

Методология и методика социально-педагогического проектирования в нашей стране и за рубежом

Составитель – П.В. Ладухин педагог дополнительного образования Агентства детских общественных инициатив КДПиШ.

Содержание

Метод проектирования в образование	3
Социально-педагогическое проектирование: метод, структура, условия реализации	5
Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования	13
Список использованной литературы	17

Метод проектирования в образование

Проектирование (от лат. *projectus* - брошенный вперёд) принадлежит к числу уникальных видов человеческой деятельности, связанной с предвидением будущего, созданием его идеального образа, осуществлением и оценкой последствий реализации тех или иных замыслов. (Юсупов В.З. Проектирование адаптивной образовательной среды – Киров, 2001. – с.5). В сфере образования возможности проектирования используются достаточно широко, однако лишь в последние годы такой вид деятельности становится предметом целенаправленного изучения с позиций получения нового педагогического знания.

Современная педагогическая наука достаточно точно задаёт объект проектирования в образовании, выделяя психолого-педагогическое проектирование развивающихся образовательных процессов в рамках определённого возрастного интервала, педагогическое проектирование развивающей образовательной практики и социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательных сред.

Предметом социально-педагогического проектирования является создание совокупности условий и средств организации активной деятельности обучающегося в специально организованном образовательном пространстве, представляющем собой комплекс социально зафиксированных культурных, образовательных, нормативно-правовых и иных ориентиров (стандартов, планов, программ, образовательных институтов и т.п.), в границах которых проектируются образовательные процессы, образовательные институты и образовательные среды (Юсупов В.З. Проектирование адаптивной образовательной среды – Киров, 2001. – с.7).

Образовательные проекты включают в себя совокупность последовательно сменяющих друг друга видов деятельности: анализ внешней и внутренней среды школы, разработка концепции адаптивной школы и соответственно адаптивной образовательной среды, разработка программы формирования такой среды для каждой ступени школьного образования и каждого структурного подразделения школы, подготовка плана всего комплекса работ, связанных с формированием нового содержания и организации

образовательного процесса. Реализация подготовленных таким образом проектов, коренным образом меняет облик школы микрорайона, обеспечивая формирование её адаптивной образовательной среды.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, - необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, пр.). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Основные требования к использованию метода проектов:

наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.);

практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.);

самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;

структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);

использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола");

выдвижение гипотез их решения;

обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);

обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);

сбор, систематизация и анализ полученных данных;

подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

выводы, выдвижение новых проблем исследования;

учитель должен стараться демонстрировать:

образцы уважения к чужой точке зрения;

образцы достижения компромисса.

"Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить" - вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями (Полат Е.С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования ред. Е.С.Полат - М., 2000, с. 54-57).

Социально-педагогическое проектирование: метод, структура, условия реализации

Проектирование в образовательной системе

В последние десятилетия проектирование стало предметом внимания педагогов и психологов в связи с интенсивным вхождением методологии в эти области знания, а также потребностью разработки новаций и инноваций в области образования.

Различают, по крайней мере, два типа проектирования:

а) психолого—педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала: обучения — как освоения способов деятельности; формирования — как освоения совершенной формы действия, воспитания — как взросления и социализации;

б) социально—педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы (Слободчиков В.И.).

Социально—педагогическое проектирование предполагает изучение и учет содержания социального заказа, особенностей социальной среды, уклада жизни, национальных и других социокультурных факторов, влияющих на функционирование образовательных учреждений.

Ученик — носитель уникального опыта

Традиционно социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов и нормативов. Личностно же ориентированные педагогические системы, в основе которых лежит гуманистическая психология в широком смысле этого слова, нацелена на приоритеты индивидуальности, самоценности индивида. В соответствии с воззрениями представителей этого направления ученик (воспитанник) изначально является носителем уникального опыта и в образовании происходит «встреча» данного и задаваемого опыта, в координатах которого выстраиваются индивидуальные трассы развития (Слободчиков В.И., Крылова Н.Б.). Это положение вносит определенную специфику в процессы социально-педагогического проектирования личностно ориентированных образовательных систем.

Проблема разработки проекта

Потребность в педагогическом проектировании возникает всякий раз тогда, когда наступает осознание необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы. При этом всякий раз возникает проблема разработки проекта. Наиболее известны три подхода к решению этой задачи (Арламов А.А.):

1) усредненный или абстрактный (типовой) проект разрабатывается группой ученых и компетентных практиков и затем передается «заказчику» для его адаптации (доводки) к местным условиям;

2) предлагается набор альтернативных проектов и «заказчики» осуществляют выбор и адаптацию выбранного проекта к своим потребностям;

3) педагоги совместно с детьми и родителями разрабатывают свой проект, приемлемый для себя, учитывающий исключительно свои условия.

Второй и третий варианты отражают в большей или меньшей степени субъектный подход к проектированию, однако не исключен и первый вариант, особенно в том случае, когда при проектировании типового проекта приглашаются представители всех субъектов. Если речь идет о педагогических системах гуманистической ориентации, то предпочтение отдается третьему варианту, что освобождает от тирании навязанных проектных идей и позволяет каждому внести свой вклад и действовать наилучшим образом так, как он себе это представляет.

Проектирование — фактор развития образования

Проектирование сегодня — важнейший фактор развития образования и практика его организации многообразна. Невозможно охватить все реально существующие варианты, однако есть нечто общее, что позволяет выделить два направления. Первое — проектирование и создание проектов в интенсивных формах (оргдеятельностные, инновационные, продуктивные игры, проектировочные сборы и т.д.). Второй вариант — пошаговое совместное проектирование образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации. Специфика проектной деятельности в контексте проектной культуры состоит в том, что она содержит в себе принцип саморазвития: решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

Этап концептуализации в проектировании

В проектировании важны и концептуализация, и программирование, и планирование. В совместной проектировочной деятельности всех участников образовательного процесса и его заказчиков особое значение представляет этап концептуализации (идеального проектирования), который представляет собой мыслительную деятельность участников проектирования по формулированию идеального представления о будущем объекте, явлении. В результате концептуализации должна возникнуть общая для участников данной проектной работы мотивационная, ценностно-смысловая и целевая платформа. Если таковая не рождается, переход к дальнейшим стадиям проектирования не имеет смысла, поскольку у участников имеется разное представление о результате и разная мотивация ответственности за саму проектную деятельность.

На стадии концептуализации предельно обобщенный, поначалу эмоционально выраженный, образ будущего трансформируется (оформляется) в совместных дискуссиях в конкретные идеальные формы существования проектируемой реальности. Таковыми формами могут выступать нравственный, гражданский, эстетический, профессионально-педагогический, управленческий идеал; общегуманистические, профессиональные, социально-педагогические ценности; личные, производственные цели участников и прогнозируемые цели функционирования проектируемого объекта или системы.

Складывание идеального представления обычно проходит путь от эмоционального переживания неудовлетворенности наличным состоянием проектируемого объекта к оформлению образа, отвечающего актуальным потребностям как общества (социума), так и самих разработчиков. Отсюда выявляются три типа аналитической работы: 1) выявление несовершенств данного объекта, предмета; 2) определение потребностей (желаемого) на уровне социальном и индивидуальном; 3) определение проблем; обозначение «разрыва» желаемого и действительного как неизвестного, пока скрытого, требующего совместного поиска.

Проектировочная деятельность — средство организации сотрудничества и саморазвития субъектов образования

Проектировочную деятельность можно также рассмотреть как средство обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, как способ реализации личностно ориентированного подхода к образованию. Более того, можно утверждать, что при определенных условиях существует зависимость между участием человека в проектировочной деятельности и саморазвитием ее участников (их самоопределением, самореализацией, развитием творческих способностей и т.д.).

Проектирование, по мнению О.С. Газмана, — комплексная деятельность, обладающая, во-первых, признаками автодидактизма: участники проектирования как бы автоматически (без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов) осваивают новые понятия, новые представления о различных сферах жизни, о производственных, личных, социально-политических отношениях между людьми, новое понимание смысла изменений, которые требует жизнь.

Во-вторых, участие в проектировании ставит людей (детей и взрослых) в позицию «хозяина жизни», когда человек не как исполнитель, а как творец, разрабатывает для себя и других новые условия жизни. Согласно известной философской формуле, «изменяя обстоятельства, человек изменяет самого себя», т.е. без внешнего принуждения преобразовывает себя. Иными словами, проектирование выступает как принципиально иная субъектная, а не объектная (исполнительская) форма участия человека в социальном самоуправлении.

В-третьих, проектирование есть специфический индивидуально-творческий процесс, требующий от каждого оригинальных новых решений, и в то же время данный процесс — есть процесс коллективного творчества. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества (а здесь без навыков социального и интеллектуального воздействия не обойтись), интенсивно развиваются проектировочные способности, предполагающие, прежде всего, способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений, и, конечно, — умению выстраивать из частей целое. (Приведены высказывание О.С. Газмана на основе текста совместной рукописи пособия «Проектирование в воспитании», которое не было издано).

Таким образом, проектирование может стать средством социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образования (и детей, и взрослых), а в более узком смысле — средством развития проектировочных способностей.

Роль ребенка в социально-педагогическом проектировании

Особый вопрос о роли самого ребенка в процессах социально-педагогического проектирования. Он может выступать как заказчик, непосредственный субъект проектировочной деятельности, как эксперт по отношению к ней. В проектировочной деятельности ребенок сталкивается с необходимостью проявлять свою «самость» как минимум в следующих ситуациях:

- 1) когда необходимо заявить свои собственные цели, свои представления о себе и об объекте проектирования, отстаивать свою позицию в дискуссии с товарищами и взрослыми;
- 2) когда необходимо открыто и четко заявить о своих трудностях, проанализировать их причины, и, прежде всего, искать причины в себе;
- 3) когда необходимо согласовывать цели с другими, не отступать при этом от собственных идеалов и уметь находить общие точки выращивания нового, возникшего как новое качество (цель — средство) в общей работе;
- 4) когда необходима творческая самомотивация.

Умение поставить ребенка в позицию ответственности перед собой и другими и в то же время создать условия для раскрепощения творческих задатков — составляет основной предмет собственно педагогической деятельности в процессе проектирования.

В многочисленных воспитательных системах прошлого и настоящего распространена идея о том, что человека можно (а зачастую и необходимо) целенаправленно сформировать, выпестовать в соответствии с определённым идеалом или хотением воспитателя. Объективно этот поиск есть выражение потребности социальной системы в личностном типе, обеспечивающем её существование. «В массовом же сознании (как простонародном, так и руководящем) мечта об овладении человеческой природой трансформируется в желание властвовать над конкретными людьми и их коллективными единствами». Особенно это развито в государствах тоталитарного типа.

Ребенок — субъект своего развития

Гуманистический подход отличается принципиально иным пониманием роли человека, а, следовательно, — и ребёнка. Мера развития человека, мера развития ребёнка становится мерой качества работы педагога и всей образовательной системы в целом. Изменяется положение ребёнка, он действительно становится субъектом своего развития. Педагоги ориентируются не только на подготовку ученика, воспитанника к будущей жизни, но и на обеспечение полноценного проживания каждого возрастного этапа:

детства, отрочества, юности — в соответствии с психофизическими особенностями развивающейся личности. Уважение к личности ребёнка, его достоинству, принятие его личностных целей, запросов, интересов, создание условий для его самоопределения, самореализации, самодвижения и развития — неперенное условие гуманистического подхода в образовании.

Воспитание — совместная деятельность взрослых и детей

Гуманистический взгляд на сущность воспитания, связан с пониманием воспитания как совместной деятельности взрослых и детей, имеющей целью создание условий для освоения культуры и саморазвития. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни, создавать благоприятные условия, чтобы с детских лет его бытие и общение с другими людьми, с окружающим миром было достойно человека, — это и значит выполнять главное предназначение воспитателя. В какой бы сфере он не оказался — в школе, вне ее, в ситуации проектирования — отношение к ребенку должно оставаться неизменным.

Два варианта субъектной позиции воспитанника

Важно различать два варианта субъектной позиции воспитанника.

Первый вариант характеризуется тем, что субъектная позиция ребёнка — это практически скрытая разновидность объектной позиции. Вместо императивной педагоги используются технологии, вроде бы позволяющие каждому реализовать свою активную позицию. Однако взрослые всё придумали сами, решили за детей и, умело манипулируя ими, только создали иллюзию самостоятельности своих воспитанников. В этом случае можно говорить о ситуации присвоения ребёнком, подростком уже известного опыта, системы ценностей через создание ситуаций, в которых дети «самостоятельно» открывают её и таким образом присваивают.

Второй вариант предполагает самоопределение каждого в ситуации выбора. Задача педагога — помочь воспитаннику самостоятельно сделать этот выбор. Это возможно только в том случае, когда педагог помогает ребёнку осознать, или сформулировать, уточнить свои цели, желания, потребности, проблемы, трудности. В этом случае исключается позиция взрослого, владеющего истиной. Педагог организует взаимодействие ребенка, подростка с миром, людьми, включая его в разнообразную личностно значимую для него деятельность на основе выбора, общения, осмысления происходящего. При разных целях возникает необходимость определенных договорных отношений, регулирующих активность каждого участника, включая взрослых.

Проектирование как сотворчество в создании нового

Проектирование как процесс сотворчества в создании нового продукта имеет свои методологические основания. В этом плане интересен подход группы авторов Т.Ю. Колошина, Г.Ф. Похмелкина, С.Ю. Степанов, Т.В. Фролова, рассматривающих рефлексивную психологию творчества. Реализация прогрессивной тенденции в развитии образования ими рассматривается в связи с последовательным переосмыслением традиционных функций педагогической деятельности: 1) «трансляции и репродукции истины» (в форме готовых знаний, умений, навыков); 2) «охраны» (ребенка от общества и общества от ребенка); 3) «тотального контроля» (за ребенком с целью пресечения непредусмотренных социально-политической системой форм активности). Именно в этих функциях выражается суть авторитарно-репродуктивной модели образования.

В качестве альтернативной предлагается рефлексивно-гуманистическая, сотворческая, определяемая следующими функциями педагогической деятельности: 1) открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей; 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям; 3) выявление зон неопределенности и развития жизнедеятельности ребенка; 4) культивирование всевозможных форм его творческой активности.

Смыслотворчество и житнетворчество в проектировании педагогического процесса

Инновационный педагогический процесс протекает в форме сотворческого поиска учителем и учеником решения не ряда отдельных задач, а экзистенциальных (неразрешимых, вечных, общечеловеческих и мировых) проблем. Смыслотворчество является формой накопления и концентрации потенциала человека, расходуемого по мере реализации предельных и даже запредельных целей и ценностей развития человека и человечества. «В этом контексте общечеловеческая культура оказывается не кунсткамерой ценностей прежних поколений и не сводом законов, норм, готовых истин, а неисчерпаемым резервуаром прецедентов (человеческих судеб), сотворенных конкретными историческими личностями. Их переосмысление, рефлексия и является механизмом творения опыта собственной жизни и ее культурного духовного смысла».

Жизнетворчество — это форма реализации смыслового потенциала, способы его воплощения в жизнь. Единство процессов смыслотворчества и житнетворчества, их взаимообусловленность проявляется в духовно-экзистенциальной рефлексии, т.е. в процессе переосмысления и преобразования человеком жизни.

Эти положения для нас представляют интерес когда мы обращаемся к проектировочной деятельности, причем, совместной деятельности детей и взрослых. В проектировочной деятельности пересекаются во многом процессы смыслотворчества и житнетворчества. Проектирование может быть тем самым процессом, в котором создаются условия для рефлексивно — инновационной среды, обеспечивающей возможность свободного творческого поиска уникального разрешения экзистенциальных проблем: в мышлении — проблемно-конфликтные ситуации (Ладенко И.С.); в деятельности — установки на кооперирование, а не на конкуренцию (Найденова Л.А., Найденов М.И.); в общении — отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя (Петровская Л.А.).

Признаки участия детей в проектировочном процессе

Участие детей может быть непременным условием развития педагога, его восприимчивости к обратной связи. При совместном проектировании взрослых и детей необходимо чтобы этот процесс соответствовал некоторым признакам.

Первый признак должен отражать сотворческую позицию субъектов, взаимодействующих в проектировочном процессе. Он выражается в критичности своего и чужого опыта. Кроме того, цель каждого участника, взрослого и ребенка — процесс совместного поиска, где каждый занимающий сотворческую позицию выступает для другого гарантом развития.

Второй признак проявляется в том, что взаимодействие субъектов сотворчества связано не столько со взаимообменом опытом (у детей он часто вообще невелик), сколько со взаимным преобразованием и достраиванием друг друга как целостных личностей. Каждый участник становится катализатором для развития другого.

Третий признак заключается в том, что для субъектов развития в проектировочной деятельности каждая находка, каждый случай открытия нового становится лишь поводом, выходом в другое (иное) знание, но не правилом, не окончательной истиной. Таким образом, принцип функциональной прецедентности противостоит принципу консервативной нормативности.

Эти выводы являются чрезвычайно важными для осмысления проблем, связанных с возможностью организации продуктивной деятельности взрослых и детей.

Необходимость смены позиций участников

В процессе проектирования необходимо менять позиции участников, что является, в частности, непременным условием активизации рефлексии у игроков в организационно — обучающих играх. Это особенно важно, когда проектирование совместное — педагогов и детей. В первую очередь, это касается педагогов, так как существенным условием педагогической деятельности является способность учителя к эмпатии, высокая чувствительность — ребенка, группы, ее настроения, переживаний, трудностей, способность предсказать поведение членов группы — предсказательная эмпатия.

Проектирование как система развивающихся отношений

Проектирование может являться материалом для выявления взрослыми и детьми собственных творческих уникальностей как субъектов развития образования. В отличие от других технологий воспитания и обучения совместное проектирование является созидательной формой активности ребенка и взрослого. Кроме этого, в процессе проектирования происходит становление системы «развивающих и развивающихся отношений в группе». Система развивающихся отношений сама по себе — и продукт, и условие творчества всех ее участников. Она создается сотворчески детьми и педагогами, причем последние берут на себя лишь роль инициаторов, да и то только поначалу. «Узловой момент такой практики состоит в том, что педагог в ходе сотворчества с учеником вовлекается в процесс самосовершенствования путем переосмысления своего профессионального опыта... Главный парадокс педагогического существования состоит в том, что педагог может состояться как учитель (т.е. создатель творческой личности) только тогда, когда в каждый момент своего профессионального бытия преодолевает собственную педагогичность. Иначе говоря, при выборе пути педагогу приходится постоянно сталкиваться, бороться и преодолевать все довлеющие над его сознанием стереотипы, которые накапливались веками и закреплялись в профессиональном опыте в виде норм поведения, общения, мышления и деятельности».

Продуктивность деятельности педагогов зависит от системы ценностей

Исследования продуктивности педагогической деятельности педагогов разного уровня мастерства показали, что более высокий уровень «возможен при условии изменения у педагога системы ценностей. Система ценностей как бы переадресуется с «ценного для меня» на способы выработки системы ценностей самих учащихся. ... Подлинно профессиональная педагогическая позиция формируется в условиях своеобразного самоотречения педагога: главный результат педагогического труда не в том, что и как я говорю и действую, а в том, как ученику хочется мыслить, вести себя и работать, каких результатов достигать и как их добиваться».

Общение взрослого с ребенком часто превращается в монологическое не столько благодаря изначальным авторитарным установкам, сколько благодаря тому, что ребенок, естественно стремясь к наиболее легкому, короткому познанию мира, апеллирует к взрослому как авторитету. Отсюда — ролевая позиция взрослого, являющегося передатчиком готовых образцов опыта. Педагог, транслируя готовые образцы, тем самым закрывает и свою собственную личность от нового опыта, от других, а значит, и от самого себя, что останавливает его саморазвитие, рост профессионального творчества и мастерства.

Проектирование исключает такую позицию, если протекает в инновационном режиме, построенном на принципах рефлексивной организации развития педагогической деятельности.

Виды проективной деятельности детей и взрослых

В заключение можно сказать, что виды проективной деятельности детей и взрослых в области образования могут быть дифференцированы следующим образом:

1. Психолого-педагогическое проектирование саморазвития ребенка, определение зоны его ближайшего развития. Оно строится на помощи ребенку в познании самого себя и совместном со взрослым осознании или формулировании жизненных целей, конкретных трудностей, проблем. На базе этого возможно составление с помощью взрослого программы саморазвития.

2. Групповое (коллективное) проектирование процессов. Данный вид проектирования доступен школьникам только по отношению к предметной деятельности. (Речь не может идти, например, о проектировании психических процессов). Наиболее доступна с этой точки зрения технология проектирования совместной деятельности в сфере учения и досуга.

3. Проектирование целостных систем, объектов, организационных форм и результатов деятельности (участие в разработке проектов авторских школ, образовательных подсистем, творческих, общественных объединений, клубов).

При этом будем иметь в виду, что это лишь доминантное, чисто теоретическое деление. На практике в ходе проектирования и процессов, и систем должно вестись и проектирование саморазвития. В противном случае отказ от этой задачи выводит проектирование из сферы собственно педагогической работы.

Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования

Одним из ведущих элементов системы проектирования выступает опережающее прогностическое социально-педагогическое моделирование, которое далеко не полно и не всегда корректно используется и в теоретических, и в прикладных исследованиях, и при разработке программ развития систем образования, а также исследовательских проектов, касающихся отдельных образовательных учреждений.

При любом проектировании на основе концептуального анализа ситуации выдвигается и функционирует некий идеальный образ желаемого будущего, выявляются тенденции развития, планируются те изменения, которые откроют дорогу полезным и ограничат или ликвидируют возможности развития нежелательных тенденций. Первые затем должны превратиться в практические дела, обеспечить позитивное развитие. Этой цели и служат модели исходного состояния системы, процесса ее преобразования и желаемого (потребного) состояния преобразуемых объектов или процессов, реализующего если не идеальную, то реально достижимую в конкретных условиях цель (все три модели могут быть совмещены и в одной сложносоставной модели).

Под социально-педагогическим моделированием мы понимаем отражение ведущих характеристик преобразуемой системы (оригинала) в специально сконструированном объекте-аналоге (модели), который в чем-то проще оригинала и позволяет выявить то, что в оригинале скрыто, неочевидно в силу его сложности и завуалированности сущности многообразием явлений. При этом модель должна обладать сходством с оригиналом, быть способной замещать его в определенных отношениях и открывать новые свойства оригинала, новые возможности его совершенствования.

В этом находит выражение эвристическая функция модели. Роль модельного исследования как раз и заключается в том, чтобы на более простом объекте увидеть, выявить наиболее существенные факторы и закономерности развития и создать затем условия для такого развития. Модель должна быть рабочим инструментом, позволяющим отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсного обеспечения развития и на основе выявленных тенденций развития, экстраполируя их на будущее и внося изменения и в саму структуру, и в условия ее функционирования, мысленно прогнозировать и "проигрывать" возможности и последствия разных вариантов нововведений.

Моделирование и использование модели таким образом тесно связано с прогнозированием. Модель обеспечивает прогноз и делает его более полным и обоснованным, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций, исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе ретроспективного анализа, экспертных оценок экстраполяции тенденций на будущее, концептуального истолкования фактов.

Только на основе выполнения указанных требований приводимые во многих исследованиях (теоретических и прикладных) схемы, таблицы, концептуальные описания, математические формулы приобретают статус модели и могут выполнять присущие ей функции: помочь понять суть, объяснить изучаемое, предвидеть результаты

функционирования системы, обнаруживать "точки роста", разрывы в логической цепи поиска, проблемные зоны, а также производить прогностическую оценку возможных вариантов улучшения и обновления системы.

В принципе модель может быть по содержанию полностью или преимущественно описательной (чаще всего это текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами), структурной (обнаруживается состав, иерархия элементов системы), функциональной или функционально-динамической (тогда преимущественно используются схемы и сравнительные таблицы, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы), эвристической (дающей возможность обнаружить новые связи и зависимости) и интегративной, смешанной, включающей в себя компоненты нескольких или всех видов моделей. Первые три вида можно отнести к познавательным, эвристический тип - к моделям преобразовательным (прагматическим), отражающим то, что еще необходимо осуществить. Они носят нормативный характер, ориентируют на заданный уровень или образец. Приводим пример преимущественно функционально-динамической модели, созданной на основе обобщения опыта преобразований инновационного характера в образовательном пространстве города Тюмень на основе программно-целевого подхода к управлению. Автор в тексте своей работы раскрывает цели и принципы программно-целевого управления, ведущие идеи его совершенствования (в схеме они не раскрыты, а только обозначены), блок факторов, влияющих на процесс, условия продуктивного управления, его этапы и результаты (высокое качество образования). Структура процесса представлена в этой модели достаточно четко, а вот систему связей автору удалось отобразить достаточно ясно только внутри отдельных блоков (Шебеко Т.Д. Программно-целевое управление развитием инновационных процессов в образовательном пространстве города: Автореф. дис.... канд.пед.наук. Тюмень, 2004).

Следует отметить, что любая модель как формализованная структура будет работать только при условии ее содержательного наполнения. В основу приведенной выше модели положены идеи опережающего, стратегического, ценностно-ориентированного управления, единства стабилизации и развития образования через его обновление, многомерности образовательного пространства (социальная, экономическая, собственно образовательная, здоровьесберегающая составляющие), приоритета гуманистических целей и принципы программно-целевого управления: целенаправленность, прогностичность, партисипативность (демократичность), инициирование и поддержка новшеств, системный мониторинг.

Создание модели - относительно самостоятельный и важный этап процедуры исследования и исследовательского проектирования. Чаще все-го создаются описательные и структурные модели с выделением наиболее важных элементов и отношений в исследуемой или проектируемой системе и их иерархическим упорядочением. Однако хотя бы в определенной степени свойства могут нести возможность работать с содержанием, искать новое, обнаруживать ведущие и производные связи должны быть присущи любой модели. Иначе мы имеем дело с другими формами представления материала: описаниями, схемами, таблицами, которые некоторые авторы неправомерно именуют моделями.

Следующий этап - работа с моделью, суть которой - выдвижение гипотезы о системообразующей связи, ключевых факторах, главных помехах и путях их устранения. В основе гипотезы всегда лежит идея преобразования и замысел ее реализации, т.е. инструментальная, методически оформленная идея. Рождение идеи, развертывание ее в замысел и в гипотезу - это, по существу, творческое ядро исследования. Моделирование и возникающие на его основе упрощенное и наглядное представления некоторых важных аспектов сложных процессов, на наш взгляд, может способствовать сложному, неоднозначному, глубоко личностному процессу формирования творческого ядра

исследования, чему служат также и диалог, и дискуссия, и перебор вариантов, и разнообразные ассоциативные связи и представления, и перенос известного в новую сферу, и многие другие эвристические подходы и приемы.

На основе использования модели целесообразно осуществить и выдвижение, и предварительную мысленную проверку гипотезы, что особенно продуктивно в том случае, когда исходные параметры позволяют построить прогностические математические модели. Во многих случаях при нестабильности социально-экономического развития и неопределенности социально-экономических прогнозов оказывается полезным сценарный подход, когда просчитываются несколько возможных вариантов развития, в частности: оптимальный (растущее финансирование, разумная социальная политика, компетентное решение на федеральном и региональном уровнях проблем системы образования), реалистический (стабильное финансирование, решение хотя бы некоторых основных проблем со стороны органов власти, что позволяет хотя бы в определенной мере поднять статус образования, обеспечить его развитие) и минимально допустимый сценарий, который позволяет хотя бы удержать статус-кво, обеспечить основные образовательные услуги, сохранить единое образовательное пространство, не допустить социальной дестабилизации.

Полученные на основе сначала мысленных, а потом реальных проб результаты нужно "вернуть" в многообразную, сложную, ситуативно обусловленную педагогическую действительность, где приходится считаться со многими привходящими обстоятельствами и помехами, непредвиденными трудностями, субъективными позициями. Тут "модельное" предвидение приходится корректировать с учетом опыта, интуитивных оценок, здравого смысла, ресурсных возможностей, допустимой "цены" образования для обучающихся (потеря здоровья, преумножение, упущение возможности и т.д.) в процессе моделирования должны быть предусмотрены "стыковочные узлы" со средой (интерфейсы), а также предусмотрены не-обходимые меры для приспособления среды к принятию модели нового. Речь идет о весьма условной точности прогнозов и выстроенных на их основе проектов в социальных системах, носящих стохастический характер, что никак не исключает нашего стремления к точности и определенности и насущной необходимости конструирования и использования моделей в прогностических, социально-педагогических исследованиях и при разработке перспективных программ и проектов.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные педагогические труды, т. 2 — М.: Просвещение, 1980. — С. 18.
2. Бедерханова В. Проблемы воспитания и развития личности. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых — СПб. 2002. — 23 с.
3. Загвязинский В.И. Материалы региональной научно-практической конференции «Моделирование социально-педагогических систем» - СПб, 2001. — с. 21-32.
4. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. — М.: Просвещение, 1990. Развитие личности №1 2000 с.11-23
5. Каменский Р., Краснов С., Рябцев В. Игры с детьми в форме ОДИ // Кентавр. — 1992, № 2. — С. 9.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Просвещение, 1982. — С. 170.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 58.
8. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л.: Знание, 1985. — С. 16.
9. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. - 320 с.
10. Полат Е.С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования ред. Е.С.Полат - М., 2000, - с. 54-57
11. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. //Вопросы психологии. — 1983, № 3. — с.12-17.
12. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики. // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Т. 3. — Казань, 1990. — с.29-37.
13. Судаков В.Н. Мифология воспитания. Очерки теории развития и воспитания личности. — Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. — С. 5.
14. Штоф В.А. Роль моделей в познании. Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. - 128 с.
15. Юсупов В.З. Проектирование адаптивной образовательной среды — Киров, 2001. — 13 с.
16. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. М.: Изд-во АТиСО, 2002. - 239 с.