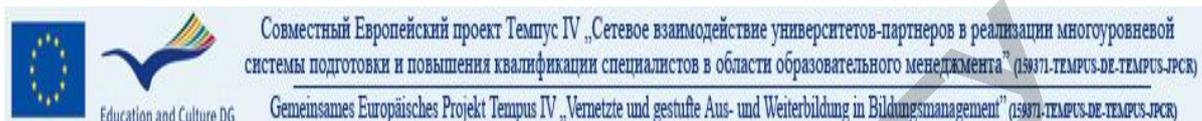


Учреждение образования  
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»



# **Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса**

***Пособие для слушателей ИПК и ПК,  
магистрантов, аспирантов***

**Северин С.Н.**

**Брест  
БрГУ имени А.С. Пушкина  
2011**

УДК 378 (07)  
ББК 74.58  
С 33

Рекомендовано редакционно-издательским советом  
учреждения образования  
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

*Рецензенты:*

Муштавинская И.В. – кандидат педагогических наук, проректор учреждения образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования»;

Сивашинская Е.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

В пособии **«Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса»** раскрывается сущность технологического подхода к управлению педагогическим процессом, сущность системного наукоемкого педагогического проектирования как технологии управления качеством педагогического процесса, технологии системного проектирования программного продукта.

*Адресуется магистрантам, аспирантам, слушателям ИПК и ПК*

*Данное пособие разработано с целью методического обеспечения модульного элемента «Образовательный менеджмент в Беларуси и за рубежом», реализуемого в рамках проекта ТЕМПУС IV «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента», который финансируется Европейской Комиссией. Ответственным за содержание является автор. Комиссия не несет ответственности за дальнейшее использование данной информации.*

## Содержание

1. Границы «технологизации» образования: методологический аспект...4
2. Сущность педагогического проектирования как технологии управления качеством педагогического процесса.....10
3. Педагогический процесс как динамическая система, объект управления и проектирования.....17
4. Технология системного педагогического проектирования..... 25
5. Технология системного проектирования программного продукта.....32

Репозиторий БРГАУ

## 1 Границы «технологизации» образования: методологический аспект

На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления [5]. Критериями «технологичности» любой профессиональной деятельности являются: качество (степень соответствия результата заявленной цели), эффективность (ресурсозатратность), наукоемкость, инновационность, «сильная» корреляция цели, средств и результата. Интерпретация, развитие содержания, перманентная рефлексия понятия «технология» именно в педагогическом контексте обусловлены необходимостью:

- обеспечения «горизонтальной» и «вертикальной» интеграции, качества и эффективности образования всех уровней и форм в единстве трех доминирующих его компонентов: практико-образовательного (педагогический процесс), научно-исследовательского и управленческого;
- нормирования и технологизации образовательных процессов на основе современного научного знания;
- управления развитием образовательной системы в целом и подсистем в частности;
- управления качеством образования, включая управление качеством практико-образовательной, управленческой, научно-исследовательской подсистем образования;
- соответствия качества образования современным международным стандартам качества (например, ISO 9001);
- создания, сертификации, функционирования и развития, эвалюации (комплексный анализ, оценка, рефлексия) локальных вузовских систем менеджмента качества;
- информатизации образовательных процессов, включая педагогический и управленческий;
- обеспечения системности, наукоемкости и инновационности образования, его прогнозирования и системного проектирования;
- использования новейших информационных средств (мультимедиа; локальные компьютерные сети и др.), создание оптимальных информационно-образовательных сред.

**Гуманитаризация и технологизация образования.** Аксиологическим ядром гуманитаризации образования является признание человека как самоценной реальности с акцентом на «индивидуальное», «особенное», «персонифицированное»; цель гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов познания «собственной идентичности и собственного предназначения», «самостроительства»,

самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития через диалог, понимание жизненного контекста, сопереживание, сотворчество, интеракцию, перманентную рефлекссию, ценностное самоопределение и др.

Однако, как ни парадоксально, наряду с «гуманитаризацией» органично «сосуществует» и другая тенденция – «технологизация» образования. Более того, степень технологичности образовательной сферы усиливается. Сериков В.В. отмечает: «Гуманитаризация образования должна будет органически уживаться с повышением его технологичности, а проектный подход войдет в практику не только обучения, но и станет ведущим методом управления образовательными учреждениями со всеми присущими ему аспектами – критериальностью, экспертностью, альтернативностью, наукоемкостью, что обеспечит непрерывность инновационных процессов в образовании» [4, с. 97]. В контексте данного пособия позиция профессора В.В. Серикова, трактующего **проектный метод** («проектирование») как доминирующий метод управления разноуровневыми и разнопрофильными образовательными системами, является основополагающей.

Гуманитаризация без наукоемкого и системного проектирования образовательных процессов («концепция (ценности – цели) – содержание – инструментарий – ресурсобеспечение») – это декларация. Считаем, что данные процессы в данном социокультурном контексте объективны, закономерны; они сосуществуют, взаимодополняя друг друга. Однако важно определить без эмоций и претензий на тотальность и универсальность аспекты и границы «технологизации» образования!

**Сущность понятия «образовательная технология».** В научно-педагогической среде термин «технология» по-разному интерпретируется в зависимости от научно-педагогического контекста: «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология проектирования педагогического процесса», «технология осуществления педагогического процесса», «обучение как технология», «технология обучения», «технологии в обучении», «критерии технологичности педагогического процесса», «технология и метод», «технология и методика», «лично ориентированные образовательные технологии» и т.д.

В толковом словаре понятие «технология» (от греч. – «искусство, мастерство + учение, наука») трактуется как алгоритм, система способов и средств поэтапного осуществления производственных процессов, гарантирующих результат.

В качестве сущностных признаков понятия «образовательная технология» педагоги-исследователи указывают: концептуальность (технология проектируется в контексте определенной концептуальной схемы, определяющей аксиологические, целевые, содержательные и процессуальные аспекты, стратегию педагогического взаимодействия, например, «обучение

как исследование»); диагностичность и операциональность целей (прогнозируемых реальных результатов, корректно измеримых с помощью валидных и надежных диагностических средств); системность, алгоритмичность, нормированность деятельности, инструментальность; гарантированность результата.

Существенным, как отмечают И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, является то, что при проектировании и / или осуществлении образовательных технологий необходимо выяснить, в каком контексте используется термин «технология»: **технология как инструмент** получения педагогического результата («знания-понимания», «умения», «опыта», «компетентности» целевой группы и др.) или **технология как оптимальный способ организации процесса** [1]. С нашей точки зрения, данные «типы» технологий целесообразно назвать «**педагогическими технологиями**», функция которых заключается в оптимальной организации и осуществлении педагогического процесса, педагогического взаимодействия, стратегическими целями которого выступают формирование у целевой группы культуры, компетентности, опыта, общих, специальных и парциальных способностей, личностное развитие (саморазвитие) участников педагогического взаимодействия.



Рисунок 1 – Структура образовательной системы

С позиции системного подхода образование рассматривается как системный объект, образовательная система, структурообразующими компонентами которой являются практико-образовательная («педагогический процесс»), управленческая, научно-исследовательская подсистемы (рисунок 1). В этой связи гипотетически «технологизировать» можно не только педагогический процесс, но и другие процессы (например, управленческий), реализуемые в рамках указанных подсистем. Понятия «**образовательные технологии**» и «**педагогические технологии**» целесообразно соотносить как «род и вид».

Основными функциями управленческой подсистемы в контексте образовательной системы являются:

- обеспечение качественного и эффективного **функционирования** образовательной системы в целом и подсистем в частности;
- обеспечение **развития** образовательной системы, подсистем на системной наукоемкой основе, включая развитие персонала (например, через проектирование и реализацию перспективного многовекторного плана развития образовательной системы «ВУЗ»);
- **управление качеством** образования, включая управление качеством педагогического процесса (академик РАО М.М. Поташник подчеркивает, что образовательным (педагогическим) процессом (как и всяким другим) не только можно, но и нужно управлять с целью достижения образования высокого качества [3]), управление качеством научных исследований в сфере образования (например, в Институте управления образованием РАО создана лаборатория методологии управления качеством научных исследований в образовании).

Таким образом, **объектами управления** могут выступать образовательная система и ее подсистемы, развитие образовательной системы, подсистем, качество образования, качество педагогического процесса, качество научных исследований в сфере образования, качество управления образовательной системой и ее подсистемами.

В контексте вышеизложенного считаем возможным выделить еще один «тип» технологий: **технология как инструмент управления образовательной системой, подсистемами** «Образовательный менеджмент», «Педагогический процесс», «Научные исследования в сфере образования».

В этой связи **образовательные технологии** дифференцируем на:

- **педагогические технологии**, включающие технологии организации педагогического взаимодействия («Педагогическая мастерская», «Метод проектов», «Технология коллективных творческих дел», «Обучение как исследование» и др.) как оптимальные организационные модели в данном педагогическом контексте и технологии освоения (формирования) компо-

нентов содержания (прежде всего технологии формирования когнитивного и репродуктивного опыта);

- **технологии управления образованием**, включая технологии управления развитием образовательной системы (в качестве примера технологии управления можно рассматривать «бенчмаркинг» как инструмент управления образовательными системами на основе мониторинга, прогнозирования и проектирования, координации уровней управления образования в условиях европейской интеграции и глобализации образования), подсистем, технологии управления качеством образования, технологии управлением качеством научных исследований в сфере образования (в Республике Беларусь создана централизованная многоуровневая система управления, экспертизы качества научных исследований, включая гуманитарные исследования; однако качество, новизна, теоретическая и практическая значимость результатов гуманитарных исследований, по оценкам ВАК, крайне низкая; безусловно, необходима новая система управления качеством научных исследований и новые технологии управления), технологии управления качеством педагогического процесса и, в частности, технология системного проектирования педагогического процесса (технология целеполагания; технология проектирования содержания; технология конструирования форм взаимодействия; технология конструирования педагогических технологий и др.).

Таким образом, технология системного проектирования педагогического процесса является образовательной технологией, инструментом управления качеством педагогического процесса, она обеспечивает «режим развития» подсистемы «Педагогический процесс».

Однако при всей многогранности и многоаспектности понятия «образовательная технология» необходимо выделить инвариантный признак, отражающий сущность данного понятия.

По мнению В.А. Сластенина, В.В. Серикова, в качестве такого признака выступает законосообразность, наукоемкость [4; 5]. Педагогическая технология – это законосообразная педагогическая деятельность, т.е. максимально реализующая в себе закономерности обучения, воспитания, развития человека и поэтому обеспечивающая качественное освоение и присвоение содержания образования, развитие (саморазвитие) участников взаимодействия. Педагогическая (дидактическая) технология – это законосообразный алгоритм педагогического (дидактического) взаимодействия (основанный на использовании оптимального педагогического (дидактического) инструментария (методов, форм)), обеспечивающий высокую степень освоения содержания образования. Прежде всего речь идет о когнитивном и репродуктивном (инструментально-технологическом) компонентах содержания образования. Профессор В.В. Сериков отмечает: «Техно-

логия... есть способ организации обучающей деятельности, направленный на усвоение локально диагностируемого фрагмента когнитивного опыта. Подчеркиваю, когнитивного, т.е. связанного с усвоением понятий, способ решения задач, навыков практической деятельности. Трудно представить, что можно будет разработать технологию, пригодную для решения таких образовательных задач, как развитие индивидуальности ученика. Само наличие такой «технологии» – воспроизводимой, универсальной, гарантирующей результат – в данном случае противоречило бы самому ее назначению. В самом деле, невозможно же тиражировать индивидуальности!» [4, с. 121].

В контексте «задачного» подхода (В.А. Сластенин) образовательную технологию определяем как законосообразную образовательную деятельность, обеспечивающую качество и эффективность решения всего спектра образовательных задач (управление качеством, системное проектирование педагогического процесса; оптимальная организация и осуществление педагогического взаимодействия; управление качеством научных исследований в образовании).

Применительно к управлению качеством воспитательного процесса, его проектированию, организации и осуществлению термин «технология» целесообразно использовать в следующих аспектах:

- технология управления качеством воспитательного процесса, технология проектирования воспитания (образовательная технология);
- технология организации воспитательного взаимодействия («Технология коллективных творческих дел»; технология «Метод проектов») и, в частности, технология создания воспитательных ситуаций (ранжирования ценностей, экзистенциального выбора, конструирования собственного смысла, рефлексии, реальной ответственности, самоопределения и др.).

Можно ли обеспечить тотальную «технологизацию» воспитания? Исследователи И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская отмечают: «...можно говорить о технологии формирования навыка красивого письма, организации и проведении групповой дискуссии, коллективных творческих дел. Однако когда речь заходит о технологиях, связанных с воспитанием определенных личностных свойств, часто мы вынуждены констатировать, что трудно представить, как может «выглядеть» технология воспитания доброты и порядочности» [1, с. 172].

Отметим, что спектр задач, которые решаются с позиции технологического подхода, вариативен: это задачи, связанные не только с формированием у целевой группы знаний, опыта, компетентности, но и с проектированием и организацией педагогического взаимодействия, управлением качества педагогического процесса. Однако считаем невозможным «технологизацию» воспитательного взаимодействия, в частности, формирова-

ние ценностно-смыслового, аффективного, субъектного, личностного опыта воспитанников с позиции технологического подхода. С нашей точки зрения, в указанном контексте понятие «технология воспитания» не имеет научного статуса.

### Литература

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
3. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
4. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
5. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова – М. : Академия, 2003. – 192 с.

## 2 Сущность педагогического проектирования как технологии управления качеством педагогического процесса

*«Эффективнее перестроить образовательный проект, чем перестроить образовательное здание...!» Ведь ресурсы не безграничны!*

Причинами непродуктивности ряда управленческих «новаций» в сфере образования являются:

- несистемный локальный подход к преобразованию (реформированию) образовательной системы в целом или ее компонентов;
- реализация образовательных проектов без осуществления разноаспектной системной экспертизы.

Еще раз обратимся к мнению В.В. Серикова, который емко отразил ценность (смысл) проектирования как управленческого инструмента: «Проектный подход... станет ведущим методом управления образовательными учреждениями со всеми присущими ему аспектами – критериальностью, экспертностью, альтернативностью, наукоемкостью, что обеспечит непрерывность инновационных процессов в образовании» [6, с. 97].

Автор пособия рассматривает «проектирование» в следующих аспектах:

- как наукоемкую образовательную деятельность, направленную на создание на системной основе подлинно инновационных моделей педагоги-

ческого процесса, предполагающих более высокий уровень его качества (высокая корреляция «цель – результат») и эффективности (оптимальность ресурсозатрат); как **культурную форму инноваций** в сфере образования (Н.А. Масюкова) [3];

- как средство **развития объекта** проектирования (педагогического процесса): частичное или тотальное преобразование его структуры (новая концепция: ценностно-целевые приоритеты, содержание, инструментарий, организационные модели); новое качество объекта;

- как средство **развития субъектов** проектирования (системность и прогностичность мышления, проектная и технологическая культура, методологические умения и др.);

- как **систему норм** (принципы, алгоритмы, технологии, критерии);

- как **технологии управления** качеством педагогического процесса.

Проектирование есть идеальное либо практическое преобразование объекта, ситуации, деятельности в соответствии с поставленной проектировщиком целью посредством разработанной системы технологических инструментов, обеспечивающее «режим развития» объекта. В процессе проектирования состояние определенного объекта не только прогнозируется, но и преобразовывается, что предполагает его развитие, тотальную трансформацию структуры, качественно новый уровень функционирования. Проектирование – это не только разработка проекта, но и его практическая реализация. **Проект** – это представление о будущем результате образовательной деятельности и процессе его достижения; комплексная норма деятельности, предполагающая определение цели (критериев), содержания, норм, технологии (алгоритма) и ресурсообеспечения функционирования и развития образовательной системы с учетом реального социокультурного и педагогического контекста, разновекторную экспертизу образовательного проекта с позиции современного научного знания с целью коррекции.

**Педагогическое проектирование** есть вид системной наукоемкой образовательной деятельности, направленной на создание новационных моделей педагогического процесса, реализация которых обеспечит более высокий уровень его качества (высокая корреляция «цель – результат») и эффективности (оптимальность ресурсозатрат).

По мнению И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, в современном образовании активно развиваются три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату [2; с. 172]:

- социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

- психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;
- **образовательное проектирование**, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Таким образом, объектами образовательного проектирования являются качество образования и управление качеством, развитие образовательных систем и институтов. Объектами педагогического проектирования – качество и управление качеством педагогического процесса (педагогического взаимодействия), развитие педагогического процесса, реализуемого в рамках образовательных систем и институтов. Понятие «образовательное проектирование» и понятие «педагогическое проектирование» соотносятся как «род и вид».

В качестве основных источников (объектов рефлексии) педагогического проектирования выступают:

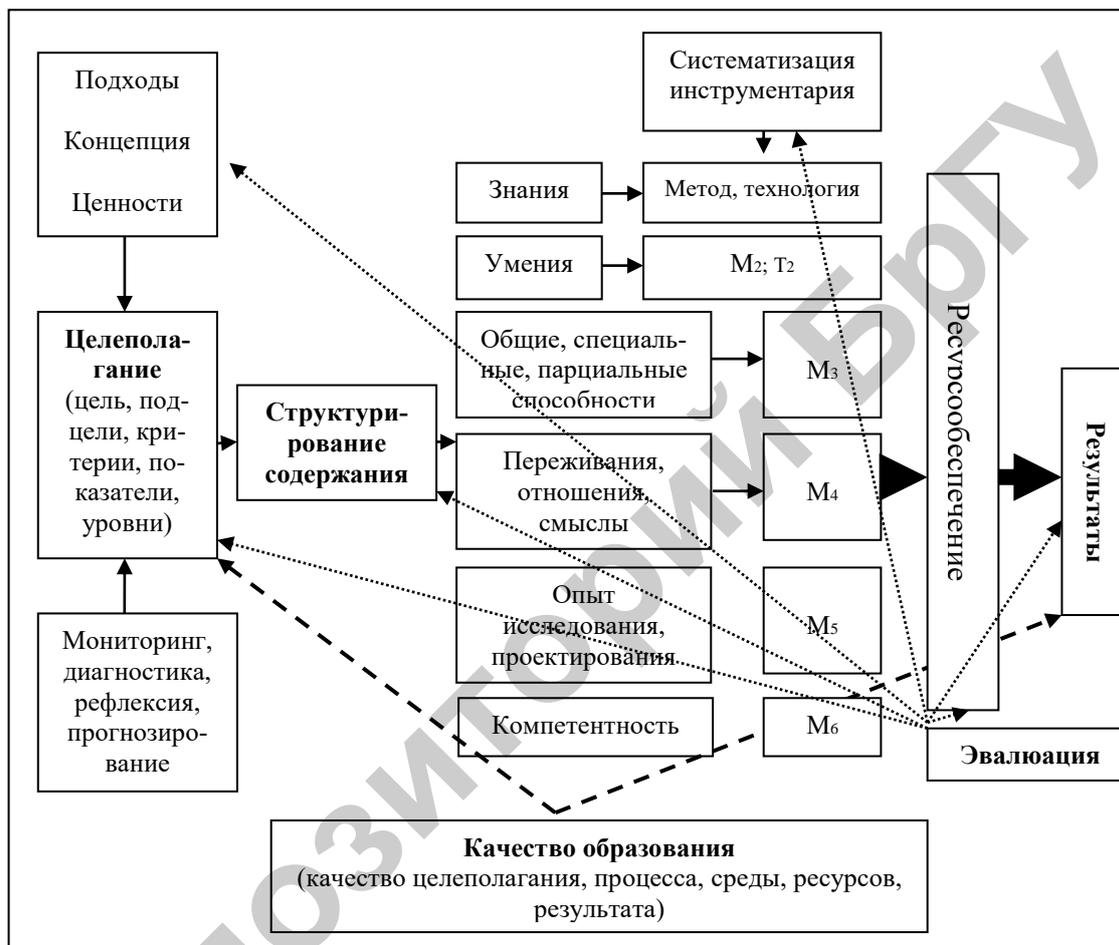
- образовательные стандарты, учебные планы по специальностям, типовые и др. программы;
- философские концепции, аксиологическая, философская, антропологическая проблематика в целом;
- результаты специально-научных исследований (например, в педагогике, психологии, социологии, культурологии и т.п.);
- системное антропологическое научное знание;
- учебно-методические продукты (пособия, учебники);
- результаты психолого-педагогической диагностики целевой группы;
- результаты рефлексии собственного профессионального опыта и др.

Источниками педагогического проектирования прежде всего являются, результаты исследований в области возрастной, педагогической, дифференциальной психологии (сущность, специфика и механизмы развития в условиях педагогического процесса), дидактики, теории воспитания, педагогической компаративистики, частных методик, философии, антропологии (смыслы и ценностно-целевые приоритеты современного образования). В частности, результаты исследований в области психологии способностей показали, что «подстройка» под сформированный когнитивный стиль студента обуславливает снижение его интеллектуальных возможностей (студенту с «жестким» познавательным стилем трудно представить, что можно воспринимать, понимать, оценивать, структурировать, аргументировать объекты, ситуации «по-другому»).

Доминантным источником проектирования педагогического процесса является научно-педагогическое знание в единстве теоретического («поня-

тия», «концепции», «педагогические закономерности») и нормативного (принципы, методы, формы, технологии, методики, критерии) аспектов.

Основными нормами педагогического проектирования выступают системность, наукоемкость, междисциплинарность, обеспечение «режима развития» объекта, рефлексивность, нормированность.



**Рисунок 2** – Системность и наукоемкость педагогического проектирования

**Примечание:** эвалюация – «комплексная оценка и анализ + рефлексия»

Наукоемкость проектирования обеспечивается знанием-пониманием педагогических закономерностей, в частности:

1. *Содержание педагогического процесса детерминировано его ценностно-целевыми приоритетами.* Цель педагогического процесса обуславливает его содержание, интерпретируется и конкретизируется на уровне содержания. В контексте концепции личностно ориентированного образования (В.В. Сериков) его стратегической целью является «личностное развитие». В этой связи в содержание образования наряду с когнитивным опытом, опытом решения познавательных, практических, исследовательских задач, включен новый компонент – «личностный опыт», т.е. опыт

выполнения специфических личностных функций: избирательности, критичности, смыслоопределения, автономности, ответственности, самоактуализации, самоопределения, саморазвития, рефлексии и др.

2. *Единство содержательного и процессуального аспектов педагогического процесса.* Для освоения определенного содержательного компонента необходим адекватный педагогический инструментарий – метод, методика, технология. Таким образом, методы, формы, технологии обусловлены целью и содержанием педагогического взаимодействия. Если цель педагогического процесса заключается в формировании у целевой группы *творческого опыта*, то доминирующим инструментарием будут являться *исследовательские, проблемные, эвристические методы*, предполагающие самостоятельное решение обучающимися научно-практических проблем. Демонстрируя только примеры и образцы продуктивного решения проблем, невозможно сформировать у целевой группы творческий опыт их решения.

3. *Качество педагогического процесса («цель – результат»)* закономерно обусловлено *условиями (средой)*, в которых осуществляется педагогическое взаимодействие, оптимальным ресурсообеспечением.

«Ядро» педагогического проектирования составляет пентада «ценности – цели – содержание – инструментарий – ресурсообеспечение». Педагогическое проектирование предполагает тотальное либо локальное преобразование педагогического объекта. Важно осуществить эти виртуальные и/или реальные преобразования системно. Если меняется концепция, ценностно-целевые приоритеты педагогического процесса, то требуется системная подстройка и адаптация других компонентов: содержательного, организационно-методического, инструментально-технологического, ресурсного и других компонентов.

Педагогическое проектирование может осуществлять на следующих уровнях: **теоретический** (теоретическая (концептуальная) модель процесса), **содержательно-нормативный** (образовательный стандарт, типовой план), **содержательно-процессуальный** («учебная программа по дисциплине + методическая карта процесса»; «модуль»), **методический** (методическая система, методики обучения, воспитания), **дисциплинарно-методический** (методики обучения учебным дисциплинам), **локально-методический** (инновационная модель учебного занятия в рамках методической системы).

Результаты педагогического проектирования материализуются в педагогических концепциях, моделях, системах, разноуровневых учебных планах, программах, учебно-методических комплексах, методиках, технологиях, методических (технологических) картах, качественных диагностических шкалах.

Педагогическое проектирование мы рассматриваем как технологию управления качеством образования, в частности, технологию управления качеством педагогического процесса. Проблема качества образования и управления качеством многоаспектна. В частности, немецкие исследователи рассматривают качество образования в единстве четырех блоков: «*качество ориентации*» (*целесолагания*), «*качество структуры*», «*качество процесса обучения*», «*качество результата*» (Л.И. Писарева).

Исследователи Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин выделяют три основных подхода к определению «качества образования»:

– **нормативно-дидактический** (ориентация на образовательные стандарты, типовые учебные планы, программы; в профессиональной подготовке доминирует когнитивно-репродуктивный компонент);

– **социально-маркетинговый подход** (показатели качества: степень удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг; степень участия социальных партнеров в разработке и реализации образовательной политики вуза, в системе соуправления им; наличие миссии, отражающей перспективные цели вуза; конкурентоспособность выпускников на рынке труда, их профессиональная карьера);

– **компетентностный подход** (показатели качества: уровень сформированности ключевых компетентностей, определяющих эффективность поведения и деятельности человека в широком спектре жизненных и профессиональных ситуаций; ключевые компетентности характеризуются междисциплинарностью, надпредметностью, многофункциональностью; к ключевым компетентностям относятся: социальная, поликультурная, языковая, информационная, самообразования, саморазвития; ключевые компетентности являются базисом для освоения специализированных видов практик, формирования узкоспециализированного профессионального опыта); **средово-компетентностный подход** (качество образовательного результата (компетентность) обусловлено качеством образовательной среды (условий и ресурсов) [4].

В целом, как отмечают исследователи, качество высшего образования включает:

– **качество требований** (целей, стандартов);

– **качество ресурсов** (программно-нормативные продукты, кадровые и информационные ресурсы, материально-техническое обеспечение, финансовые возможности);

– **качество процессов** (научно-исследовательская деятельность, практико-образовательная, управленческая), непосредственно обеспечивающих подготовку специалистов;

– **качество результатов образовательной деятельности вузов** (уровень компетентности выпускников; мотивация на перманентное профессиональное самообразование и саморазвитие; конкурентоспособность на рынке труда, карьерный рост, академическая и профессиональная мобильность выпускников) [4].

По мнению академика РАО М.М. Поташника, качество есть степень соответствия результата заявленной цели («эффективность» трактуется как «оптимальная ресурсозатратность»). Связка «цели – результаты» важна для понимания сущности «качества образования», «качества педагогического процесса», «управления качеством педагогического процесса». В этой связи «цели» и «результаты»: а) должны быть сформулированы в одних и тех же «единицах измерения»; б) цели должны быть сформулированы операционально, т.е. предельно конкретно так, чтобы было понятно, какой результат будет получен и каковы механизмы (инструментарий, технология) его диагностики, оценки, рефлексии; в) цели должны быть спрогнозированы в «зоне ближайшего развития» обучаемого; образование (педагогический процесс) признается качественным, если школьник, студент обучается и воспитывается на максимуме своего потенциала [6].

Педагогическое проектирование, с нашей точки зрения, благодаря процедурам мониторинга среды и определения и ранжирования фоновых факторов, диагностики промежуточных и итоговых результатов, эволюции носит перманентный характер. Качество педагогического проектирования обусловлено реализацией основных норм проектирования: междисциплинарности, наукоемкости, системности, инструментальности, интеграции уровней проектирования (от теоретического до локально-методического), ориентацией на «режим развития» объекта проектирования, рефлексивности.

### Литература

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
3. Масюкова, М.А. Проектирование в образовании : монография □/ М.А. Масюкова; под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
4. Образовательный менеджмент : учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е.В. Иванов [и др.]; под общ. ред. Е.В. Иванова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.
5. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.

6. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

7. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

### **3 Педагогический процесс как динамическая система, объект управления и проектирования**

В контексте теоретического обоснования и нормативного обеспечения системного педагогического проектирования как технологии управления качеством педагогического процесса необходимо определить: Что есть педагогический процесс? Что есть педагогический процесс как статическая и динамическая система? Что есть педагогический процесс как объект управления? Как должно системно проектировать педагогический процесс? Анализ научно-педагогических текстов позволил выявить разночтения в определении педагогического процесса, его сущностных признаков. Авторы зачастую отождествляют «**сущее**» («**что есть педагогический процесс?**») и «**должное**» («**как должно проектировать и осуществлять педагогический процесс?**»), т.е. **теоретический и нормативный аспекты**.

С целью управления и проектирования педагогического процесса необходимо представить его как системный объект. Система – совокупность связанных компонентов, которые образуют определенную целостность, единство. Системная интерпретация педагогического объекта предполагает как минимум определение: состава (компонентов), структуры (связей между компонентами), функций каждого компонента в системе [4]. Важен системный подход к проектированию и преобразованию педагогического объекта – определение состава, структуры, системообразующего компонента, «паутины» связей и др., а также системная подстройка всех компонентов системы в связи с изменением одного из них.

Согласно научной школе В.А. Сластенина, педагогический процесс – это образовательная система в динамике [8]. Педагогический процесс – целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (материально-технических и педагогических – методов, форм, технологий) с целью освоения (присвоения) воспитанниками социокультурного опыта, а также развития и саморазвития участников данного процесса. Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Педагог и

воспитанники – это активные участники, субъекты педагогического процесса, определяющие его ход и результаты. Связи таких компонентов, как педагоги и воспитанники, содержание образования и средства образования порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы. Цель образования как социальный заказ выступает в качестве детерминанты (предпосылки) возникновения педагогической системы. Она является имманентной (внутренне присущей) характеристикой содержания образования. На уровне содержания образования цель конкретизируется и педагогически интерпретируется. Цель в явном или неявном виде присутствует в педагогических средствах. В педагоге и воспитанниках цель функционирует на уровне осознания и проявления в деятельности. Таким образом, цель является системообразующим фактором (внешней по отношению к системе силой), а не компонентом педагогической системы [8].

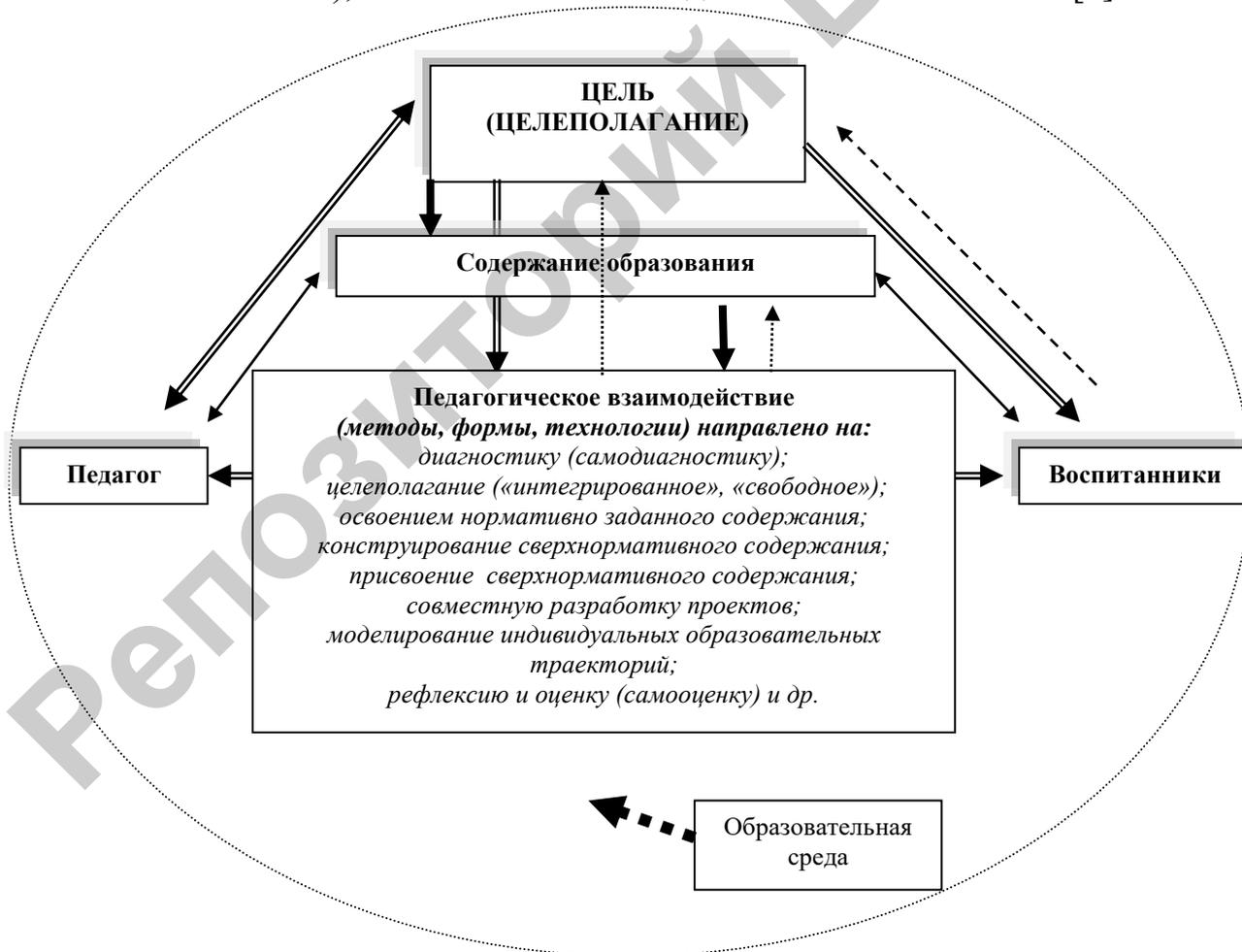


Рисунок 3 – Закономерно-нормативная модель педагогического процесса как динамической системы

Анализируя позицию научной школы В.А. Сластенина, отметим следующее.

Во-первых, определение цели как фактора (а не компонента системы), с нашей точки зрения, справедливо только в отношении стратегических социально детерминированных (внешне заданных) целей образования. В реальности педагог должен («норма») постоянно осуществлять целеполагание: анализировать типовые цели, конструировать, структурировать разноуровневые, по возможности, операционально заданные цели педагогического процесса (цели курса, раздела, системы учебных занятий, учебного занятия), в той или иной степени коррелирующие с социально заданной целью. Источниками целеполагания могут выступать не только программно-нормативные документы (педагог должен осуществлять критическую рефлексию нормативно заданных целей), но и философские, педагогические и психологические концепции, результаты диагностики (например, степени развития лингвистических способностей школьников), собственный педагогический опыт и ценностные установки, аксиологические предпочтения воспитанников и др. Таким образом, педагог должен являться не столько реализатором внешне заданных целей, сколько субъектом педагогического целеполагания. Более того, он призван формировать и у воспитанников умение целеполагания (например, в процессе разработки совместных проектов, воспитательных дел, координации планирования учащимися собственной учебной деятельности). В идеале воспитанник должен быть соучастником, субъектом целеполагания. В этом – суть «интегрированного» и «свободного» педагогического целеполагания. В этой связи цель является системообразующим компонентом педагогического процесса, определяющим содержание, методы, формы, технологии педагогического взаимодействия. В реальном педагогическом процессе цель может не только определять содержание и технологию взаимодействия, но и выступать (как ни парадоксально) продуктом педагогического взаимодействия (рисунок 3). Педагогическое взаимодействие может быть направлено не только на освоение нормативно заданного содержания, но и конструирование, присвоение сверхнормативного содержания, разработку и реализацию совместных проектов, разработку индивидуальных образовательных траекторий, диагностику и самодиагностику, рефлексию, оценку и самооценку, сотворчество, оптимизацию взаимодействия с социальными партнерами и др. Данная схема отражает закономерные связи между компонентами любой педагогической системы («цель → содержание → методы»), нормы педагогического взаимодействия (принципы полисубъектности, рефлексии, доминантности развития (саморазвития) и др.), содержание, инструментарий, технологию реального педагогического процесса.

Профессор В.В. Сериков отмечает: «Дидактическая система, являясь научным основанием (проектом) процесса обучения, описывается такими понятиями, как цель, содержание, формы, методы. Дидактический процесс – это целенаправленно создаваемая динамика ситуаций обучения. Переход от системы к процессу выражается в известной трансформации дидактических понятий: цель – целеполагание; содержание – учебный материал; методы – методика, технология; формы – системы учебных занятий; учебный план, учебный предмет – логика учебного процесса» [10, с. 64].

Во-вторых, являются ли такие характеристики, как «развитие участников педагогического процесса», «субъект-субъектные отношения», «сотворчество педагога и учащихся» сущностными (универсальными, инвариантными, тотальными, объективными, т.е. закономерными) характеристиками педагогического процесса? Всегда ли педагогический процесс обеспечивает тотальное развитие учащихся? Всегда ли учащиеся занимают субъектную позицию в педагогическом процессе: выстраивают собственную образовательную траекторию, участвуют в целеобразовании, планировании, организации, оценке, рефлексии?

С нашей точки зрения, является некорректным, декларативным отождествление «активности» воспитанников с их «субъектностью», определение «субъектности», «доминантности развития» как сущностных характеристик педагогического процесса.

«Субъектность» – это способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относится к самому себе, проектировать собственную деятельность, оценивать способы ее осуществления, контролировать ее ход и результаты, изменять, преобразовывать, рефлексировать. «Ядро» субъектности составляет рефлексия. «Рефлексия – это специфическая человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [12, с. 161]. Педагог как минимум должен систематически создавать образовательные ситуации, востребующие развитие у воспитанников субъектной позиции. Невыполнение данного педагогического императива (нормы) – причина неоптимальных результатов образовательного взаимодействия, т.е. взаимодействия, которое не приводит к возникновению явления так называемого «педагогического резонанса»: предельно возможные педагогические результаты возникают только тогда, когда любые воздействия педагогов начинают совпадать с собственными усилиями ребенка по своему образованию (Ю.К. Бабанский). В этой связи академик М.М. Поташник отмечает: «...образование по мере роста ребенка все больше должно становиться самообразованием, то есть образованием са-

мого себя. И тогда хороший педагог – это не искусный формовщик детской личности (формовщик по своим взглядам, нормативам, стандартам), а искусный создатель условий, при которых эта личность как можно раньше становится созидателем самой себя, творцом собственного саморазвития» [9, с. 51–52]. В этой связи «полисубъектность» – это педагогический императив, норма, принцип, предписание, которым необходимо руководствоваться, а не сущностная (объективная) характеристика педагогического процесса. Например, обучающийся может продуктивно осуществлять рефлексию процедуры и результатов педагогического взаимодействия, собственной учебно-познавательной деятельности, инициированную педагогом, у него могут быть сформированы рефлексивные умения, однако при этом не быть субъектом (инициатором) рефлексии. «Рефлексивные умения» и «рефлексивная самостоятельность» не есть тождество.

Авторитетный специалист в области педагогической психологии профессор Г.А. Цукерман отмечает, что в любом классе, даже у самых компетентных учителей есть дети, которые субъектами учебной деятельности не становятся, хотя они присутствуют на уроках, усердно и успешно выполняя многие указания учителя. Фактически они являются субъектами иных деятельностей, сосуществующих с учебной (прежде всего это репродуктивная деятельность и общение). «Субъект – это источник активности, автор, творец, инициатор преобразований действительности, людей и самого себя – такими поэтическими определениями-метафорами наполнена современная психологическая литература. Эти определения, безусловно, справедливы, но слишком общи, чтобы послужить основой для решения конкретной практической задачи: определяется ли ребенок субъектом учебной деятельности, если он на уроке активен? На этот вопрос нельзя ответить утвердительно, пока неизвестно, на что направлена эта активность. А она может быть направлена, к примеру, на то, чтобы завоевать признание одноклассников или похвалу учителя. Такой ученик, безусловно, является субъектом, но субъектом не учебной, а совсем другой деятельности – деятельности общения... Можно предположить, что ребенок является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи [13, с. 3–4].

Ученые В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман разграничивают понятия «субъект», «умение учиться», «рефлексивная умелость», «рефлексивная самостоятельность». «Умение учить себя» означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний, умений и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений. Чтобы учить, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить

границы своих возможностей. Обе составляющих умения учиться являются рефлексивными по своей природе. Но, утверждая, что рефлексия есть психологический механизм способности учиться самостоятельно, нельзя отождествлять эти две человеческие способности. Рефлексия как универсальный способ построения отношений человека к собственной жизнедеятельности не ограничена только сферой целенаправленного изменения. А в способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности, субъективности, который не сводим к рефлексивности. Понятия «рефлексия» и «умение учиться» связаны через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего «знания» («незнания») и сам находит средство расширить границы «известного». Быть субъектом учебной деятельности означает учить себя самостоятельно. Однако кто является субъектом рефлексии, формируемой в учебной деятельности? Можно ли отождествлять «рефлексивную самостоятельность» с «рефлексивной умелостью»? В реальном учебном процессе мы зачастую не можем определить индивидуальных носителей рефлексии; субъект рефлексии не индивидуализирован; рефлексия существует в интерпсихической форме (субъектом рефлексии может быть «малая группа»). Атомарных (единичных) носителей рефлексии можно определить посредством индивидуальной диагностики рефлексивных возможностей школьников, редуцирующей реальные процессы коммуникации и кооперации (в которых существуют рефлексия на уроке). Результаты диагностики показывают, что, например, младшие школьники продуктивно выполняют те диагностические задания, которые содержат прямую (явную) санкцию на рефлексию. В этом случае продуктивность выполнения диагностических заданий свидетельствует о сформированности у школьников рефлексивной умелости. Продуктивность выполнения рефлексивных заданий, не содержащих прямую установку (санкцию) на рефлексию, значительно ниже (инициатором рефлексии является сам школьник). Таким образом, у школьников может быть сформирована рефлексивная умелость, однако это еще не означает, что они являются инициаторами, индивидуальными субъектами рефлексии, и тем более не свидетельствует о сформированности у них умения учиться [2].

*Если «развитие» рассматривается как сущностная характеристика педагогического процесса, следовательно, любой педагогический процесс обеспечивает перманентное развитие его участников. Развитие – процесс и результат закономерно-случайных, прогрессивных / регрессивных, необратимых качественных изменений различных сфер человека (анатомо-физиологической, эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной и др.). Развивается то, что есть! «В развитии есть моменты неконтролируемой общекультурной и общеприродной детерминации, благодаря которой многое в развитии случается «само собой» – помимо и вопреки воле и усилиям «развивателей» [12, С. 140]. Развитие – это всегда новообразования, новое качество. «Развитие описывает процесс нового качественного состояния объекта, которое вы-*

ступает как тотальное изменение его структуры и механизмов функционирования... («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»)» [12]. По мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, чтобы реконструировать ход развития некоторого явления, понять его («что есть развитие?»), необходимо, как минимум, постоянно учитывать наличие четырех детерминант развития: не только и не столько причинную, но и целевую, ценностную, смысловую [12]. Ценностно-смысловая детерминанта связана с фундаментальной способностью человека становиться и быть субъектом («инициатором») собственного развития. Развитие для человека – ценность, цель, смысл жизни. Основными характеристиками развития выступают нелинейность, спонтанность, неустойчивость, асинхронность, открытость, незавершенность.

Развитие наряду с самоценностью, уникальностью воспитанника рассматривается как высшая ценность и стратегическая цель современного образования. Образовательная система («школа», «вуз») – культурная среда (комплекс условий, обстоятельств) развития ребенка. Тип образовательной системы определяет вектор, содержание, динамику, результат развития. Выбор возможного вектора развития, как отмечает Г.А. Цукерман, вопрос сугубо ценностный!!! [13]. Критериями эффективности лично ориентированной образовательной системы являются не предметные знания и умения, а развитая потребность выпускников в перманентном самообразовании, способность к саморазвитию своего потенциала. Педагог должен понимать: Что развиваем (а что не развиваем)? Из чего развиваем (исходное состояние и внутренние условия)? Как осуществляется процесс развития (психологические механизмы)? С помощью чего развиваем (внешние условия, связанные с отбором педагогических средств и конструированием развивающей среды)? Во что развивается, каков результат развития? Диагностируя уровень развития, оценивая результаты изменений, педагог делает вывод о продуктивности педагогических средств (методов, методик), эффективности среды, которую он создал, качестве педагогического процесса.

С нашей точки зрения, причиной разночтений в интерпретации педагогического процесса, определении сущностных признаков является отождествления «сущего» («что есть педагогический процесс?») и «должного» («каким должно проектировать и осуществлять педагогический процесс?»), т.е., дескриптивного и прескриптивного аспектов.

По мнению автора, такие характеристики, как «развитие субъектов», «субъект-субъектные отношения», «целостность» и др. являются нормами педагогического процесса (требованиями, предписаниями, регулятивами).

Вызывает сомнение и утверждение о том, что всякий педагог является именно «субъектом» педагогической деятельности, т.е. занимает профессиональные позиции «целесолагающего субъекта», «проектировщика», «методолога», «методиста», «конструктора», «перманентно рефлексирующего субъекта». Ведь ряд педагогов являются только трансляторами нормативно заданного содержания!

Если определять **педагогический процесс** как специально организованное взаимодействие педагога и воспитанников с целью освоения содержания образования с использованием комплекса педагогических средств (методов, форм, технологий обучения, воспитания), направленное на освоение (присвоение) социокультурного опыта, развитие (саморазвитие) участников данного процесса, то, как справедливо отмечает

В.А. Сластенин, **взаимодействие педагога и воспитанников на содержательной основе с использованием педагогических средств** есть **сущностная характеристика педагогического процесса**, протекающего в любой педагогической системе [8].

### Литература

- 1 Гершунский, Б.С. **Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)** / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
- 2 Давыдов, В.В. **Младший школьник как субъект учебной деятельности** / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // *Вопросы психологии*. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
- 3 Колесникова И.А. **Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений** / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
- 4 Краевский, В.В. **Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов** / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
- 5 Лернер, И.Я. **Теория современного процесса обучения, ее значение для практики** / И.Я. Лернер // *Сов. педагогика*. – 1989 – № 11 – С. 7–13.
- 6 Масюкова, М.А. **Проектирование в образовании : монография** □ М.А. Масюкова; под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
- 7 **Образовательный менеджмент : учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика»** / Е.В. Иванов [и др.]; под общ. ред. Е.В. Иванова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.
- 8 **Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений** / В.А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
- 9 Поташник, М.М. **Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах)** / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
- 10 Сериков, В.В. **Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем** / В.В. Сериков. – М. : «Логос», 1999. – 272 с.
- 11 Сериков, В.В. **Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений** / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
- 12 Слободчиков, В.И. **Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов** / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- 13 Цукерман, Г.А. **Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности** / Г.А. Цукерман // *Вопросы психологии*. – 1999. – № 6. – С. 3–18.

## 4 Технология системного педагогического проектирования

Педагогическое проектирование как управленческую процедуру целесообразно «технологизировать».

**Технология системного педагогического проектирования** включает процедуры мониторинга, диагностики, прогнозирования, целеполага-

ния, структурирования содержания и методического инструментария, ресурсообеспечения, разработки методики (технологии) педагогического взаимодействия, экспертизы проекта и рефлексии.

Управление процессом начинается не с планирования, целеполагания, организации процесса и т.д., а с мониторинга актуального состояния процесса – объекта управления. Функции **мониторинга** заключаются в выявлении и моделировании актуального состояния объекта управления (педагогического процесса), определении качества и эффективности педагогического процесса посредством психолого-педагогической диагностики целевой группы, критическом анализе «фоновых» факторов, условий, специфики социокультурного, экономического, образовательного и т.д. контекста, оценке ресурсообеспечения (например, информационного, кадрового), обусловивших актуальное состояние объекта управления. Результаты мониторинга, диагностики целевой группы, результаты междисциплинарных научных исследований, объектом которых выступал педагогический процесс, являются источниками **прогнозирования** вероятностного состояния объекта управления, определения «сценариев» его развития с учетом динамики контекста, «рисков». Результатом прогнозирования является **прогноз** – суждение о вероятностном («гипотетическом») состоянии педагогического объекта. Цель педагогического прогнозирования заключается в создании прогностической модели педагогического объекта на основании: а) систематизации и рефлексии междисциплинарных данных об объекте прогнозирования; б) предварительно разработанной системы критериев, показателей и параметров, отображающих его структуру, уровни функционирования и развития; в) критического анализа «фоновых» («социокультурных») факторов, субъективно-личностных, психолого-педагогических и др. условий, определяющих специфику его функционирования и вектор развития; г) рефлексии закономерностей и тенденций саморазвития педагогического объекта; д) построения прогностической модели педагогического объекта.

Результаты мониторинга, диагностики целевой группы, прогностическая модель объекта управления, рефлексия нормативно заданных целей и содержания (стандарты, типовые планы, программы) являются важнейшими источниками целеполагания как компонента проектирования.

«Ядро» авторской концепции учебного курса составляет структура: «подход – ценности – цели – результаты». Цель как идеальный прогнозируемый результат является **системообразующим компонентом** любой дидактической системы (процесса), определяющим содержание, методы, формы, технологии взаимодействия.

Стратегические образовательные цели выступают доминантой концепции проектировщика, отражая ценностно-смысловые образовательные

установки, рассматриваются в качестве ориентиров-«маяков» функционирования и развития образовательной системы, определяют вектор и структуру содержания образования, педагогического взаимодействия. Стратегические цели преимущественно выражаются посредством философских и социологических категорий, конкретизируются с психологических позиций. Например, только психология может дать ответ на вопрос «Что есть творческие способности и каковы условия их формирования и развития».

Следующий этап проектирования – педагогическая интерпретация, конкретизация стратегической цели на уровне содержания обучения и воспитания как на теоретическом уровне (система социокультурного и личностного опыта), так и на уровне реального педагогического процесса, конкретных педагогических ситуаций.

Когда проектировщик определил целевые приоритеты («сформировать культуру...», «сформировать компетентность...»), он должен выяснить, что есть «культура», «компетентность» (определить сущностные признаки, структуру), далее – критерии сформированности «культуры», «компетентности» и осуществить **декомпозицию цели**.

По мнению М.М. Поташника, для определения качества образования (а значит, и для управления им) требование только операциональной постановки цели и только операционального формулирования результата является обязательным, категорическим. По мнению ученого, целью признается только то, что может быть сформулирована **диагностично, операционально**. «Цель – это предельно конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно, то и корректно количественно образ желаемого (ожидаемого) результата, которого ребенок, школа реально могут достичь к строго определенному моменту времени. Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при ее формировании всегда существует (понятен, ясен) механизм (технология, способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели... Цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы, описаны в одних единицах, в одних параметрах. **Операционально** означает: **предельно конкретно** и так, чтобы можно было определить, достигнута ли цель и к какому сроку...» [8, с 57–58].

Анализ сформулированных целей в вузовских типовых программах выявил следующие типичные недостатки: стратегические цели учебной дисциплины, цели 1-го, цели 2-го порядка сформулированы абстрактно, недиагностично, с оттенком «процессуальности»: «изучение...», «ознакомление...», «совершенствование...», «исследование...», «анализ...»; при такой формулировке невозможно идентифицировать, диагностировать и оценить конкретные результаты дидактического процесса, сделать вывод о его качестве.



Рисунок 4 – Декомпозиция цели «Методологическая культура педагога-исследователя»

Однако в сфере **воспитания** в процессе проектирования операциональная постановка целей представляется проблематичной в связи с «открытостью», многофакторностью, «ситуационностью» воспитания, со спецификой содержания воспитательного взаимодействия (формирование ценностно-смыслового, аффективного, личностного опыта воспитанников). Например, является декларативной, недостижимой, в принципе, цель КТД «Экофорум» – сформировать у школьников ценностное отношение к жизни (или ответственность, индивидуальность, рефлексивность и др.). В этой связи представляется обоснованной позиция В.В. Серикова, согласно которой **воспитательная цель есть проект личностно развивающей ситуации**, актуализирующей, востребующей личностное развитие и саморазвитие, ценностно-смысловое самоопределение, волевою саморегуляцией воспитанников [10]. Исследователь отмечает: «...что вообще проектирует воспитательная цель – непременно «конечный результат» в виде свойств и качеств... или еще и образ педагогической реальности, взаиморазвития и взаимодействия его субъектов?» [10, с. 44].

По мнению автора, **требование операциональной постановки цели** применимо прежде всего к области **дидактического целеполагания** (например, формирование элементов когнитивного (понятий, связей,

норм), инструментально-технологического (предметных умений), методологического (опыт проектирования деятельности) опыта обучающихся).

При постановке целей, оценке качества целеполагания, качества педагогического процесса необходимо учитывать, что не всегда результаты обучения, воспитания можно идентифицировать, интерпретировать, измерить. Оцениваем мы данные результаты по внешним индикаторам (например, степень развития эмпатии воспитуемого оцениваем по уровню эмоциональной реакции в драматической ситуации, понимании-сопереживании другому, действенности гуманистических мотивов).

Академик М.М. Поташник дифференцирует результаты образования на три группы: *а) результаты образования, которые можно определить количественно* (например, лексический запас слов, количество решенных типовых задач за единицу времени); *б) результаты образования, которые можно определить только качественно, квалитетически* (например, стили постановки и решения проблем, уровни развития рефлексивных способностей); *в) результаты образования, которые невозможно определить, измерить, описать качественно*; данные результаты относятся к иррациональной, аффективной сфере человека, сфере человеческих переживаний (ситуации внутреннего конфликта, нравственного выбора, актуализации эмпатии и др.). Эти результаты невозможно спрогнозировать, измерить, описать, тем более **гарантировать!** [8].

Педагог способен моделировать ситуации, актуализирующие развитие человеческих переживаний. В сфере образования доминируют стохастические (вероятностные) закономерности, а степень влияния на результат скрытых или случайных факторов существенна! Результаты образования аффективной иррациональной природы наиболее ценны, значимы, являются подлинным атрибутом качества образования. Однако они чаще всего выпадают из поля зрения проектировщиков, аудиторов, экспертов.

Качество целеполагания во многом определяет и качество педагогического проектирования и, как следствие, качество педагогического процесса. Ведь именно цель определяет содержание педагогического взаимодействия, обуславливают соответствующий педагогический инструментарий.

Следующий этап проектирования заключается в структурировании содержания педагогического взаимодействия, в педагогической интерпретации на уровне содержания «древа целей».

На концептуальном уровне содержание может быть представлено с позиции системного, культурологического, компетентностного и др. подходов как интегративная структура, включающая следующие виды опыта: **КОГНИТИВНЫЙ** (эмпирическое, теоретическое, инструментальное, оценочно-нормативное знание; знание о сущности, нормах, инструментарии, технологии научного исследования, метапредметные интеллектуальные уме-

ния), **репродуктивный** (комплекс предметных умений), **творческий** (развитие творческих способностей: гипотетичность, ассоциативность мышления, мысленное экспериментирование, генерирование идей и др.), **ценностно-смысловой** (критичность мышления, смыслоопределение, рефлексия, ответственность, автономность, самоактуализация, самоопределение, саморазвитие, эмпатия, конструктивное самоутверждение, диалогичность), **«компетентностный»** (интегративный опыт идентификации, определения, качественного и эффективного решения профессиональных проблем).

На дисциплинарно-методическом уровне содержание конкретизируется в виде разноуровневых и разновекторных познавательных, исследовательских, инструментально-практических, методологических, ценностно-ориентационных и др. задач.

Далее проектировщик осуществляет конструирование системы педагогических (методы, методические приемы, формы, технологии) и материально-технических средств, обеспечивающих качественное освоение содержания (видов опыта). Например, для формирования «компетентностного опыта» объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов явно недостаточно; необходимы эвристический, исследовательский, имитационно-моделирующий, интерактивный, проектный и др. методы.

Дискуссионным является вопрос о содержании и иерархии понятий «метод», «методика», «технология». В данном аспекте считаем возможным сосуществование вариативных концептуальных схем. Наша позиция заключается в следующем.

Отметим, что спектр образовательных задач, которые решаются с позиции технологического подхода, вариативен: это задачи, связанные не только с формированием у целевой группы знаний, опыта, компетентности, но и с проектированием и организацией педагогического взаимодействия, управлением качества педагогического процесса и др. Однако считаем невозможным «технологизацию» воспитательного взаимодействия, в частности, формирование ценностно-смыслового, аффективного, субъектного, личностного опыта воспитанников с позиции технологического подхода.

Понятия «метод», «методика», «технология обучения» отражают процессуальный аспект обучения. Понятия «метод», «методика», «технология» являются элементами нормативного (прескриптивного) научно-педагогического знания. Это – педагогические нормы («Как должно проектировать и осуществлять дидактический процесс качественно и эффективно?»).

Для каждой деятельности характерны свои методы осуществления, отражающие ее сущностные признаки, внутренние закономерности, логику развертывания. В частности, атрибутами исследовательской деятельно-

сти являются: идентификация и решение проблем через конструирование гипотез, реальное и мысленное экспериментирование, верификацию, объяснение фактов, определение условий и факторов, детерминант, закономерных связей применительно к объекту исследования. В этой связи, существенными признаками исследовательского метода обучения являются: моделирование проблемных ситуаций; идентификация и вербализация проблемы; проектирование исследования (предмет, цель, задачи, инструментарий); прогнозирование и конструирование гипотез; моделирование, реальное или мысленное экспериментирование, анализ, интерпретация и систематизация фактов, объяснение, определение закономерных связей, оценка и рефлексия процедуры и результатов.

Метод выступает в качестве нормативной модели взаимодействия преподавателя и целевой группы, определяющий стратегию освоения определенного содержательного компонента (В.В. Краевский, В.В. Сериков) [3; 10]. Цель и содержание обучения (воспитания) определяют выбор методов. В частности, для формирования у целевой группы опыта решения типовых задач доминантным является репродуктивный метод, реализующийся посредством упражнений, тренингов, практических работ. В этой связи дифференциацию методов на «активные» и «пассивные», «инновационные» и «традиционные» и т.п. считаем несостоятельной.

Профессор В.В. Сериков отмечает: «Метод – это наиболее общая стратегия, указывающая на то, какая деятельность обучаемых с данным материалом должна быть организована, чтобы был усвоен именно данный вид культурного опыта. Методика – это процедурное оформление метода, способ и форма его реализации, набор и последовательность методических приемов. Технология... есть способ организации обучающей деятельности, направленный на усвоение локально диагностируемого фрагмента когнитивного опыта...» [10, с. 121].

Проектируя педагогический процесс на концептуальном (теоретическом) уровне, т.е. управляя им, мы оперируем педагогическими понятиями «цель», «содержание» («учебный материал»), «метод», «прием», «форма», «технология», «условия», «средства», «результаты диагностики», «качество педагогического процесса», «результаты педагогического процесса». На локально-методическом уровне триада «цель – содержательный элемент – методический инструмент» конкретизируется в понятии «педагогическая ситуация».

Фактически педагогический процесс – это целенаправленно создаваемая динамика ситуаций обучения и воспитания. Ситуационно-образующим основанием может выступить проблема, задача, коллизия, деятельность, эмоциональное состояние и др. По мнению В.В. Серикова, в качестве основания создания личностно ориентированной ситуации может выступать:

позиционирование в системе ценностей; ранжирование собственных ценностей; целеполагание; рефлексия поступков, переживаний, коммуникации, взаимодействий; самодиагностика и самооценка; аргументация собственной мировоззренческой позиции; мыследеятельность: генерирование идей, гипотез, альтернатив решения проблем; эмоциональная саморегуляция; презентация собственного «Я»; проектирование содеятельности; нормотворчество; исследование культурного феномена; создание творческого продукта; экспериментирование; выработка стиля взаимодействия с другими в определенном социальном контексте; нравственный выбор и др.

Таким образом, «ситуационный подход – это методология... проектирования педагогических процессов и систем, позволяющая выявить и актуализировать глубинные механизмы новообразований в личностной сфере учащихся» [10, с. 179-184].

Далее проектировщик осуществляет формирование оптимального ресурсообеспечения (Интернет-ресурсы; локальная сеть, компьютерные обучающие программы, мультимедийные презентации и др.), представляет проект в виде концептуальной матрицы учебной дисциплины, разрабатывает детальные алгоритмы педагогического взаимодействия, которые конкретизируются в виде методических (технологических) карт учебных занятий.

Последний этап проектирования – экспертиза и рефлексия процедуры и результатов проектирования (построение корреляционных таблиц, «рефлексивный круг», экспертный метод).

### Литература

- 1 Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
- 2 Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
- 3 Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
- 4 Лернер, И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1989 – № 11 – С. 7–13.
- 5 Масюкова, М.А. Проектирование в образовании : монография □ М.А. Масюкова; под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
- 6 Образовательный менеджмент : учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е.В. Иванов [и др.]; под общ. ред. Е.В. Иванова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.
- 7 Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.

8 Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

9 Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : «Логос», 1999. – 272 с.

10 Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

## 5 Технология системного проектирования программного продукта

Качество программного продукта (типовых программ, учебных программ по дисциплинам) является составляющей (компонентом) качества дидактического процесса в высшей школе, качества высшего образования.

Анализ сформулированных целей в типовых и учебных программах по дисциплинам выявил типичные недостатки, а иногда и очевидную некомпетентность разработчиков программ, в частности:

- стратегические цели учебной дисциплины, цели 1-го, цели 2-го порядка сформулированы как «дать знания...», «вооружить знаниями...», «сформировать представления...» (формируются представления в дошкольном учреждении), «вооружить навыками» (!) и др.;

- стратегические цели программ зачастую не коррелирует с целями 1-го и т.д. порядка; цели 1-го и 2-го порядка сформулированы более «глобально» (например, стратегическая цель – «сформировать знания...», а тактическая цель – «сформировать компетентность...»);

- стратегические цели учебной дисциплины, цели 1-го, цели 2-го порядка сформулированы недиагностично, с оттенком «процессуальности»: «изучение...», «ознакомление», «исследование процессов...», «анализ...» («анализ» – это психологический механизм, мыследеятельностная процедура; с какой целью будет осуществлен анализ?); при такой формулировке невозможно диагностировать и оценить конкретные результаты дидактического процесса, сделать вывод о его качестве;

- отождествление целей обучения и научного исследования (цели типа «исследование процессов...», «мониторинг состояния...», «выявить закономерности в системе...» и др.);

- критерии и показатели результативности не коррелируют с целями-результатами (цель сформулирована как «сформировать компетентность», а представлены критерии и показатели сформированности только знаний);

- аморфность и «размытость» целей, отсутствие композиционного единства в «древо» целей, корреляции, иерархической структуры зачастую обусловлены непониманием проектировщиками сущности результатов ди-

дактического (педагогического) процесса (что есть «знания» как результат, «умения», «опыт», «способности», «культура», «компетентность», «стиль мышления» и др.), несформированностью *авторской концепции* курса.

Образовательные процессы, реализующиеся в системе «высшая школа», в частности, связанные с педагогическим проектированием, организацией и осуществлением педагогического взаимодействия, управлением образовательной системой и процессами, осуществляются в контексте следующих методологических подходов: *культурологического, гуманитарного* («ядро» – системное антропологическое знание), *системного, субъектно-деятельностного, компетентностного, технологического (программно-проектного)*.

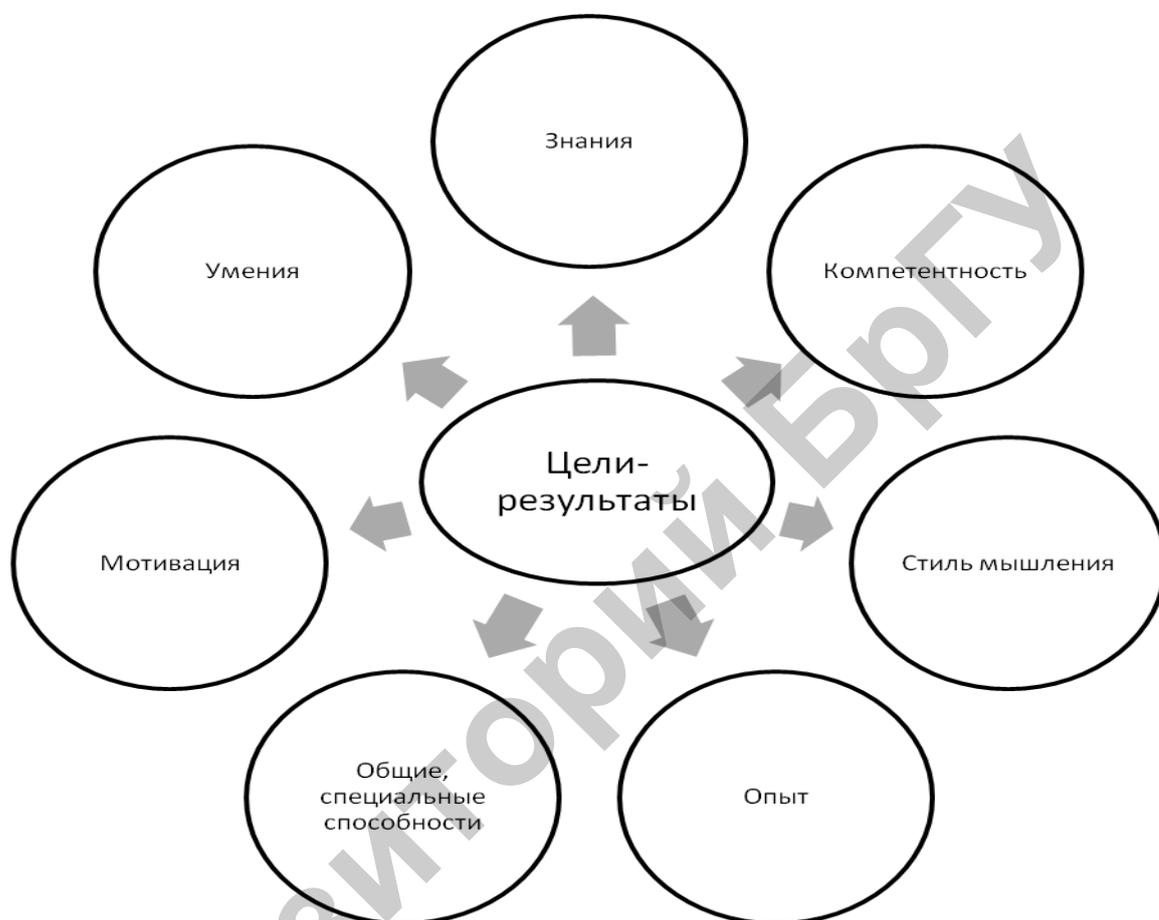
Одним из объектов педагогического проектирования являются разновневные программные продукты. Качество программного продукта – это индикатор профессиональной компетентности преподавателя, фактор качества дидактического процесса в целом. Именно в программном продукте отражается компетентность, индивидуальность, стиль, концепция преподавателя как перманентно интерпретирующего и рефлексировующего субъекта, проектировщика. Любой программный продукт – это всегда персонафицированный, уникальный, авторский продукт, «ядро» которого составляет следующая структура: *подход – ценности (смыслы) – цели-результаты (цели 1-го, 2-го порядка; критерии, показатели, уровни) – содержание (знания, умения, опыт, компетенции) – методический инструментарий (методы, приемы, формы, технологии) + ресурсобеспечение – детализированная авторская методика (технология) обучения, которая должна быть представлена в методической (технологической) карте*.

Связка «цели – результаты» важна для понимания сущности качества дидактического процесса, его проектирования, анализа, оценки. Качество педагогического процесса есть степень соответствия результата заявленной цели. В этой связи еще раз отметим: цели и результаты должны быть сформулированы в одних и тех же «единицах измерения»; цели должны быть определены в «зоне ближайшего развития» целевой группы; цели должны быть сформулированы операционально, диагностично.

Вариативность концептуальных подходов, аксиологических установок проектировщика обуславливает вариативность целей–результатов проектируемых курсов («подход – ценности – цели-результаты»; рисунок 5). Выбор возможного вектора развития целевой группы – вопрос сугубо ценностный (Г.А. Цукерман)!

В частности, курс «Методология педагогического исследования» (для аспирантов) спроектирован в контексте культурологического, когнитивно-стилевого, компетентностного подходов. В этой связи цель курса – сформировать у педагогов-исследователей методологическую культуру

гуманитарного типа с учетом когнитивно-стилевой дифференциации целевой группы. Очевидно, что цель курса не может заключаться только в освоении аспирантами «знаниевого» компонента.



**Рисунок 5** – Спектр дидактических целей-результатов

Для декомпозиции цели курса, разработки диагностических критериев и показателей, его содержательного структурирования, разработки инструментально-технологического обеспечения необходимо ответить на два существенных вопроса: что есть методологическая культура гуманитарного типа, как должно формировать у педагогов-исследователей методологическую культуру? (нормы: принципы, методы, технологии; критерии, показатели, уровни).

Без знания-понимания сущности, структуры, доминирующих компонентов методологической культуры как прогнозируемого результата невозможно разработать критерии и уровневые показатели ее сформированности. В частности, содержательными компонентами методологической культуры выступают: системные методологические знания; методологические умения (например, умения проектировать исследования, конструировать диагностические программы и др.); эвристичность, рефлексивность и

методологичность мышления; ценностные установки и идеалы исследователя; индивидуальный интеллектуальный стиль определения и решения научной проблемы; методологическая рефлексия; креативные способности; опыт проектирования, осуществления педагогического исследования, рефлексии его процедуры и результатов.

**Таблица 1** – Конструирование целей, критериев и уровней результативности

Стратегическая цель	Цели 1-го порядка	Показатели-индикаторы	Уровни
Сформировать у педагогов-исследователей методологическую культуру гуманитарного типа	Сформировать у педагогов-исследователей системные методологические знания дескриптивного и прескриптивного характера	<p>1. Сформированы бессистемные, фрагментарные знания-представления о...</p> <p>2. Понимает сущность общенаучных и методологических категорий и понятий (<i>выделяет сущностные признаки; определяет содержательное поле и объясняет генезис содержания; интерпретирует посредством логических моделей; структурирует; систематизирует</i>).</p> <p>3. Осуществляет методологическую рефлексию педагогической науки (генезис; функции; структура; парадигма; структура научно-педагогического знания; тенденции развития педагогики)</p>	<p><b>1. Предзнание, предпонимание</b></p> <p><b>2. Знание-понимание</b></p> <p><b>3. Знание-применение</b> (в стандартных и нестандартных методологических ситуациях)</p>

Процедура декомпозиции целей заключается в создании «древа» целей: стратегическая цель – цели 1-го порядка – цели 2-го порядка и т.д. Например, если генеральная цель сформулирована как «сформировать у педагогов-исследователей методологическую культуру», то цель 1-го порядка может быть сформулирована как «сформировать у педагогов-исследователей системные методологические знания дескриптивного и прескриптивного характера», а цель 2-го порядка определена как «сформировать у педагогов-исследователей знания о сущности педагогического исследования и нормах его проектирования» и т.д. Параллельно с целеполаганием разрабатываются критерии, показатели, уровни сформированности, в частности, методологических знаний (таблица 1). Цели типа «сформировать представления о...» не соответствуют статусу классического университета, не коррелируют с принципом фундаментализации и наукоемкости содержания высшего образования, «компетентностным» подходом к подготовке специалистов в высшей школе. В качестве источников проектирования «знаниевого» компонента программы «Методология педагогического исследования» выступают прежде всего *знания-результаты* фундаментальных и прикладных исследований в области логики и методологии науки, науковедения, общей и нормативной методологии педагогики, дидактики и др. Научно-педагогические знания являются разнотипны-

ми (специально-научные и методологические), иерархически структурированными (рисунок 6).



Рисунок 6 – Структура научно-педагогического знания

В структуре научно-педагогического знания, в частности дескриптивного специально-научного и методологического, определяем доминирующие содержательные компоненты и элементы курса, например:

**Компонент:** «Сущность, уровни и функции методологии педагогики»

**Элементы:** Понятие методологии науки. Сущность методологии педагогики. Методология педагогики как система знаний и как деятельность. Функции методологии педагогики (дескриптивная и прескриптивная). Структура методологического знания. Сущность нормативной методологии педагогики. Уровни методологии педагогики (философский, общенаучный, уровень методологии гуманитарных наук, конкретно-научный, уровень методики и техники исследования). Источники методологического обеспечения педагогического исследования. Методологическое и функционально-методологическое знание. Критерии научности. Критерии качества педагогического исследования. Парадигма науки.

Таким образом, научное знание является одним из источников проектирования содержания учебной дисциплины.

Освоение студентами каждого содержательного компонента и / или элемента должно быть осуществлено на следующих уровнях: а) «знание-понимание»; б) «знание-применение в алгоритмических и нестандартных методологических ситуациях»; в) «опыт проектирования методологического аппарата (компонентов) научного исследования»; г) «опыт методологической рефлексии процедуры и результатов научного исследования» и др.

Компонентно-элементное проектирование содержания («знания», «умения», «опыт» и т.д.) материализуется в концептуальной матрице курса (таблицы 2–3)

Таблица 2 – Концептуальная матрица курса (макет)

Цели-результаты; подцели 1-го, 2-го порядка		Содержание (знания, умения, опыт, компетенции)	Психологические механизмы	Педагогический инструментарий		Ресурсообеспечение	
				Метод, форма, технология, методика	Диагностический инструментарий		
Стратегическая цель	Ц <sub>1</sub>	С <sub>1</sub>	ПС <sub>1</sub>	М <sub>1</sub> , Ф <sub>1</sub> , Т <sub>1</sub>	Критерии, показатели, инструменты	Качественная диагностическая шкала	Р <sub>1</sub>
	Ц <sub>2</sub>	С <sub>2</sub>	ПС <sub>2</sub>	М <sub>1</sub> , Ф <sub>1</sub> , Т <sub>1</sub>	К <sub>1</sub> , П <sub>1</sub> , И <sub>1</sub>		Р <sub>2</sub>

Модель концептуальной матрицы является ориентиром для проектирования программы, включая конструирование методической (технологической) карты учебной дисциплины, диагностического инструментария.

Цель курса «Методология педагогического исследования» (для аспирантов) – формирование у будущих педагогов-исследователей методологической культуры гуманитарного типа. Определение сущности «методологической культуры» как культуры мышления, интегрирующей ценностное сознание исследователя, его методологическую компетентность (системные методологические знания; методологические умения; эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления), персональный интеллектуальный стиль, позволило разработать квалиметрическую (качественную) уровневую диагностическую шкалу. Степень сформированности у исследователей методологической культуры можно определить, «измерить» только на основе квалиметрического подхода.

**Таблица 3 – Фрагмент концептуальной матрицы курса «Методология педагогического исследования»**

Цели-результаты; подцели 1-го, 2-го порядка	Содержание (знания, умения, опыт, компетенции)	Психологические механизмы	Педагогический инструментарий		Ресурсы-обеспечение
			Метод, форма, технология, методика	Диагностический инструментарий	
Цель: «Сформировать методологическую культуру...» Ц: «Сформировать понятие «научная проблема» и опыт...»	С1: «Опыт определения научной проблемы...»	Дивергентные и конвергентные способности, критичность, гипотетичность, ассоциативность мышления, способность к мысленному экспериментированию и научной рефлексии	Анализ, прогнозирование, моделирование, синектика, мониторинг практики, конструирование корреляционных матриц	<b>Показатели:</b> понимает сущность научной проблемы как «знания о незнании»; определяет границы «незнания»; владеет алгоритмом обоснования актуальности проблемы	Авторефераты; электронная библиотека диссертаций...

Представим уровни сформированности у педагогов-исследователей методологической культуры:

- **Нулевой уровень** – не сформированы элементы методологической культуры.
- **Стихийно-эмпирический уровень** – сформированы фрагментарные методологические знания преимущественно на уровне представления, отдельные ординарные, формально-логические и инструментально-технологические умения; тема исследования не актуальна, проблема в явном виде не сформулирована; исследование методологически не обосновано, носит эклектичный характер; понятийный аппарат содержательно и структурно не разработан, логически не корректен; гипотеза тривиальна; логика исследования методологически не корректна и не аргументирована; программа экспериментальной работы теоретически не обоснована, технологически противоречива; результаты и выводы исследования самоочевидны, характеризуются отсутствием новизны, практической и теоретической значимости; осуществляет стихийную рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; узкий интеллектуально-стилевой репертуар; доминирование алгоритмических приемов интеллектуальной деятельности; преобладание «метода проб и ошибок»; осуществляет решение заданной научной проблемы на основе ранее разработанного исследовательского инструментария; низкий «эвристический потенциал исследования» – исследование направлено на изучение известных в науке педагогических объектов, осуществлено в рамках традиционной концепции, посредством традиционных для данной научной области методов;

вероятность получения новых результатов мала (исследователь дублирует известные в науке факты, положения).

– **Эвристический уровень** – сформированы фрагментарные методологические знания на уровне понимания, применения, отдельные организационно-деятельностные, логические и инструментально-технологические умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования обоснованы; понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, однако с логическими ошибками; отсутствует жесткая корреляция между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами; гипотеза не тривиальна, характеризуется концептуальной новизной, нестандартностью подхода; логика исследования методологически корректна, однако не аргументирована; обоснована целесообразность опытной (экспериментальной) работы, однако ее программа технологически противоречива; результаты и выводы исследования характеризуются новизной (уровень конкретизации и дополнения), практической (частнометодический уровень) и теоретической (частнопроблемный уровень) значимостью; осуществляет стихийную рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; очевидный «эвристический потенциал исследования».

– **Исследовательский уровень** – сформированы системные методологические знания на уровне понимания и применения, сформированы содержательно- и формально-логические, инструментально-технологические, рефлексивные умения, отдельные организационно-деятельностные умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования обоснованы; понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, логически корректен; между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами нет жесткой корреляции; гипотеза не тривиальна, характеризуется концептуальной новизной, нестандартностью; логика исследования методологически корректна, аргументирована; обоснована и доказана целесообразность опытной или экспериментальной работы, ее программа технологически не противоречива; результаты исследования характеризуются новизной (уровни конкретизации, дополнения и преобразования), практической (частнометодический и общеметодический уровни) и теоретической (частнопроблемный и общепроблемный уровни) значимостью; осуществляет рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; достаточно высокий «эвристический потенциал исследования».

– **Интегративный** – методологически компетентен: сформированы системные методологические знания на уровне понимания и применения, организационно-деятельностные, содержательно- и формально-логические, инструментально-технологические, рефлексивные умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования обоснованы; понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, логически корректен; жесткая корреляция между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами; гипотеза характеризуется концептуальной новизной, нестандартностью; логика исследования методологически корректна, аргументирована; обоснована и доказана целесообразность опытной и (или) экспериментальной работы, ее программа технологически не противоречива; результаты исследования характеризуются новизной (уровни конкретизации, дополнения и преобразования), практической (частнометодический, общеметодический и общедидактический уровни) и теоретической (частнопроблемный, общепроблемный, дисциплинарный,

*общепедагогический уровень) значимостью; осуществляет рефлексию процедуры и результатов исследования, является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; «рельефно» выражен персональный стиль исследовательской деятельности; высокий «эвристический потенциал исследования».*

Концептуальная матрица курса (проект программы) экспертируется с позиции адекватности авторской концепции (подходы, ценности, цели), принципам наукоемкости, системности, композиционного единства, корреляции в системе «цель – содержание – инструментарий – ресурсы», соответствия реальному научному и образовательному контексту.

#### Литература:

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – № 2. – 2003. – С. 3–9.
3. Масюкова, М.А. Проектирование в образовании : монография / М.А. Масюкова ; под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
4. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
5. Прокументова, Г.Н. Цель в педагогике: догматическое и парадигматическое определение / Г.Н. Прокументова // Мастер-класс – 1996. – № 82. – С. 36.
6. Розенберг, Н.М. О сущности и возможностях применения дидактических показателей / Н.М. Розенберг // Сов. педагогика. – 1985. – № 5. – С. 3–9.
7. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
8. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер-принт, 2004. – 540 с.
9. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.