным признакам за основу берут признаки, не поддающиеся количественной характеристике, но с частой повторяемостью, которую можно определить (пол, национальность, социальное положение и т.п.). Из качественных признаков возможно составить последовательность.

Результаты исследований можно группировать по одному или нескольким признакам. По количеству признаков различают простую и комбинированную группировки. При простой группировке совокупность разделяют на группы только по одному признаку. При комбинированной группировке в отношении одной и той же совокупности применяется одновременно более чем один признак группировки.

Первое направление – от анализа единичных фактов – к выявлению и описанию общих механизмов функционирования образовательной системы.

Второе направление – описание, квалификация и типологизация исследуемых явлений и процессов, что дает возможность определить место развиваемой педагогической системы как в структуре социальных отношений современного общества, так и среди традиций мировой образовательной практики.

Методы интерпретации – описательные. Они играют важнейшую роль в целостном психологическом исследовании. Зачастую именно отрефлексированное психологом владение этими методами предопределяет успех программы исследования.

Особенности описательных методов в психологии подробно описаны в монографии В.А. Ганзена «Системные описания в психологии» (Л., 1984).

Е.Д. Хирис разводит понятия «интерпретация» и «понимание»: правильное понимание возможно одно, а интерпретаций – множество.

В.Н. Дружинин употребляет термин «интерпретация» как синоним герменевтического метода (метода понимания), который считает методом эмпирическим.

Выделены аспекты интерпретации психологических данных (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус): научный (изучение самого психического явления, его общих и возрастных закономерностей); прикладной (интерпретация в виде описания психологических основ учебных и воспитательных программ и планов, дидактических и методических материалов); практический (интерпретация в виде рекомендаций по обучению и воспитанию конкретного ребенка или группы детей на основе составления их психологических характеристик, описания причин, закономерностей, прогнозов, вариантов индивидуального развития конкретного ребенка).

Различают интерпретацию как процесс (способ моделирования, воссоздания облика, психологических особенностей ребенка) и интерпретацию как результат (фиксация психологических знаний).

Говорят о разных видах интерпретации: ситуационная интерпретация (объясняет особенности поведения и результаты исследования); интерпретация развития (утсановление и описание причинно-следственных закономерностей изменения личности); синдромологическая интерпретация (типологические описания совокупности выявленных признаков).

В ходе психологического исследования в образовательной практике применяется и количественная, и качественная интерпретации. Качественная интерпретация (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус) – установление вероятностной связи той или иной характеристики с особенностями личности. При определении образовательного «маршрута», необходимых условий обучения важна и количественная оценка состояния ребенка как показатель принадлежности его к той или иной группе в соответствии с некоторыми условными уровнями.

Среди методов интерпретации выделяются структурные методы.

Основными методами интерпретации, как известно, являются: типологизация, классификация, установление сходств. Ю.З. Гильбух замечает, что психологический диагноз осуществляется путем выделения индивидуальности из

некоторого множества и отнесения к более или менее узкой категории (типу) людей или групп (т.е. подведение данной индивидуальности под определенный тип). Научный подход к постановке диагноза предполагает, что в арсенале психолога имеются возможности оперирования типологиями, включающими в себя целостные типы, а также и типологизациями, относящимися к отдельным психическим свойствам и качествам. Причем, понятия об отдельных типах должны быть точными, глубокими, дифференцированными. Кроме того, психодиагност не может игнорировать и сугубо индивидуальные, своеобразные черты в структуре данной индивидуальности.

Кроме структурных, широко используются в психологическом исследовании и генетические методы интерпретации данных (фило- и онтогенетический). Они дают возможность обогатить выводы по исследованиям. Е.А. Ямбург с удовольствием отмечает: «Сегодня мы наконец дозрели до того, что, по крайней мере, в классах коррекционно-развивающего обучения сравниваем достижения ребенка не с достижениями его соседа, более успешного в познании, а пристально рассматриваем его собственную динамику по шкале «было – стало», радуясь малейшему продвижению ученика в зоне его ближайшего развития».

Итак, осмысление результатов, полученных в ходе экспертного исследования – наиболее творческий процесс. Именно в этой сфере деятельности практического психолога сегодня обнаруживается множество проблем. Основная причина трудности интерпретации скрыта в важнейшем противоречии психологического исследования – между задачей исследовать психическую реальность испытуемого как объективную и невозможностью ее измерить ввиду субъективности (В.Н. Дружинин).

## **§ 7. ЭКСПЕРТИЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РАЗВЕРТЫВАНИЮ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В мае – июне 2003 года Управлением по делам образования г. Челябинска организована экспертиза созданных в 42 образовательных учреждениях (6 районов города), заявивших о своем желании участвовать в опытно-экспериментальной деятельности на уровне муниципальной экспериментальной площадки, психологических условий, влияющих на продуктивную исследовательскую деятельность педагогического коллектива. В качестве таких условий рассматривались: мотивационные, целевые, операциональные компоненты (потенциальные или реальные) научно-экспериментальной работы (см. приложение).

В данном параграфе представлены полученные в ходе проведенной экспертизы данные.

### **1. Мотивационные компоненты готовности**

В первую очередь экспертизе были подвергнуты мотивационные компоненты готовности. Под мотивационной готовностью участников образования к

экспериментальной деятельности понималось наличие у участников образования осознанной необходимости собственного участия в предстоящей экспериментальной проработке конкретной темы, в дальнейшем собственном образовывании, образовывании организации, совершенствовании совместной с другими участниками образования деятельности и т.п.

Прежде всего проанализирован сам факт проведения авторами инициативы (во всех случаях это была администрация образовательного учреждения) исследований в какой-либо форме суждений других участников образования о их взглядах на свое участие в предстоящей экспериментальной работе.

В ходе исследования было выяснено следующее:

- только в 1 учреждении (2,4% от принявших участие в экспертизе) исследование оказалось проведено, всесторонне, корректно изучено мнение педагогов, учащихся, их родителей об инициативе, реализация которой затрагивает интересы всех участников образования;

- в 18 случаях (42,9%) исследование проведено, однако в нем приняли участие не все участники образования, или имелись нарекания по технологии исследования;

- в 9 учреждениях (21,4% от принявших участие в экспертизе) исследование проведено, однако формально, в том числе имелись нарекания по принятым на его основе управленческим решениям;

- в 14 учреждениях (33,3% от принявших участие в экспертизе) изучение мнения участников образования о выдвинутой инициативе не было проведено.

На основе собеседования с представителями педагогических систем, обсуждения возможных личных целей участников собеседования, анализа результатов проведенных исследований и используемого инструментария можно было сделать выводы о наличии (или отсутствии) высокого уровня убежденности в необходимости эксперимента в учреждении и своего участия в его проведении отдельных категорий участников образовательного процесса в каждом из экспертируемых образовательных учреждений.

Итак, изучение наличных мотивационных условий для предстоящей опытно-экспериментальной работы позволило сделать вывод (обобщение) о наличии или отсутствии у потенциальных субъектов опытно-экспериментальной деятельности мотивов, побуждающих к выполнению поставленных задач или (не декларированно, а в реальности) к некачественному решению задачи или отказу от участия в исследовательской деятельности.

В целом, мотивационные компоненты у авторов инициативы (администрации) 8 образовательных учреждений (19%) оказались не «проработанными», не реализованными (не освоенными). В ходе экспертизы были выдвинуты следующие предположения о возможных причинах этого обстоятельства: 1) ограниченные временные ресурсы потребовали свертывания ряда управленческих функций, и это сказалось прежде всего на функциях мотивирования персонала; 2) система мотивирования персонала вообще не отработана в управленческой концепции администрации.

## 2. Компоненты целеобразования

А) Прежде всего экспертами обращено внимание на наличие в образовательном учреждении механизмов своевременного обнаружения имеющихся противоречий между состоянием образовательного пространства и сущностью соответствующих образовательных систем и предупреждения их разрушительных последствий.

Об отработке таких механизмов судили по наличию комплексной оценки педагогического потенциала, особенностей первичных коллективов; по факту проанализированности тенденций внешнего и внутреннего развития, отношений с окружающим социумом; по факту осуществления моделирования будущего состояния системы, исходя из результатов анализа, с опорой на концептуальные принципы деятельности; по наличию сформулированной генеральной цели, ее миссии и критериев достижения.

Проведенная экспертиза позволяет говорить о следующих результатах:

- комплексная оценка педагогического потенциала проведена в 16 учреждениях (38,1% от числа проявивших желание развернуть опытно-экспериментальную работу); соответственно 26 учреждений (61,9%) оказались неготовыми по данному параметру;

- проанализированы тенденции внешнего и внутреннего развития, отношений учреждения с окружающим социумом в 29 учреждениях, претендующих на статус экспериментальной площадки, соответственно 13 учреждений (31%) – не использовали данный фактор подготовки;

- осуществлено моделирование будущего состояния образовательной системы с учетом результатов анализа предыдущей деятельности, с опорой на концептуальные принципы деятельности только в 23 учреждениях (54,8%), соответственно недостаточную готовность по данному параметру обнаружили 19 (45,2%) учреждений;

- только в 20 учреждениях (47,6%) оказалась в наличии сформулированная генеральная цель предстоящих изменений, ее миссия и критерии достижения; в 22 учреждениях (52,4%) цель изысканий оказалась вообще не сформулирована.

Б) Важным параметром психологической экспертизы готовности по компонентам целеобразования являлась характеристика вовлечения самих субъектов педагогической практики в образование целей, разработку концепций, стратегий развития образовательной практики.

Результаты экспертизы показали, что в 15 учреждениях (35,7%) субъекты педагогической практики вообще не вовлекаются инициаторами развертывания опытно-экспериментальной деятельности в разработку концепций, стратегий развития образовательных процессов. Кроме того, экспертиза показала, что в целеполагание вовлечен ограниченный круг участников образования – как правило, представители администрации (причем, не всегда весь состав), иногда – руководители профессиональных объединений, реже – небольшая (2–3) группа педагогов.

В) Еще одним критерием отработанности компонентов целеполагания по опытно-экспериментальной деятельности стала ориентированность замыслов

разработчиков на преобразование сообщества, соорганизации, совместной деятельности. Было выяснено, что только 17 творческих групп (представители 40,5% учреждений, принявших участие в экспертизе) явно ориентированы на отработку данного механизма. Остальные (25 учреждений, 59,5%) такой ориентировки не имеют.

Обобщение данных об оценке аспектов целеполагания по опытно-экспериментальной деятельности позволило констатировать, что в целом компоненты целеполагания для администрации 16 образовательных учреждений (38,1%) оказались наименее «проработанными», освоенными. Возможные причины: 1) отсутствие у участников образования отчетливых представлений о сущности опытно-экспериментальной работы; 2) подавленная субъектность участников образования.

## 2. Операциональные компоненты

Эти компоненты также оценивались по ряду критериев.

Далее представлены результаты по каждому критерию и обобщенная оценка параметра.

А) Оценка умения администрации сопрягать точно сформулированные и полно уясненные смыслы, вкладываемые участниками инновационных разработок в образовательные ценности и идеалы, с технологиями, способами взаимодействий и учебным содержанием показала, что высокий уровень продемонстрировали 8 групп (19% образовательных учреждений). Недостаточный уровень развития данного умения зафиксирован в 10 творческих группах (23,8%) учреждений).

Б) Управляющие подсистемы только 4 учреждений (9,5%) имеют в наличии стратегии управленческого и педагогического подходов, а также стратегии рефлексивной зоны, содержащей критерии развития. При этом в 15 учреждениях (35,7% от принявших участие в исследовании) зафиксирован явно недостаточный уровень готовности по данному параметру.

В) Администрации 34 учреждений (81%) используют практику согласования подходов и целых стратегий по их основаниям развития. Это значит, что субъекты управления владеют концептуальным аппаратом каждого подхода и культурной работы в согласованной коммуникации. В то же время вновь выявлены учреждения, где администрация в позицию согласования не входит – 8 учреждений (19%).

Г) Особый интерес вызывает оценка управленческой стратегии по выбору общего направления преобразования школы.

Предполагалось, что возможны две стратегии развертывания опытно-экспериментальной деятельности в образовательном: первый путь – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции – к воплощению ее на практике с целью изменения последней; второй путь – от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации. Обе стратегии – равнозначны по своим возможностям, однако имеют свои специфические трудности при реализации.

**Предпочитаемые стратегии развертывания  
опытно-экспериментальной деятельности (количество учреждений)**

<b>Выбранная стратегия развертывания опытно-экспериментальной деятельности</b>	<b>Всего учреждений</b>
Первый путь – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции и воплощения ее на практике с целью изменения последней	13 (31%)
Второй путь – от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации	29 (69%)
Всего приняли участие в экспертизе:	42

Рассматривалась и готовность администрации к реализации выбранной стратегии.

В случае, если в образовательном учреждении выбран первый путь – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции к воплощению ее на практике с целью изменения последней, – операциональная готовность оценивались по двум критериям, результаты по которым представлены в следующей таблице.

**Отработанность механизмов управления развертыванием  
образовательных проектов по первой стратегии  
(количество учреждений)**

<b>Отработанность механизма</b>	<b>Всего учреждений</b>	<b>Имеется</b>	<b>Отсутствует</b>
Отрефлексированность, освоенность управленческих действий по переходу от принятия и понимания концепции к практическому воплощению ее принципов	13	8	5
Готовность преодолевать субъективные трудности движения в первом подходе	13	10	3

Большое значение имеет готовность преодолевать субъективные трудности движения в этом подходе. В самом деле, теоретические знания, не переведенные авторами той или иной концепции в статус практико-методических рекомендаций, часто трактуются педагогами как некоторые общие пожелания, которые могут украсить, обеспечить рекламу их деятельности, но никак не

повлияют на ее реализацию. Рекомендации, исходящие из достаточно стройной и целостной концепции, при их столкновении с условиями школьной практики могут также приобрести в сознании педагога черты реестра предложений, часть из которых расценивается как очевидные, банальные для него, а другая – как практически не реализуемые, так как их трудно или невозможно включить в живой поток актуальной деятельности педагога и принятых сценарных единиц жизни школы.

В случае, если в образовательном учреждении выбран второй путь – от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации, – операциональная готовность оценивалась также по двум критериям.

Таблица 3

**Отработанность механизмов управления развертыванием образовательных проектов по первой стратегии (количество учреждений)**

<b>Отработанность механизма</b>	<b>Всего учреждений</b>	<b>Имеется</b>	<b>Отсутствует</b>
Организация способов рефлексии по отношению к практике, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных методов и приемов	29	15	14
Готовность преодолевать субъективные трудности движения во втором подходе	29	23	6

Данная стратегия развития практики имеет свои специфические трудности. Описания находок и приемов, сделанные самими педагогами при попытке обобщения и формулировки принципов, часто выглядят бедно, схематично, не схватывают самой сути новации. Они представляются в виде перечня методических требований условий и результатов, которые педагог считает наиболее существенными для эффективной работы. В этот перечень входит далеко не все, что он реально учитывает и создает в процессе работы. Часть условий как бы сами собой подразумеваются, особо не выделяясь в сознании педагога из контекста как процедур педагогической деятельности, так и сложившихся форм ее организации. Поэтому передача приемов и находок, их интерпретация и понимание возможны во всей полноте лишь при демонстрации живой деятельности, в контексте которой выступает выигрышность и психологическая тонкость того, что утрачивается в описании педагогов. Нестрогое и несистематизированное описание даже хорошей практики не позволяет подняться самому описанию до уровня концепции, а практике быть осмысленно и членораздельно организованной в целостную стратегию.

Д) Поскольку инновация рассматривается как способ существования, развития субъектности участников образования, при оценивании операциональных компонентов готовности к опытно-экспериментальной деятельности внимание обращено на фиксацию проявлений субъектности участниками образования, и в первую очередь, представленность разных форм совместной деятельности. Результаты по этому компоненту представлены в таблице.

Таблица 4

**Информация о нацеленности опытно-экспериментальной деятельности на совершенствование разных форм совместной деятельности**

<b>Формы совместной деятельности</b>	<b>Всего учреждений</b>	<b>Имеется</b>	<b>Отсутствует</b>
Порождение, «производство» самими субъектами образовательной практики идеальных форм совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование)	42	29 (69%)	13 (31%)
Построение «пробных» действий, авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности)	42	31 (73,8%)	11 (26,2%)
Различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование совместной деятельности)	42	11 (26,3%)	31 (73,8%)

Обобщение данных экспертизы позволило сделать вывод о готовности образовательных учреждений к развертыванию опытно-экспериментальной деятельности по операциональным компонентам. Готовыми по данному аспекту оказались 27 учреждений (63,4%). Операциональные компоненты для инициативных групп – администрации 15 образовательных учреждений (35,7%) оказались наименее «проработанными», освоенными. Возможные причины: 1) подавленная субъектность участников образования; 2) преобладание директивных стратегий управления.

**Общие выводы:**

По результатам оценки всех параметров отклонены от прохождения следующих этапов конкурса 8 учреждений (19%), поскольку была спрогнозирована низкая эффективность экспериментальной деятельности этих учреждений. Кроме того, группа экспертов рекомендовала учесть возможность снижения эффективности экспериментальной деятельности еще в 14 учреждениях

из числа принявших участие в экспертизе (33,3%) по причине имеющихся здесь психологических и социально-психологических проблем.

## **§ 8. ЭКСПЕРТИЗА ХОДА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Темой опытно-экспериментальной работы в одном из дошкольных образовательных учреждений города Челябинска стала индивидуализация образования.

В своем исследовании творческая группа взяла за основу утверждение, что индивидуализация обеспечивается процессом постепенного вхождения каждого ребенка в мир конкретных социальных связей и его освоения через диалог со взрослым, «пробу» себя в самоопределении в социо-культурном пространстве. К взрослому в этой связи предъявляются серьезные требования. Действительно, содействие в выращивании индивидуальности становится возможным только при повседневной заботе взрослого о выращивании собственной уникальности и независимости, о собственном образовании, в постоянных усилиях по созданию образа своего «Я» (А.Н. Тубельский, В.Б. Державин, А.В. Мойсенко, Г.А. Бирюкова, В.М. Курашов).

Создание условий, которые проявляли и развивали бы субъектность педагогов как участников образования, предполагает определенные усилия по преобразованию управленческого взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении. Первым таким условием стала разработка и проведение самооценки педагогической системы, соответствующей гуманитарному подходу. По мнению творческой группы, самооценка дает возможность педагогам стать (быть) субъектами создания норм и правил коллективной жизни, обеспечивает открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся построения образовательной концепции учреждения.

Самооценка предполагает анализ созданных в дошкольном учреждении возможностей для самостоятельного (разумеется, с помощью педагогов) строительства каждым ребенком собственного образа, образовывания себя ребенком. Одним из блоков самооценки стал анализ готовности педагогического коллектива к принятию на себя роли субъекта (единичного и сложного социального субъекта) взаимодействия с ребенком.

Изучение этого аспекта предполагает следующие направления: 1) самоанализ участниками экспертизы профессионально значимых личностных особенностей, в том числе профессиональной направленности, профессиональной компетентности, эмоциональной гибкости и стрессоустойчивости (применены опросные методики В.А. Сониной, А. Ассингера, В.Ф. Ряховского, М. Снайдера и др.); 2) объективное исследование особенностей понимания педагогами детей, а также взаимодействия с детьми (использован контент-анализ составленных

педагогами характеристик детей, а также метод наблюдения за взаимодействием педагогов с детьми во время занятий по системе Н. Фландерса).

В ходе самоанализа творческая группа взяла за основу концепцию Л.М. Митиной профессионально значимой структуры личности педагога. Анализу подвергались педагогическая направленность личности, педагогическая компетентность и эмоциональная гибкость педагога. Приведем некоторые из полученных результатов.

*Педагогическая направленность.* Направленность на ребенка (и других людей) можно анализировать по представленности соответствующих ценностей в характеристиках, данных педагогами своим воспитанникам.

Направленность на ребенка, связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности, слабо представлена в характеристиках педагогов. Лишь 6,4 % содержания характеристик составляют данные о потребностях, мотивах, желаниях, различных проявлениях индивидуальности детей. Только в одной характеристике прозвучали слова: «С ним интересно общаться». Из характеристик, данных педагогами детям, становится ясно, что дети (детство) являются объектом наблюдения, преобразования, а усилия взрослых направлены на поиск возможностей воздействия на детей, а не взаимодействия с ними (среди записей обнаруживаем следующее: «С ним тяжело, потому что он ничего не желает сам делать..., занятия не любит, старается увильнуть»; «Родители жалуются на него..., а в садике он как ангелочек, даже ругать не за что. Что ни скажешь, выполнит, его не слышно, не видно. На занятиях внимателен. Очень приятный мальчик»; «... На уговоры плохо поддается»; «Рассуждает правильно...»; «С ним надо спокойно, не спеша, не торопить, тогда будет результат»).

Было выявлено, что принцип воздействия является господствующим в отношениях взрослых к детям. При этом недостаточно внимания уделяется особенностям, структуре и содержанию реально происходящего саморазвития растущих людей. Редко, кто из педагогов отмечает закономерности этого саморазвития (самосознания, самоопределения), которые выступают внутренними регуляторами процесса развития (удельный вес данного содержания в характеристиках – 9,6 %). Если речь в характеристиках и идет о потребностях, мотивах детей, то это является поиском реализации возможностей ребенка воспринять воспитательные влияния (7,6 % смысловых единиц). Педагоги пишут: «Только скажи, что без его помощи я не обойдусь, и он обо всем забывает – бросается помогать», или «Он любит, его можно привлечь к...»; «Умственное и физическое развитие хорошее, мешает непоседливость»; «Видно, что девочка хорошая. С ней сейчас уже /в период адаптации/ можно договориться... Умеет слушать и поддается внушению... Видно, что сообразительная... отвечает по теме». Гораздо меньше суждений (2 %) высказано по поводу способов побуждения ребенка к занятию активной позиции («Любит заниматься и относится к занятиям ответственно»). Воспитатель ограничивается в своих размышлениях следующим замечанием: «Если просишь сделать что-то, он не

отказывается, хотя видно, что ему неохота. Мальчик безвольный, не имеет своё «Я»). Иногда активность ребенка неодобрительно воспринимается взрослым: «Девочка по натуре упрямая, если ей что-то нужно, добывается любым способом... Требуется к себе внимания... От взрослого требует ревом... Ее не обманешь»; «Выбирает цель и не отступит, пока не добьется. Если до него докричишься, и он обратит внимание, вроде отпустит... Видит, что внимание от него ушло, и пошел опять творить...»; «С ним надо разговаривать как со взрослым, тогда он ведет себя нормально. Стоит начать сюсюкаться, он меняется, становится неуправляемым».

И еще один факт: очень мало заметок сделали педагоги о специфических детских ценностях и установках, нормах поведения, особых видах деятельности и коммуникаций, соблюдение которых помогает ребенку в приобретении социального статуса среди сверстников и удовлетворении потребностей в общении (т.е. детской субкультуре). Эта категория занимает лишь 1,2 % от общего содержания. Причем, во всех случаях эти сведения приводятся в отрицательном смысле («Заводит ребят, создает много шума»; «С ним хорошо быть, когда он один, без детей... ведет себя спокойно...»).

Приведенные выводы, сделанные на основе анализа педагогических характеристик, были подтверждены данными наблюдения за взаимодействием педагогов с детьми на занятиях. Так, на основе наблюдений можно было констатировать, что педагоги явно недостаточно используют такие категории взаимодействия, как принятие настроения детей, одобрение их высказываний, использование представлений детей в ходе занятия, которые формируют у детей положительное отношение к учебному занятию, развивают их интересы, создают доброжелательное, комфортное эмоциональное состояние, желание проявить свои способности и возможности.

В направленности личности педагога важна направленность на себя в профессии. Результаты исследования показали, что активно направленными на себя, с сильной потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда считают себя 11 человек (из 24 в нашем дошкольном учреждении). В то же время почти половина педагогов в самоисследовании пришли к выводу об отсутствии у них сложившейся системы саморазвития, о сильной зависимости саморазвития от внешних условий. При этом 12 человек отмечают наличие у себя тенденции к заниженной самооценке.

Большинство принявших участие в самооценке педагогов отметили наличие у себя сильной направленности на предметную сторону профессии педагога. Они убеждены в важности для ребенка имеющегося у них профессионального образования, высоко ценят вклад известных ученых в развитие дошкольного образования, значительную часть свободного времени уделяют своему профессиональному росту, ценят эти усилия в других людях и т.п. В то же время 10 человек продемонстрировали незаинтересованность в предметной стороне выполняемой профессиональной деятельности: они отмечают у себя «усталость» от темы, разочарование, апатию.

*Педагогическая компетентность.* Это понятие, как известно, включает в себя знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (самореализации) личности (Л.М. Митина).

Анализ деятельностной подструктуры в структуре педагогической компетентности (знания, умения, навыки и способы осуществления индивидуализации педагогической деятельности) позволил сделать следующие выводы. Практически все педагоги формально относятся к разработке планов индивидуальной работы с детьми по традиционным алгоритмам (программы «Из детства в отрочество»), но и не создают свои варианты индивидуального планирования. Большинство педагогов имеют лишь контурные представления о стратегиях, методах, средствах индивидуализации образовательного процесса.

Анализ коммуникативной подструктуры педагогической компетентности (знаний, умений, навыков и способов осуществления педагогического общения), позволяет говорить о преобладании стратегий, которые не ведут к самостоятельному образовыванию ребенком образа своего «Я».

Так, наблюдение за взаимодействием педагогов и детей на занятиях показывает, что фактически активность во взаимодействии воспитателя в 2 и даже 3 раза превосходит активность детей (причем, активность отдельного ребенка может быть еще ниже). Это соотношение показывает, что педагоги подавляют умственную активность детей, снижают обучающий эффект занятия. Анализ полученных в ходе наблюдения данных позволил сделать вывод о явно недостаточном проявлении высказываний ребенка по собственной инициативе. Дети редко сами задают вопрос; подводят к новой теме разговора, выходя за рамки заданной на занятии ситуации; проявляют творчество. Более того, педагог зачастую порицает проявление детской активности, либо старается не замечать ее и уводит разговор детей в другое направление, отвлекает их от инициативы. Засилье практически у всех педагогов однообразных вариантов взаимодействия (категории типа «сообщение информации» – «ответ» или «вопрос» – «ответ»), характеризует формальность, стереотипность ведения учебного занятия с детьми. Анализ взаимодействия педагогов с детьми показал, что практически все педагоги придерживаются авторитарного стиля.

Таким образом, творческая группа сделала вывод о недостаточной сформированности у педагогов умения выстраивать взаимодействие, способствующее развертыванию внутреннего потенциала ребенка.

В то же время в своих самохарактеристиках большинство педагогов (19 человек из 24) отмечают наличие у себя важных для педагога коммуникативных навыков, считают себя хорошими коммуникаторами.

Таким образом, исследование позволило констатировать преобладание у педагогов нормативной тенденции в развитии коммуникативной компетентности (усвоение заданных норм и эталонов по Л.А. Петровской). Личностно-творческая тенденция (конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации на участников ситуации, на себя, на партнера) представлена значительно реже.

*Эмоциональная гибкость педагога* – включает в себя оптимальное сочетание *эмоциональной экспрессивности* и *эмоциональной устойчивости педагога* Л.М. Митина.

Эмоциональная устойчивость – свойство психики, благодаря которому педагог способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях. Это свойство необходимо ввиду большой стрессогенности профессии, требующей от человека больших ресурсов самообладания и саморегуляции. В проведенном в дошкольном учреждении исследовании 10 человек (по тесту оценки агрессивности педагога А. Ассингера) могут проявлять тенденцию взрывной агрессивности (склонны к непродуманным поступкам, могут проявлять пренебрежительное отношение к окружающим, провоцировать своим поведением конфликтные ситуации и т.п.). При самооценке педагогами собственной нервно-психической устойчивости по методике НПУ «Прогноз» получены следующие данные. Только у одного человека выявлено хорошее, согласно концепции авторов методики, состояние психической деятельности; у большинства проводивших самообследование педагогов (21 человек) нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных ситуациях; результаты еще двух педагогов свидетельствуют о неблагоприятном состоянии психической деятельности, высокой вероятности нервно-психических срывов.

Полученные результаты позволили педагогическому коллективу о многом задуматься, стали предметом детального обсуждения на педагогических советах, в работе творческих групп.

## **§ 9. ЭКСПЕРТИЗА ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В НАПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

В данном параграфе мы предлагаем к рассмотрению свои подходы к разработке программы психолого-педагогической экспертизы реализуемой в образовательных учреждениях экспериментальной деятельности, преобразующей образовательную практику в направлении развития субъектности участников образования.

Приняв за основу экспертной деятельности модель В.С. Лазарева системно-целевого развития школы, а также критерии оценки качества инновационных процессов, предложенные Б.П. Мартиросяном, мы уточнили содержание показателей и оценочные шкалы с учетом направления исследовательской деятельности педагогических коллективов – развитие субъектности участников образования. В результате согласования позиций разных участников образования программа экспертизы приобрела следующие контуры (см. приложение).

В первую очередь важно оценить способность в ходе инновационной деятельности выявлять субъективно существующие актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности и адекватно оценивать их значимость. Шкала оценки качества проблемно-ориентированного анализа состояния

педагогической системы (качества проблематизации) предполагает оценку сложности требований, по отношению к которым анализируются результаты на выходе с каждой ступени образования; широту и глубину анализа; конкретность (операциональность) определяемых проблем; стиль локализации проблем; обоснованность оценок значимости проблем и методическую оснащенность анализа состояния педагогической системы образовательного учреждения (подробно см. приложение).

Далее в ходе экспертизы дается оценка способности образовательного учреждения изыскивать возможности (способы) решения проблем. Опираясь на специальные исследования этого вопроса Л.В. Шibaевой (см. выше), психолог учитывает возможность применения практиками двух стратегий развертывания опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении: первый путь – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции – к воплощению ее на практике с целью изменения последней; второй путь – от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации. Обе стратегии – равнозначны по своим возможностям, однако имеют свои специфические трудности при реализации.

При выборе образовательным учреждением первой стратегии деятельность оценивается по следующим показателям: 1) принятие мер по переводу теоретических знаний в статус практико-методических рекомендаций. Идеальное состояние фиксируется тогда, когда совместно с учеными педагогами реализуется система мероприятий по превращению замысла концепции в реально принятую модель, а затем в осуществляемую программу; 2) глубина погружения педагогического коллектива в избранную инновационную стратегию. Высокий уровень по данному показателю фиксируется тогда, когда педагоги четко выделяют приоритетные образовательные ценности избранной стратегии, системы критериев тактических достижений в избранном подходе.

При выборе образовательным учреждением в качестве ведущей второй из указанных выше стратегий деятельность также оценивается по двум показателям: 1) организация способов рефлексии по отношению к «своей» практике, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных методов и приемов. Соответственно высокий уровень характеризуется следующими проявлениями: педагогами найдены организационные формы рефлексии собственной практики, активно прорабатывается терминологическая база реализуемой темы; 2) организация описания находок и приемов, сделанных самими педагогами, их обобщения и формулировки принципов. Идеальное состояние фиксируется в том случае, когда в образовательном учреждении найдены действенные механизмы описания и конкретизации находок и приемов, сделанных педагогами.

Следующий критерий – оценка качества планирования нововведений. В нем отражаются способности образовательного учреждения ставить цели своего развития, соответствующие объективным потребностям и имеющимся возможностям, и разрабатывать структуры скоординированных действий педагогического коллектива, обеспечивающих эффективное достижение этих целей. Данный критерий уточняется следующими показателями:

1) осуществление моделирования будущего состояния системы исходя из проведенного анализа, а также с опорой на концептуальные принципы деятельности; наличие сформулированной генеральной цели, ее миссии и критериев достижений; 2) операциональная характеристика планирования инноваций (по одному баллу начисляем за каждый из признаков хорошего планирования, в том числе: совокупность выделенных подцелей в полном объеме покрывает цель, подцели не пересекаются; в качестве цели выдвигается результат, а не процесс; внимание субъектов деятельности остается на главных целях; определены параметры эффективности); 3) вовлеченность самих субъектов педагогической практики в образование целей, разработку концепций, стратегий развития образовательной деятельности; 4) ориентированность замыслов разработчиков на преобразование сообщества, организации, совместной деятельности; 5) разработка структуры скоординированных действий педагогического коллектива, обеспечивающих эффективное достижение целей эксперимента.

Еще один критерий психолого-педагогической экспертизы – качество мотивации участия участников образования, в первую очередь, педагогического коллектива в инновационной деятельности. Применяются следующие показатели. 1) Проведение авторами инициативы исследований суждений разных участников образования о их взглядах на свое участие в осуществляемой экспериментальной работе. Высокий уровень означает, что подобное исследование проведено (при условии выполнения требований объективности, достоверности, надежности результатов), всесторонне изучено мнение педагогов, учащихся, их родителей. 2) Наличие высокого уровня убежденности в необходимости эксперимента в учреждении и своего участия в его проведении разных категорий участников образовательного процесса. 3) Наличие системы стимулирования, способной побуждать разных участников образования к продуктивной работе по развитию образовательной практики.

Следующий критерий психолого-педагогической экспертизы инновационной деятельности – оценка качества исполнения планов изменения. Важный параметр – инициативная вовлеченность участников совместной деятельности в реконструкцию личного опыта. Высокий уровень характеризуется созданием в образовательном учреждении ценностно ориентированного «пространства внимания» к индивидуальному, уникальному проявлению каждым себя в общей деятельности. Второй параметр – наличие в образовательном учреждении разных действенных форм обсуждения и рефлексии деятельности.

И, наконец, еще один критерий экспертизы – оценка качества контроля и регулирования инновационных процессов. В данном случае важны два параметра: 1) техничность контроля за нововведениями. По одному баллу начисляем за наличие параметров оптимального хода развертывания экспериментальной деятельности по избранной теме; за наличие инструментария, раскрывающего выявленные параметры развития системы; за соответствие контролю делу в рамках реализуемого проекта; 2) работа по преодолению сопротивления нововведениям. Высоко оценивается выявление сопротивления нововведениям;

организация образования и консультирования персонала; обеспечение участия, привлечение в творческий процесс и др. меры.

Создание на этапе разработки программы экспертизы общего для всех ее участников смыслового и концептуального пространства, совместная реализация непредвзятых экспертных процедур обеспечивает конструктивное отношение к их результатам, формирует опыт совместной деятельности разных участников образования, вызывает повышение инновационной активности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ангеловски Крсте. Учителя и инновации: Кн. для учителя/ Пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
3. Гинзбург М.Г. О возможности типологической оценки общего состояния воспитательного процесса в школе// Мир психологии. – 1996. – № 2 (7). – С. 140–144.
4. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 320 с.
5. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 256 с.
6. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. – М.: Институт психологии РАН, 1993. – 120 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. ун-та, 1997. – 244 с.
8. Иванов Д.А., Шестакова И.Г. Принципы и способы деятельностно-психологической экспертизы педагогической практики. – М.: НПО «Школа самоопределения», 1999. – С. 1–8.
9. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования/ Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994.
10. Качан Н. Инновационная организация государственно-общественных форм управления в образовании// Управление школой: Антология развивающего управления. – 2002. – № 22. – С. 1–8.
11. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебно-воспитательной работы школы развивающего обучения за учебный год. – Псков: Изд-во Псковского обл. ин-та усовершенствования учителей, 1996. – 47 с.
12. Краевский В.В. О соотношении педагогики и психологии// Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4. – С. 36–45.
13. Кукин П.П. Методические рекомендации по проведению экспертизы. – Челябинск: Комитет по образованию г. Челябинска, 1993. – 9 с.
14. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы// Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 17–25.
15. Левит М.В. Как сделать хорошую школу? – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – Кн. 1. – 160 с.
16. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы// Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4. – С. 5–19.
17. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1998. – 255 с.

18. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М.: АПКИПРО, 2002. – 112 с.
19. Плахова Л.М. Как сделать хорошую школу? – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – Кн. 2. – 160 с.
20. Практическая психология образования/ Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.
21. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Политиздат, 1989. – 184 с.
22. Психология XXI века: пророчества и прогнозы// Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 3–35.
23. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы: Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под ред. Лазарева В.С. – М.: Центр социальных и экономических исследований.
24. Управление по результатам/ Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, и др.; Пер. с финск.; Общ. ред. и предисл. Я.А. Лейманна. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. – 320 с.
25. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
26. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
27. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 352 с.
28. Татарников Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. – СПб.: Изд-во «Петроградский и К», 1995. – 352 с.
29. Тимофеева И.В. Гуманитарная педагогическая экспертиза// Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5. – С. 8–14.
30. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
31. Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к решению/ Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2000. – 269 с.
32. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
33. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
34. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся// Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39.
35. Янковская Н.А. Экспертная система проективных ожиданий развития школы. Сообщение 1 // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 80–87.
36. Янковская Н.А. Экспертная система проективных ожиданий развития школы. Сообщение 2 // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 1. – С. 61–68.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

### Протокол экспертизы психологической готовности образовательных учреждений к развертыванию опытно-экспериментальной деятельности

Образовательное учреждение \_\_\_\_\_  
Предполагаемая тема эксперимента \_\_\_\_\_  
Дата проведения экспертизы \_\_\_\_\_  
Члены экспертной группы \_\_\_\_\_

#### **1. Мотивационные компоненты**

А) Исследование администрацией образовательного учреждения отношения участников образования к предстоящей опытно-экспериментальной работе:

– исследование проведено, всесторонне изучено мнение педагогов, учащихся, их родителей;

– проведено, однако в исследовании приняли участие не все участники образования (или имеются нарекания по технологии исследования мнения кого-то из участников образования);

– проведено, однако формально;

– не проведено.

Б) Убежденность участников преобразования образовательных систем в целесообразности предполагаемого ввода изменений (по результатам исследования):

Ученики \_\_\_\_\_

Родители \_\_\_\_\_

Педагоги \_\_\_\_\_

Администрация \_\_\_\_\_

В) Организации поддержки перспективных идей, стимулирования творческой активности:

#### **Вывод**

Позитивная оценка: отмечается наличие у субъектов опытно-экспериментальной деятельности мотивов, побуждающих к выполнению поставленных задач.

Негативная оценка: присутствуют мотивы, побуждающие к некачественному решению задачи или отказу от участия в исследовательской деятельности.

#### **2. Компоненты целеобразования**

А) Отработанность в образовательном учреждении механизмов своевременного обнаружения соответствующих противоречий (между состоянием образовательного пространства и сущностью соответствующих образовательных систем) и предупреждать их разрушительные последствия:

– наличие комплексной оценки педагогического потенциала, особенностей первичных коллективов: да, нет;

– проанализированность тенденций внешнего и внутреннего развития, отношений с окружающим социумом: да, нет;

– осуществление моделирования будущего состояния системы, исходя из результатов анализа, с опорой на концептуальные принципы деятельности: да, нет;

– сформулирована генеральная цель, ее миссия и критерии ее достижения: да, нет.

Б) Вовлечение самих субъектов педагогической практики в образование целей, разработку концепций, стратегий развития образовательных процессов: да, нет.

В) Ориентированность замыслов на преобразование сообщества, организации, совместной деятельности: да, нет.

### **Вывод**

Позитивная оценка: наличие компонентов целеобразования, по предметному содержанию совпадающих с внешними требованиями к решению проблемы.

Негативная оценка: наличие компонентов целеобразования, не совпадающих с внешними требованиями решения задачи.

### **3. Операциональные компоненты**

А) Умение администрации сопрягать точно сформулированные и полностью уясненные смыслы, вкладываемые участниками инновационных разработок в образовательные ценности и идеалы, с технологиями, способами взаимодействий и учебным содержанием:

– высокий уровень;

– средний уровень;

– низкий уровень.

Б) Наличие в управляющей подсистеме стратегии управленческого и педагогического подходов, а также наличие в стратегии рефлексивной зоны, содержащей критерии развития:

– имеется;

– отсутствует.

В) Согласование администрацией подходов и целых стратегий по их основаниям развития (Для этого необходимо владение концептуальным аппаратом каждого подхода и культурной работы в согласованной коммуникации):

– администрация в позицию согласования входит;

– администрация в позицию согласования не входит.

Г) Оценка управленческой стратегии по выбору общего направления преобразования школы

В случае, если в образовательном учреждении выбран первый путь – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции и воплощения ее на практике с целью изменения последней:

– отрефлексированность, освоенность управленческих действий по переходу от принятия и понимания концепции к практическому воплощению ее принципов: да, нет;

– готовность преодолевать субъективные трудности движения в этом подходе: да, нет.

(теоретические знания, не переведенные в статус практико-методических рекомендаций, трактуются часто педагогами как некоторые общие пожелания, которые могут украсить рекламу их деятельности, но никак не повлияют на ее реализацию. Рекомендации, исходящие из достаточно стройной и целостной концепции, при их столкновении с условиями школьной практики могут также приобрести в сознании педагога черты реестра предложений, часть из которых расценивается как очевидные, банальные для него, а другая как практически не реализуемые, так как их трудно или невозможно включить в живой поток актуальной деятельности педагога и принятых сценарных единиц жизни школы).

В случае, если в образовательном учреждении выбран второй путь – от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации:

– организация способов рефлексии по отношению к практике, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных методов и приемов: да, нет.

– готовность преодолевать субъективные трудности движения в этом подходе: да, нет. (описания находок и приемов, сделанные самими педагогами при попытке обобщения и формулировки принципов, часто выглядят бедно, схематично, не схватывают самой сути новации. Они представляются в виде перечня методических требований условий и результатов, которые педагог считает наиболее существенным для эффективной работы. В этот перечень входит далеко не все, что он реально учитывает и создает в процессе работы. Часть условий как бы сами собой подразумеваются особо не выделяясь в сознании педагога из контекста как процедур педагогической деятельности, так и сложившихся форм ее организации. Поэтому передача приемов и находок, их интерпретация и понимание возможны во всей полноте лишь при демонстрации живой деятельности, в контексте которой выступает выигрышность и психологическая тонкость того, что утрачивается в описании педагогов. Нестрогое и несистематизированное описание даже хорошей практики не позволяет подняться самому описанию до уровня концепции, а практике быть осмысленно и членораздельно организованной в целостную стратегию).

Д) Проявления субъектности участниками образования:

– порождение, «производство» самими субъектами образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование):

– имеет место;

– не имеет место.

– построение «пробных» действий авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности):

– имеет место;

– не имеет место.

– различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование совместной деятельности):

– имеет место;

– не имеет место.

## **Вывод**

Позитивная оценка: в наличии операции, оптимальные по структуре, т.е. адекватные не любым условиям деятельности, а наилучшим условиям.

Негативная оценка: имеют место операции, не оптимальные по структуре (смысловая амплификация образовательных процессов).

Подписи членов экспертной группы: ...

Приложение 2

## **Экспертные листы экспертизы качества инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки**

*Рабочий лист 1*

### **Оценка качества проблемно-ориентированного анализа состояния педагогической системы (проблематизации)**

Дается характеристика инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки, отражающая ее способность выявлять объективно существующие актуальные проблемы учебно-воспитательной (управленческой) деятельности и адекватно оценивать их значимость.

Эксперту следует отметить то балльное значение по каждому показателю, которое соответствует его мнению (табл. П.2.1).

Таблица П.2.1

Показатели	Значение показателей			
1. Сложность требований, по отношению к которым анализируются результаты на выходе начальной ступени школы	Результаты образования не анализируются	Результаты оцениваются по отношению к стандарту традиционного знаниево ориентированного образования	Результаты оцениваются по отношению к целям знаниево ориентированного образования повышенного уровня	Результаты оцениваются по отношению к целям образования развивающего типа
Баллы	0	1	2	4
2. Сложность требований, по отношению к которым анализируются результаты на выходе средней ступени школы	Результаты образования не анализируются	Результаты оцениваются по отношению к стандарту традиционного знаниево ориентированного образования	Результаты оцениваются по отношению к целям знаниево ориентированного образования повышенного уровня	Результаты оцениваются по отношению к целям образования развивающего типа
Баллы	0	1	2	4

Показатели	Значение показателей			
	3. Сложность требований, по отношению к которым анализируются результаты на выходе старшей ступени школы	Результаты образования не анализируются	Результаты оцениваются по отношению к стандарту традиционного знаниево ориентированного образования	Результаты оцениваются по отношению к целям знаниево ориентированного образования повышенного уровня
Баллы	0	1	2	4
4. Широта анализа	Состояние компонентов педагогической системы не анализируется	Анализируется состояние меньшей части компонентов педагогической системы образовательного учреждения	Анализируется состояние не всех, но большей части компонентов педагогической системы образовательного учреждения	Анализируется состояние всех основных компонентов педагогической системы образовательного учреждения на каждой ступени образования
Баллы	0	1	2	5
5. Глубина анализа	Не анализируются причинно-следственные связи недостатков педагогической системы и обусловленных ими результатов образования	Выделяются причины недостатков результатов образования без полного их обоснования и без оценки силы влияния	Анализируются причинно-следственные связи недостатков педагогической системы и обусловленных ими результатов образования	
Баллы	0	2	5	
6. Конкретность (операционность) определяемых проблем	Проблемы не выделяются	Все или большинство проблем определяются операционально	Часть проблем определяется операционально, а другая часть – нет	Все или большинство проблем определяются операционально
Баллы	0	1	3	5
7. Стиль локализации проблем	Проблемы не выделяются	Большая часть выделенных в качестве основных проблем являются внешними для образовательного учреждения	Примерно в равных долях выделяемые в качестве основных проблем являются внутренними и внешними для образовательного учреждения	Большая часть выделяемых в качестве основных проблем являются внутренними для образовательного учреждения
Баллы	0	1	3	5

Показатели	Значение показателей			
	8. Обоснованность оценок значимости проблем	Проблемы оцениваются не с точки зрения их значимости	Оценки даются без применения каких-либо специальных методов	Оценки даются экспертно с использованием специальной методики, обеспечивающей достижение согласованности мнения экспертов
Баллы	0	1	3	5
9. Методическая оснащенность анализа состояния педагогической системы образовательного учреждения	Состояние педагогической системы не анализируется	Анализ осуществляется без использования каких-либо методик или методических рекомендаций	Анализ осуществляется на основе методических рекомендаций, не определяющих детально его технологию	Анализ осуществляется по специальной методике, детально определяющей последовательность его процедур, технологию их выполнения и критерии оценки результатов
Баллы	0	1	3	5

ОБЩИЙ БАЛЛ \_\_\_\_\_  
 ДАТА \_\_\_\_\_  
 ПОДПИСЬ ЭКСПЕРТА \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

*Рабочий лист 2*

### Оценка качества поиска возможностей (способов) решения проблем

Дается характеристика инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки, отражающая способности творческой группы выявлять новшества, разработанные в науке или практике своей и других школ, дошкольных учреждений, и адекватно оценивать полезность и возможность их применения в своей деятельности.

Эксперту следует отметить то балльное значение по каждому показателю, которое соответствует его мнению (табл. П.2.2).

Показатели	Значение показателей		
<b>Управленческие действия по переходу от принятия и понимания готовой концепции к практическому воплощению ее принципов</b>			
1. Принятие мер по переводу теоретических знаний, той или иной концепции в статус практико-методических рекомендаций	Меры не предпринимаются	Только разрабатывается подготовительная программа по освоению педагогами принятой концепции	Реализуется система мероприятий совместно с педагогами, учеными по превращению замысла концепции в реально принятую модель, а затем в осуществляемую программу
Баллы	0	2	3
2. Глубина погружения педагогического коллектива в избранную инновационную стратегию	Педагогический коллектив плохо знаком с подходами и концепциями по избранной теме, существующими в научной литературе (не выявлены культурные основания избранной концепции)	Осуществляется предварительная работа по анализу разработанности темы в научной литературе	Педагоги четко выделяют приоритетные образовательные ценности избранной стратегии, системы критериев тактических достижений в избранном подходе
Баллы	0	2	3
<b>Управленческие действия по переходу от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации</b>			
1. Организация способов рефлексии по отношению к «своей» практике, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных методов и приемов	Передовой опыт не выявляется	Творческой группой найдены и применяются организационные формы рефлексии собственной практики	Найдены организационные формы рефлексии собственной практики, педагогами активно прорабатывается терминологическая база реализуемой темы
Баллы	0	2	3
2. Организация описания находок и приемов, сделанных самими педагогами, их обобщения и формулировки принципов	Процесс специально не организован; опыт педагогов не описывается	Процесс описания опыта проходит стихийно. Попытки обобщения и формулировки принципов выглядят бедно, схематично	Найдены действенные механизмы описания и конкретизации находок и приемов, сделанных педагогами
Баллы	0	2	4

ОБЩИЙ БАЛЛ \_\_\_\_\_

ДАТА \_\_\_\_\_

ПОДПИСЬ ЭКСПЕРТА \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### Оценка качества планирования нововведений

Дается характеристика инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки, отражающая способности творческой группы ставить цели своего развития, соответствующие объективным потребностям и имеющимся возможностям, и разрабатывать структуры скоординированных действий педагогического коллектива, обеспечивающих эффективное достижение этих целей.

Эксперту следует отметить то балльное значение по каждому показателю, которое соответствует его мнению (табл. П.2.3)

Таблица П.2.3

Показатели	Значение показателей			
1. Осуществление моделирования будущего состояния системы, исходя из результатов анализа	Модель будущего состояния системы не разработана	Модель будущего состояния системы разработана, однако недостаточно полно учтены обнаруженные в ходе анализа тенденции	Разработана модель будущего состояния системы на основе результатов анализа	
Баллы	0	2	3	
2. Осуществление моделирования будущего состояния системы с опорой на концептуальные принципы деятельности	Модель будущего состояния системы не разработана	Модель будущего состояния системы разработана, однако недостаточно полно учтены концептуальные основания деятельности в избранной теме	Разработана модель будущего состояния системы на основе концептуальных принципов деятельности в избранной проблематике	
Баллы	0	2	3	
3. Наличие сформулированной генеральной цели	Генеральная цель преобразований, ее миссия и критерии не сформулированы		Сформулирована генеральная цель преобразований, ее миссия и критерии	
Баллы	0		2	
4. Операциональная характеристика планирования инноваций (+1 балл за каждый признак)	Совокупность выделенных подцелей в полном объеме покрывают цель, подцели не пересекаются	В качестве цели выдвигается результат, а не процесс	Внимание субъектов деятельности остается на главных целях (не перемещается к второстепенным)	Определены параметры эффективности, имеющие количественное выражение
Баллы	+1	+1	+1	+1

Показатели	Значение показателей		
5. Вовлечение самих субъектов педагогической практики в образование целей, разработку концепций, стратегии развития образовательной практики	Не вовлекаются	Вовлечен узкий круг участников эксперимента	Обеспечено максимальное участие субъектов педагогической деятельности в образование целей, разработку концепций, стратегии развития образовательной практики
Баллы	0	1	4
6. Ориентированность замыслов разработчиков на преобразование сообщества, соорганизации, совместной деятельности	Цели преобразований касаются только конкретных образовательных проблем. Развитие субъектности участников образования и совершенствование их совместной деятельности в качестве ведущей цели авторами инициативы не предполагается	Цели преобразований касаются в основном конкретных проблем (формы) образования детей. Вместе с тем, авторы инициативы рассчитывают и на развитие субъектности участников образования и совершенствование их совместной деятельности	Цели преобразования предполагают, помимо всего прочего, совершенствование совместной деятельности участников образования
Баллы	0	1	2
7. Разработка структуры скоординированных действий педагогического коллектива, обеспечивающих эффективное достижение целей эксперимента	Детализированный план проведения исследования в образовательном учреждении отсутствует	Подробный план экспериментальной деятельности в образовательном учреждении не отражает механизмы координации действий разных участников и творческих групп	Разработана четкая структура скоординированных действий педагогического коллектива, обеспечивающих эффективное достижение целей эксперимента
Баллы	0	2	3

ОБЩИЙ БАЛЛ \_\_\_\_\_

ДАТА \_\_\_\_\_

ПОДПИСЬ ЭКСПЕРТА \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### Оценка качества мотивирования педагогического коллектива (других участников образования) в инновационной деятельности

Дается характеристика инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки, отражающая то, в какой мере существующие в образовательном учреждении условия способны побуждать членов педагогического коллектива (родителей воспитанников) к активной и продуктивной работе по развитию образовательной практики.

Эксперту следует отметить то балльное значение по каждому показателю, которое соответствует его мнению (табл. П.2.4).

Таблица П.2.4

Показатели	Значение показателей			
	Исследование не проведено	Исследование проведено, однако формально	Исследование проведено, однако в нем приняли участие не все участники образования (или имеются нарекания по технологии исследования мнения кого-то из участников образования)	Исследование проведено всесторонне, изучено мнение педагогов, учащихся, их родителей
1. Проведение авторами инициативы исследований суждений разных участников образования о их взглядах на свое участие в осуществляемой экспериментальной работе				
Баллы	0	1	3	5
2. Наличие высокого уровня убежденности в необходимости эксперимента в учреждении и своего участия в его проведении разных категорий участников образовательного процесса	Нет фактов, свидетельствующих о наличии у кого бы то ни было в образовательном учреждении мотивов, побуждающих к выполнению поставленных задач исследовательской деятельности	Высокий уровень убежденности в необходимости экспериментальной работы имеет только администрация образовательного учреждения	Высокий уровень убежденности в необходимости экспериментальной работы имеет администрация, часть педагогов образовательного учреждения	Высокий уровень убежденности в необходимости экспериментальной работы имеет весь педагогический коллектив, часть родителей обучающихся
Баллы	0	1	3	5

Показатели	Значение показателей		
3. Наличие в образовательном учреждении системы стимулирования, способной побуждать членов педагогического коллектива (родителей) к активной и продуктивной работе по развитию образовательной практики	Участие в исследовательской деятельности специально не стимулируется	Предпринимаются отдельные меры стимулирующего характера (по отношению к отдельным участникам инновационной деятельности)	Система стимулирования в образовательном учреждении в полной мере учитывает активность, результативность инновационной деятельности
Баллы	0	1	4
4. Наличие в образовательном учреждении организационных условий, способных побуждать членов педагогического коллектива (родителей) к активной и продуктивной работе по развитию образовательной практики	Организационные условия не созданы, выполнение задач осуществляется за счет личного времени и ресурсов участников деятельности	Созданы отдельные организационные условия (для отдельных лиц или групп)	Созданы хорошие организационные условия
Баллы	0	2	3

ОБЩИЙ БАЛЛ \_\_\_\_\_

ДАТА \_\_\_\_\_

ПОДПИСЬ ЭКСПЕРТА \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### Оценка качества исполнения (реализации планов изменения)

В зависимости от содержания этапа в техническом задании на проведение эксперимента дается характеристика инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки, отражается способность коллектива образовательного учреждения согласовывать, координировать свои действия при осуществлении изменений, продуктивно разрешать возникающие при этом напряжения, ответственно относиться к выполнению заданий.

Эксперту следует отметить то балльное значение по каждому показателю, которое соответствует его мнению (табл. П.2.5).

Таблица П.2.5

Показатели	Значение показателей			
1. Инициативная вовлеченность участников совместной деятельности в реконструкцию личного опыта	Основная часть участников образовательного процесса не вовлечены в реконструкцию личного опыта в связи с развернутой экспериментальной проработкой темы	Участие в исследовании предполагает реализацию всеми участниками образовательного ценностного выбора инициативной группы. Вместе с тем, многие педагоги этот выбор разделяют		В образовательном учреждении создано ценностно ориентированное «пространство внимания» к индивидуальному, уникальному проявлению каждым себя в общей деятельности
Баллы	0	2		5
2. Проектирование различных форм проявления участниками совместной деятельности своего места в ней	Совместная деятельность не развернута	Совместная деятельность проектируется как совместно-индивидуальная деятельность	Совместная деятельность проектируется как совместно-последовательная деятельность	Совместная деятельность проектируется как совместно-взаимодействующая деятельность
Баллы	0	2	3	5
3. Участие педагога-психолога (психологической службы) в реализации эксперимента	Не принимает участие в реализации эксперимента	Участвует в реализации отдельных задач экспериментальной деятельности		Участвует в разработке программы эксперимента, подпрограммы сопровождения, в реализации мониторинга, анализа результатов и т.д.
Баллы	0	1		3

ОБЩИЙ БАЛЛ \_\_\_\_\_

ДАТА \_\_\_\_\_

ПОДПИСЬ ЭКСПЕРТА \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### Оценка качества контроля и регулирования инновационных процессов

В зависимости от содержания этапа в техническом задании на проведение эксперимента дается характеристика инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки, отражающая способности управляющей системы образовательного учреждения своевременно выявлять возникающие отклонения фактического хода реализации изменений от желаемого (сбоев в реализации), а также угрозы таких отклонений и принимать меры по устранению сбоев и их предупреждению.

Эксперту следует отметить то балльное значение по каждому показателю, которое соответствует его мнению (табл. П.2.6).

Таблица П.2.6

Показатели	Значение показателей			
	0	3	4	
1. Наличие в образовательном учреждении разных форм обсуждения и рефлексии деятельности	Обсуждение и рефлексия деятельности в рамках эксперимента в образовательном учреждении не развернуты	Обсуждение и рефлексия деятельности в рамках эксперимента в образовательном учреждении свернуты до круга администрации	В образовательном учреждении имеются действенные формы обсуждения и рефлексии деятельности	
Баллы	0	3	4	
2. Технологичность контроля за нововведениями (+1 балл за каждый признак)	Наличие четких параметров оптимального хода развертывания экспериментальной деятельности по избранной теме	Наличие инструментария, раскрывающего выявленные параметры развития системы	Соответствие контролю делу в рамках реализуемого проекта	Результативность контроля
Баллы	+1	+1	+1	+1
3. Работа по преодолению сопротивления нововведениям (+1 балл за каждый признак)	Выявление сопротивления нововведениям	Организация образования и консультирования участников деятельности	Обеспечение условий участия, привлечение	Другие меры (переговоры, соглашения, кооптация, принуждение)
Баллы	+1	+1	+1	+1

ОБЩИЙ БАЛЛ \_\_\_\_\_

ДАТА \_\_\_\_\_

ПОДПИСЬ ЭКСПЕРТА \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Экспертный лист**

(Ф.И.О. эксперта)

**оценки качества инновационной деятельности муниципальной экспериментальной площадки**

Параметр	Итоговый балл	Уровень (I – оптимальный, II – есть потребность в доработке, III – низкий)
1. Оценка качества проблемно-ориентированного анализа состояния педагогической системы (проблематизации)		
2. Оценка качества поиска возможностей (способов) решения проблем		
3. Оценка качества планирования		
4. Оценка качества мотивирования участия педагогического коллектива (других участников образования) в инновационной деятельности		
5. Оценка качества исполнения (реализации планов изменения)		
6. Оценка качества контроля и регулирования инновационных процессов		
7. Оценка плана реализации следующего этапа эксперимента		
<b>Общая оценка реализации этапа эксперимента</b>		

**Рекомендации** (отметить знаком «v» нужное):

- рекомендовать продолжить работу над исследованием;
- рекомендовать доработать результаты этапа;
- рекомендовать прекратить исследование;
- рекомендовать подготовить публикацию по некоторым аспектам проработанной темы.

ДАТА \_\_\_\_\_

ПОДПИСЬ ЭКСПЕРТА \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Проведение наблюдения по схеме Бейлза  
(по материалам М. Битяновой)**

1 вариант

Цель: выявление репертуара поведенческих средств человека, выяснение того, в какой сфере преимущественно располагаются его реакции.

Таблица П.3.1

	Сфера позитивных эмоций			Сфера постановки проблем			Сфера негативных (и смешанных) эмоций			Сфера решения проблем		
	Соглашается	Снимает напряжение	Демонстрирует дружелюбие	Запрашивает информацию	Просит высказать мнение	Запрашивает предложения	Не соглашается	Ведет себя напряженно	Демонстрирует недружелюбие	Дает информацию	Высказывает мнение	Выдвигает предложения
Невербальное поведение												
Вербальное поведение												

В одной строке фиксируются вербальные проявления (пример дружелюбных проявлений на вербальном уровне (табл. П.3.1):

- высказывание положительных оценок и похвал;
- обращение по имени;
- позитивные реакции на шутки человека);

в другой строке – невербальные проявления (пример дружелюбных проявлений на невербальном уровне:

- выслушивание до конца;
- взгляд в глаза (в лицо);
- угу-поддакивания;
- улыбка).

2 вариант

Цель – наблюдение за взаимодействием в паре.

Составляется большая регистрационная таблица, в которой и по горизонтали, и по вертикали – показатели схемы Бейлза (по горизонтали – действия первого партнера, а по вертикали – реакции второго).

Каждый раз ставится отметка («+») на пересечении 2-х строк:

- 1-й партнер выразил доброжелательное отношение;
- 2-й в ответ выразил несогласие;
- 1-й поставил проблему;
- 2-й в ответ дал информацию и т.д.

### 3 вариант

Цель – наблюдение за взаимодействием в группе в ходе дискуссии, обсуждения, решения важных вопросов.

Если группа маленькая – по горизонтали следует расположить показатели схемы Бейлза, по вертикали – список членов группы.

В результате выясняется, чему учить группу: осуществлять эмоциональную поддержку, ставить проблему, искать варианты решения, грамотно давать обратную связь, критиковать.

### 4 вариант

Цель – наблюдение за взаимодействием группы и руководителя (например, класса и педагога).

Схема протокола – такая же как и во втором варианте.

В результате получаем информацию об особенностях реагирования детей на различные действия педагога в вербальной и невербальной формах; выясняем, в какой сфере взаимодействия в основном концентрируются действия взрослого и реакции детей.

### 5 вариант

Цель – наблюдение за изменением поведения человека или взаимодействия группы людей в течение определенного времени.

По вертикали – параметры схемы Бейлза, по горизонтали – временные отрезки.

Приложение 4

## **Проведение наблюдения по системе Фландерса (по материалам Чистяковой)**

Таблица П.4.1

### Категории взаимодействия педагога с детьми на занятии

Реакции воспитателя на действия детей	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Высказывания, направленные на создание определенного настроения на занятии: рабочей обстановки, тишины, внимания. Сделаны они в мягкой форме, доброжелательно, спокойно, не носят характера приказа или порицания.</li><li>2. Похвала или одобрение действий, ответов детей, их поведения: «Продолжай так, очень хорошо!», одобрительные жесты, положительное подкрепление.</li><li>3. Принятие и использование представлений, высказываний детей. Уточнение или разработка высказанных ребенком мыслей, их дополнение, уточнение. Но как только воспитатель переходит к изложению новой информации, разговор должен быть отнесен к 5-й категории</li></ol>
---------------------------------------	--

Собственная инициатива воспитателя	<p>4. Задавание вопросов в целях обучения ребенка ответам:  а) вопросы, методически целесообразные;  б) вопросы, методически нецелесообразные.  Не относятся сюда вопросы, в которых звучит неодобрение (категория 7), например: «Долго тебя еще ждать?».</p> <p>5. Рассказ. Сообщение информации.</p> <p>6. Распоряжения приказы, указания, которым ребенок должен подчиниться:  а) указания, необходимые в данной ситуации, сделаны они в спокойной форме;  б) указания нецелесообразные, резкая категорическая форма.</p> <p>7. Критические замечания. Цель – пресечь, изменить действия ребенка; отрицательная оценка его ответов. Язвительные замечания, недовольные жесты, гневные взгляды</p>
Разговор детей	<p>8. Ответы ребенка воспитателю на его вопросы.</p> <p>9. Высказывания ребенка по собственной инициативе. Ребенок сам задает вопрос; подводит к новой теме разговора, выходя за рамки заданной на занятии ситуации; проявляет творчество.</p> <p>10. Молчание, замешательство, паузы, шум, высказывания, смысл которых остается неясным лицам, ведущим наблюдение</p>

#### Количественная обработка данных:

##### Разделение частоты случаев категорий взаимодействия

Номер категории взаимодействия	1	2	3	4а	4б	5	6а	6б	7	8	9	10
Количество												

Первый способ использования – выявление типов деятельности детей на занятиях, позиции педагога во время занятия, его отношения к проявлению детской инициативы.

Сочетание категорий 1, 5, 4, 8, 3, 9, 2 – говорит о поддержке педагогом детской речевой познавательной активности, о возможности детей проявлять собственную инициативу на занятиях.

У демократически направленного воспитателя на учебных занятиях 9-я категория имеет частое проявление и, самое главное, за ней следует в речи педагога 3-я категория либо 2-я.

Если за 9-й категорией появляется 7-я или 6-я категории, то это означает, что педагог порицает проявление детской активности, либо старается не замечать ее и уводит разговор детей в другое направление, отвлекает их от инициативы.

Засилье однообразных вариантов взаимодействия типа 5-я категория (сообщение информации) и ответ – 8-я категория, характеризует формальность, стереотипность ведения учебного занятия с детьми.

Второй способ использования – выявление удельного веса разговора воспитателя и детей. Желательно соотношение позиций 2:3, 2 – речевая активность педагога, 3 – речевая активность ребенка. Иные соотношения – подавляют умственную активность детей, снижают обучающий эффект занятия.

Показательна для проявления познавательной активности детей 9-я категория. При частом ее проявлении – создаются условия для детской инициативы, проявления любознательности, заинтересованности и активности детей на занятии.

Третий способ использования – оценка речевой деятельности воспитателя с точки зрения создания мотивационной основы учебных занятий детей.

Использование педагогом таких категорий взаимодействия, как принятие настроения детей, одобрение их высказываний, использование представлений детей в ходе занятия формирует у детей положительное отношение к учебному занятию, развивает их интересы, создает доброжелательное, комфортное эмоциональное состояние, желание проявить свои способности и возможности.

Частое использование 6б и 7-й категорий требует от детей исполнительности, создает напряженность, страх, ожидание порицания, неуверенность в себе, в своих действиях, создает дискомфортное состояние и отрицательно сказывается на развитии эмоциональной основы учебного процесса.

Особое внимание при анализе занятия следует обратить на использование 2-й категории. Распространенным является утверждение о необходимости похвалы действий ребенка со стороны взрослого в учебных занятиях в целях развития его желания учиться. Однако в постоянной похвале таится большая опасность – развитие зависимости ребенка от взрослого. Не случайно Гардон называет похвалу «одним из барьеров в общении». Во-первых, похвала – позиция «сверху», во-вторых, она делает человека зависимым от другого. Не получив однажды похвалы за что-нибудь, человек переживает тяжелое чувство неудовлетворенности, станет несчастным. Привычка к похвале, постоянное ее ожидание, стремление получать ее во что бы то ни стало – опасное явление в учебной деятельности детей, аномальное проявление личностной зависимости. Поэтому 2-я категория, ее количество и место использования должны стать предметом обсуждения при анализе речевых взаимодействий педагога с детьми.

Использование воспитателем 6-ой категории определяется, с одной стороны, уровнем профессиональной квалификации воспитателя (легче всего делать словесные указания), его пониманием или непониманием необходимости развития детской инициативности, самостоятельности, активности, саморегуляции. С другой стороны, использование 6-й категории взаимодействия может быть обусловлено содержанием и видом деятельности детей (ее использование необходимо, например, на физкультурном занятии, при заучивании новых упражнений и т.п.).

Однако общее соотношение 6-й категории к категориям 1, 3, 9 даже на такого рода занятиях не должно быть в пользу 6-й категории при реализации модели развивающего общения.

Все вместе взятые способы анализа категорий взаимодействия позволяют сделать вывод о стиле педагогического общения воспитателя с детьми на занятиях.

Для авторитарного стиля общения характерно использование в основном категорий 4, 5, 6, 7. В речевой активности детей при этом будет проявляться только 8-я категория.

Для демократического стиля общения характерно использование воспитателем 1, 2, 3, 4, 5-й категорий. И особенно важно то, что процент разговора детей (8, 9-я категории) больше, чем разговор воспитателя.

Либерально-попустительский стиль общения характеризуется неустойчивостью использования всех категорий. Кроме того, характерно для такого стиля взаимодействия частое проявление 10-й категории. Такие воспитатели то слишком часто используют 7-ю категорию, то вдруг необоснованно начинают захваливать детей (2-я категория).

При использовании метода системы Фландерса желательно соблюдать следующее:

1) при анализе категорий взаимодействия воспитателя с детьми придерживаться гуманистической идеологии, гуманистического воспитания, принципов развивающего обучения;

2) прежде чем проводить наблюдение общения воспитателей с детьми на занятиях, необходимо детально ознакомить педагога с этим методом и только после этого, получив согласие и желание самого воспитателя, снимать хронометраж на занятиях;

3) анализ, обсуждение проводить совместно с воспитателем;

4) желательно неоднократное (для сопоставления) наблюдение с помощью данного метода и на разного типа занятиях.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
§ 1. Инновационные процессы в образовании: задачи, содержание, проблемы реализации.....	4
§ 2. Гуманитарная психолого-педагогическая экспертиза в образовательной практике.....	15
§ 3. Методологические аспекты экспертизы инновационных процессов...	24
§ 4. Методы отбора экспертов для проведения экспертизы.....	37
§ 5. Методы сбора эмпирических данных о ходе и результатах опытно-экспериментальной работы.....	38
§ 6. Методы обработки и интерпретации данных о ходе и результатах опытно-экспериментальной работы .....	51
§ 7. Экспертиза психологической готовности образовательных учреждений к разворачиванию опытно-экспериментальной деятельности...	56
§ 8. Экспертиза хода опытно-экспериментальной работы по индивидуализации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.....	63
§ 9. Экспертиза преобразований в направлении развития субъектности участников образования.....	67
Библиографический список.....	71
Приложения.....	73