

*На правах рукописи*

**МАЛКОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА**

**КОНЦЕПЦИЯ И ПРАКТИКА  
ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
В ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЕ**

Специальность 13.00.01 – «Общая педагогика,  
история педагогики и образования»

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Томск – 2008

Работа выполнена на кафедре общей и педагогической психологии ГОУ ВПО «Томский государственный университет».

Научный консультант: доктор психологических наук,  
профессор **Прозументова Галина Николаевна**

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,  
профессор **Веряев Анатолий Алексеевич.**  
ГОУ ВПО «Барнаульский государственный педагогический университет»

доктор педагогических наук,  
доцент **Ковалева Татьяна Михайловна.**  
ГОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет»

доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО  
**Слободчиков Виктор Иванович.**  
Институт развития дошкольного образования  
Российской академии образования

Ведущая организация: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Защита состоится « 17 » декабря 2008 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д. 212.267.20 при Томском государственном университете по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Томского государственного университета.

Автореферат разослан « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2008 года

Ученый секретарь диссертационного совета,  
доктор психологических наук, профессор

О.М. Красноярцева

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Реализация ряда приоритетных национальных проектов в основных социальных сферах («Образование», «Здравоохранение», «Доступное и комфортное жилье гражданам России»), в сфере экономики (в т.ч. «Развитие агропромышленного комплекса») и предпринимательства свидетельствует о том, что проектирование рассматривается и используется как направление государственной политики. При этом задача и функции проектной деятельности – обеспечение преобразования, изменение существующего социально-экономического состояния и создание экономической, социальной реальности нового качества.

Существенно, что в образовании его качественное изменение связывается с разработкой и реализацией не только приоритетного национального проекта «Образование», но и ряда других проектов как российского масштаба (Комплексный проект модернизации образования), так и проектов инновационного развития на уровне отдельных образовательных учреждений. В этой связи вопрос о возможностях, функциях, содержании и использовании проектирования в образовании приобретает особую актуальность.

Историческая реконструкция темы и проблематики проектирования в российском образовании позволяет указать на связь между интересом к проектированию и реформированием социальной практики: активное применение метода проектов, проектирования в школьной практике приходится именно на первое десятилетие после социальной революции (20-е гг. XX в.), на период радикальных экономических реформ (90-е гг. XX в.), на время модернизации социальной системы (начало XXI в.). Именно на такую связь указывал и считал ее существенной основатель метода проекта Дж. Дьюи. Такая обусловленность свидетельствует о том, что в периоды социальной реформации перед образованием возникают задачи, решение которых может осуществить именно разработка и реализация проектов и обучение проектированию.

Изучение практики использования в школах проектирования и обучения проектированию показало, что

- а) его организация является чрезвычайно распространенной практикой;
- б) особенно эффективно оно используется в школах, получивших статус Федеральных экспериментальных площадок Министерства образования (этот статус присваивается школам, разрабатывающим проекты развития школьной практики);
- в) обучение детей, педагогов, управленцев проектированию обусловило появление специальных программ.

Наш анализ материалов конкурса школ Томской области, внедряющих инновационные образовательные программы в рамках реализации приоритетного национального проекта «Обра-

зование» (период с 2006 по 2008 год), показывает, что около 98% школ ориентируются в программе развития на организацию проектирования. И большинство из них используют технологии и методики проектирования в организации внеурочного пространства.

На основании проведенного нами анализа использования метода проектов и организации проектирования в общеобразовательных учреждениях можно заключить, что:

а) в последние годы интерес к проектированию только возрастает (о чем свидетельствует динамика обращения к проектированию в материалах школ, внедряющих инновационные образовательные программ с 2006 по 2008 гг.);

б) именно с использованием проектирования связаны решения задач по адаптации подрастающего поколения к современной жизни, овладение компетенциями успешного участия в социальном преобразовании;

в) проектирование используется в основном при организации внеурочной работы в таких формах, которые имеют частный, локальный характер.

В связи с вышесказанным, можно констатировать, что противоречие между образовательными возможностями проектирования при решении задач повышения социальной адаптации и активности, развитием практики организации проектирования в образовательных учреждениях с одной стороны и локализацией этих возможностей в отдельных, внеурочных формах – с другой.

Анализ литературы позволяет определить проблему, обусловленную названным противоречием и представляющую сегодня особую актуальность.

В период социальной реформации особое значение приобретает способность человека «держат» и конструировать формы социальной практики. Такая способность характеризует человека как субъекта социальной практики и деятельности (М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, М. Фуко, Г.П. Щедровицкий и др.). Более того, развитие в последние годы антропологического подхода не только дает представление о проектировании как способе влияния человека на социальную действительность (П.И. Балобанов, И.В. Блауберг, В.И. Курбатов., В.А. Луков., А.Г. Раппапорт, Дж.К. Джонс, Я. Дитрих и др.), но и позволяет характеризовать его как фактор становления, образования самого человека в процессе конструирования социальной практики (В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, О.И. Генисаретский, Г.П. Щедровицкий и др.). В рамках антропологического подхода происходит переосмысление и сущности самого образования: понимание его как пространства смыслообразования (В.Е. Ключко), человеческой, личностной коммуникации (В.И. Кабрин, Г.И. Петрова), гуманитарной среды (В.И. Слободчиков), образовательной реальности, в проектировании и создании которой принимает участие сам человек (Г.Н. Прокументова). В контексте антропологического подхода образование представляется не только личным, но и проектным действием человека.

При этом участие в проектировании представляется не только способом влияния на социальную, образовательную практику, но и способом собственного развития («саморазвития»), реализации своих сущностных сил и потенций, «самореализации» (Э.В. Галажинский). Речь идет, следовательно, о том, чтобы представить проектирование не только как деятельность по изменению и конструированию практики, но и как способ образования самого человека и его субъектной позиции.

Такой подход к проектированию наиболее определенно проявляется и формируется в инновационном образовании, когда изменение практики является специальной задачей и вся деятельность образовательного учреждения представляется как проект (С.Г. Баронене, А.О. Зоткин, Т.М. Ковалева, Г.Н. Прозументова, Т.В. Стецюк и др.).

Вместе с тем изучение организации и использования проектирования именно в таких учреждениях, где оно осознанно применяется для «образования» человека, показывает, что в организации практики проектирования наблюдается ряд трудностей, связанных с созданием специальных программ и форм обучения проектированию, изменением управленческих условий, обеспечивающих их создание и реализацию, и развитием проектно-исследовательской культуры педагогов инновационной школы.

Для преодоления этих трудностей необходимо построение концепции образовательного проектирования. В настоящее время разработаны: методологические основания проектирования в образовании (Ю.В. Громыко, Г.Н. Ильин, Г.И. Петрова, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.); способы использования проектной деятельности для организации образовательного процесса (Е.С. Полат, И.Д. Чечель., В.Г. Левитес, В. Гузеев, Н.М. Коньшева, О.С. Круглова, Н.Ю. Пахомова и др.), развития компетенций (Г.Б. Голуб, Н.А. Гордеева, А.Л. Слободской, О.В. Чуракова и др.) и социальной адаптации в образовании (О.Б. Волжена, Е.Н. Карпанина, А.В. Хадырева, И.А. Дралюк, С.Г. Лесникова и др.). Выявляет особенности использования и организации проектной деятельности в инновационном образовательном учреждении и образовательной практике (А.О. Зоткин, Г.Н. Прозументова, Т.В. Стецюк, А.Н. Тубельский и др.).

Таким образом, еще раз следует подчеркнуть, что в теории и практике осознается и используется потенциал проектирования для изменения образования, развития личностных качеств учащихся, формирования компетенций как образовательных результатов.

Однако до сих пор не разработаны представления о проектировании как условии и средстве связи человека со своим образованием. Эту проблему можно решать в контексте антропологического подхода, когда проектирование рассматривается в связи с образованием самого человека, не только его отдельных качеств, но и субъектной позиции; не только в связи с формиро-

ванием социальной адаптации, но и с проектированием своего образования. В целом можно констатировать, что в настоящее время в литературе рассмотрены, а в практике используются образовательные возможности проектирования. Однако не разработаны представления и условия организации практики образовательного проектирования как средства становления субъектной позиции его участников, не раскрыты возможности проектирования как средства образования человеком своей субъектной позиции, его ресурсы для становления субъекта образования. Именно такое проектирование обладает образовательным потенциалом и может характеризоваться как образовательное проектирование.

Стоит отметить, что указанная интенциональность проектирования практически не обсуждается в достаточно обширном массиве исследований, посвященных педагогическому проектированию. Анализ тематики диссертационных исследований за два года (2004–2005) показывает, что из 170 диссертационных исследований, посвященных педагогическому проектированию нет ни одного подготовленного в рамках специальности 13.00.01, предполагающей рассмотрение мировоззренческих и парадигмальных оснований образования, выделение новых объектов и предметов педагогического исследования, обоснование концепций и систем, направленных на создание условий для становления субъекта образования, включая проблемы методологии педагогического проектирования. Все сказанное и обусловило тему нашего исследования: «Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе».

**Объект** исследования: проектирование в современном образовании.

**Предмет** исследования: образовательное проектирование и становление субъектной позиции в образовании.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении о том, что проектирование может и должно использоваться в образовании для решения задачи становления субъектной позиции человека. При этом становление субъектной позиции обусловливается:

- разработкой и реализацией концепции образовательного проектирования на основе антропологического подхода;
- конкретизацией концепции образовательного проектирования в контексте педагогики совместной деятельности, позволяющей обосновать его роль в становлении субъекта совместной деятельности и влияния этого субъекта на позиции участников проектирования.

Для становления субъекта совместной деятельности и субъектной позиции участников этой деятельности необходимо:

- выделить организацию образовательного проектирования в качестве направления деятельности и предмета управления в инновационной школе;

– разработать специальную программу обучения образовательному проектированию всех субъектов совместной деятельности;

– создавать специальные формы повышения квалификации педагогов и управленцев по организации образовательного проектирования.

При разработке и реализации программы обучения образовательному проектированию особое значение придается:

– последовательности и поэтапности организации образовательного проектирования: от организации опыта участия взрослых и детей в проектировании совместной деятельности до проектирования ими индивидуальных профилей этой деятельности;

– разнообразию задач и форм организации образовательного проектирования, обеспечивающему овладение его функциональным содержанием и компетенциями;

– использованию специальных форм организации рефлексии результатов образовательного проектирования и проявлению возможных и реальных субъектных позиций участников совместной деятельности.

В качестве критериев оценки эффективности организации практики образовательного проектирования могут быть использованы:

– разнообразие и динамика реализуемых форм организации образовательного проектирования, обуславливающие возможность их выбора участниками совместной деятельности;

– динамика группообразования и становление субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании;

– проявленность разнообразия и динамика субъектных позиций участников совместной деятельности в процессе обучения образовательному проектированию;

– использование участниками совместной деятельности компетенций образовательного проектирования при разработке и реализации ими индивидуальных образовательных профилей.

**Цель исследования** – разработка концепции и обоснование условий организации образовательного проектирования для становления субъектной позиции участников совместной деятельности.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Осуществление рефлексии разных подходов к проектированию, его задач и функций в современном образовании.

2. Обоснование возможностей антропологического подхода для разработки концепции и понятия образовательного проектирования.

3. Разработка концепции образовательного проектирования для решения задачи становления субъектной позиции участников образовательной практики.

4. Конкретизация концепции образовательного проектирования в контексте педагогики совместной деятельности и обоснование его влияния на становление субъектной позиции участников совместной деятельности.

5. Создание программы обучения образовательному проектированию, обеспечивающей становление субъектной позиции участников совместной деятельности в инновационной школе.

6. Определение и экспериментальная проверка условий и механизмов организации образовательного проектирования в инновационной школе.

7. Обоснование влияния образовательного проектирования на становление субъектной позиции участников совместной деятельности.

**Методологической основой** исследования выступает гуманитарный подход, основанный на включенности субъекта деятельности в свое развитие (М.К. Мамардашвили, К. Роджерс, М. Фуко и др.), полагающий взаимодействие и коммуникации в качестве условия становления субъекта и его образования (В.И. Кабрин, Ю. Хабермас). Этот подход конкретизирован при исследовании инноваций в образовании (С.В. Баронене, А.О. Зоткин, В.А. Лекторский, М.А. Розов, М.И. Розин, Т.В. Якубовская и др.) и образовательных инноваций (Г.Н. Прокументова); он означает сосредоточение исследовательского внимания на участии человека в своем образовании, его влиянии на становление образовательных форм и своей образовательной практики. Поэтому в нашем исследовании гуманитарный подход реализуется в способе разработки концепции и программы исследования: изучении прецедентов и феноменов образовательного проектирования; выделении, обобщении и типизации его эмпирических признаков; проблематизации и концептуализации практики образовательного проектирования и его влияния на становление субъекта совместной деятельности. Это и обусловило структуру и этапы данного диссертационного исследования; организацию эксперимента, включающую разработку и реализацию программы с участниками эксперимента, педагогами и администрацией инновационной школы.

Наше исследование опирается на антропологический подход, который полагает взгляд на человека как лицо, ответственное за свое образование (В.Е. Ключко, Г.И. Петрова, В.И. Слободчиков, П. Херст и др.) и объясняет особенности развития человека содержанием и пределами создаваемой им самим субъективной реальности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Важным для нашего исследования является и то, что в педагогической антропологии (Й. Дерболов, Э. Финк, М.Я. Лангевельд, П. Херст и др.) самоосуществление человека рассматривается как обусловленное его образованием в мире культуры, создаваемой совместными действиями и взаимными коммуникациями людей.

*Теоретической основой* исследования являются: концепция и положения теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий); теорема совместной деятельности как психологической ре-



альности человека (С.М. Джакупов, А.К. Белоусова, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, А.В. Брушлинский и др.); концепция педагогики совместной деятельности, в рамках которой обосновано представление об образовании как совместной деятельности и субъекте образования как субъекте совместной деятельности (Г.Н. Прокументова); теория проектирования инноваций в образовании (Ю.В. Громыко, П.Г. Щедровицкий, В.И. Слободчиков и др.), в которой формирование субъекта представляется обусловленным его участием, функцией и позицией в инновационных проектах.

**Научная новизна** исследования состоит в следующем.

1. Создана концепция образовательного проектирования, раскрывающая возможности решения проблемы становления субъектной позиции человека в своем образовании, и тем самым представляющая собой: способ реализации гуманитарного и антропологического подходов к организации современного образования; способ решения проблемы повышения качества образования путем вовлечения участников образовательной практики в ее построение, усиления их влияния на определение целей, способов, форм своего образования.

2. Осуществлена конкретизация концепции образовательного проектирования в контексте педагогики совместной деятельности, что позволило показать его возможности как средства становления субъекта совместной деятельности: совместная деятельность выступает областью и предметом проектирования; участники этой деятельности, взрослые и дети, оказывают влияние на образование ее задач и целей, осуществляют выбор средств и рефлексию результатов совместной деятельности.

3. Доказано, что для организации образовательного проектирования и становления субъектной позиции участников совместной деятельности особое значение имеют:

- опыт участия взрослых и детей в постановке задач проектирования при возникновении ситуаций необходимости совместного действия в условиях с высокой степенью неопределенности;
- вовлеченность участников совместной деятельности в определение замысла, постановку проблем, задач проектной деятельности;
- освоение участниками совместной деятельности компетенций проектирования;
- инновационная практика деятельности общеобразовательной школы, заключающаяся в организации образовательного проектирования как специального направления деятельности и предмета управления, в создании специальной программы обучения образовательному проектированию взрослых и детей.

4. Создана специальная программа обучения образовательному проектированию, содержание которой включает в себя самостоятельные и отдельные модули обучения взрослых и детей проектным компетенциям, в том числе учебному, социальному, образовательному проектированию;

переходы от организации учебного проектирования к социальному и образовательному; разнообразные формы организации совместной деятельности в процессе проектирования, в том числе проектирование образовательных событий, учебный, социальный, образовательный проекты и проектирование образовательного профиля.

5. Обосновано, что образовательное проектирование оказывает влияние на:

- становление субъектной позиции участников совместной деятельности и выражается в таких позициях, как исполнитель проектных заданий, разработчик проектных задач, организатор проектной деятельности;

- развитие субъектной позиции участников совместной деятельности и переход от позиции исполнителя к позиции организатора проектной деятельности;

- динамику образования разных групп участников совместной деятельности, в том числе образование проектных групп, проектных команд, образовательного сообщества.

6. Раскрыты возможности концепции образовательного проектирования для рефлексии состояния образовательной практики инновационной школы, определения этапов ее развития при постановке и решении задачи становления субъектной позиции участников совместной деятельности.

7. Установлено, что организация образовательного проектирования и становление субъектной позиции участников совместной деятельности обуславливается особенностями управления и повышения квалификации педагогов в инновационной школе, созданием проектно-исследовательской группы, задачей и содержанием деятельности которой являются разработка образовательной программы, овладение проектными компетенциями самими педагогами, формирование их позиций и выделение уровней вовлеченности в совместную деятельность.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что:

- обоснована необходимость и продуктивность антропологического и гуманитарного подходов к организации и исследованию проектирования в образовании;

- построено понятие и рассмотрено содержание образовательного проектирования;

- осуществлена конкретизация понятия образовательного проектирования в контексте педагогики совместной деятельности;

- конкретизировано и различено содержание таких понятий, как учебный, социальный, образовательный проекты, с учетом способа постановки проектной задачи, форм организации совместной деятельности, становления субъектной позиции участников совместной деятельности;

- обоснована зависимость решения проблемы становления субъектной позиции участников совместной деятельности от практики организации образовательного проектирования в инновационной школе.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что:

– разработана и апробирована образовательная программа «Обучение образовательному проектированию», реализуемая в течение 6 лет в школе № 49 г. Томска (проект «Школа совместной деятельности») и в других образовательных учреждениях (школы № 25 и 55 г. Томска; школы Асиновского района Томской области; школа № 7 г. Абакана, РХ). Разработан курс сопровождения разработки и реализации образовательной программы, который был реализован в вышеуказанных образовательных учреждениях.

Создана программа повышения квалификации педагогов и преподавателей высшей школы «От проекта к культуре проектирования» и реализуемая с 2003 г. при организации курсов ПК в Томской области. Участниками программы стали более 200 педагогов и управленцев школ Томска и Томской области. Разработан учебный курс «Организация образовательного проектирования в вузе» для аспирантов Томского государственного университета в рамках программы «Психология и педагогика высшей школы», слушателей специализации «Преподаватель высшей школы». Разработан и реализуется с 2006 г. учебный курс «Технология разработки образовательных проектов» для студентов специальности «Менеджмент организации» и магистров психологии. Созданы учебно-методические материалы для реализации образовательной программы в общеобразовательной и высшей школе «Организация учебного и образовательного проектов», «Проектирование образовательного профиля в вузе»; учебно-методическое пособие «Проектные технологии в образовании» для дистанционного обучения.

**Методы исследования:** теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по теме и проблеме исследования, сравнительно сопоставительный анализ разных подходов к определению предмета и субъекта проектирования в разных образовательных практиках, в контекстах социальных наук. Исключительное значение для нас имели процедуры и методы гуманитарного исследования образовательных инноваций: феноменологическое описание прецедентов проектирования в инновационных образовательных практиках, текстуализация, аналитический комментарий, аналитическое обобщение, типологизация, концептуализация. Использовались и методы качественного анализа: метод кейс-стади, фокусированное и исследовательское интервью, организация фокус-групп.

Изучение инновационного опыта организации деятельности по разработке и реализации образовательной программы осуществлялось с помощью методики рефлексивной реконструкции, анализа материалов и документов, отражающих этапы разработки образовательной программы в инновационной школе, контент-анализа. Организация педагогического эксперимента позволила определить эффективность механизмов организации совместной деятельности для становления субъекта проектирования. В качестве методов исследования использованы моделирование дея-

тельности, организация экспертизы, рефлексия компетенций проектирования совместной деятельности и признаков субъекта совместной деятельности в проектах, анализ материалов и результатов диагностики изменения качества образовательной позиции участников проектирования.

**База и этапы исследования.** Основной базой исследования является муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 г. Томска» (директор школы – кандидат педагогических наук Л.А. Сорокова). Школа с 1990 г. является экспериментальной площадкой областного управления образованием и реализует проект «Школа совместной деятельности» (научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Прокументова). В 1998 г. школа получила статус авторской школы и Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования РФ. Здесь осуществляется разработка модели современной общеобразовательной школы и реализуется инновационная программа повышения квалификации «Педагог – участник и организатор совместной деятельности». С 2005 г. школа является лабораторией инновационного образования Томского государственного университета, на базе которой разрабатывается и реализуется программа педагогической практики по подготовке студентов к инновационной деятельности в образовании; в 2007 г. школа вошла в число победителей конкурса школ, реализующих инновационные образовательные программы в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Наше исследование по разработке концепции образовательного проектирования, становлению субъектной композиции участников совместной деятельности в образовательном проектировании является частью исследовательской программы Школы.

В нашем исследовании принимало участие около 200 детей, более 30 педагогов, разработчиков и пользователей программы обучения проектированию совместной деятельности. Изучение проблематики становления субъекта совместной деятельности в проектировании целенаправленно изучалось с 1995 г. и продолжается в настоящее время. В последние годы база исследования расширилась. В рамках его организации изучались вопросы обучения проектированию в 15 школах региона, на Федеральных экспериментальных площадках МО РФ (по материалам, опубликованным в серии «Библиотека культурно-образовательных инициатив»); в школах, педагоги которых прошли повышение квалификации по программе «Проекты в школе: образовательное и совместное действие», «От проекта – к культуре проектирования»; в 25 школах – участниках конкурса по отбору лучших образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы в рамках приоритетного национального проекта «Образование» в 2006, 2007 гг., где автор диссертационного исследования был экспертом.

Исследование осуществлялось в несколько этапов.

*Первый этап* (1994–1998 гг.) включает организацию работы проектно-исследовательской группы «Образовательные проекты в Школе совместной деятельности). Содержание проектной и исследовательской деятельности было направлено на организацию учебных и образовательных проектов, решение проблем изменения качества совместной деятельности в проектировании.

*Второй этап* (1999–2003 гг.) состоял в исследовании условий разработки и реализации программы обучения образовательному проектированию, механизмов организации образовательного проектирования.

*Третий этап* (2004–2005 гг.) представлял собой обоснование методики исследования проектирования и разработки показателей анализа эффективности реализации образовательной программы, проведение гуманитарного исследования проектирования как совместной деятельности и образовательной инновации в рамках исследовательской программы «Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология, типология, топология образовательных инноваций» (руководитель – Г.Н. Прокументова).

*Четвертый этап* (2006–2008 гг.) заключался в анализе и обобщении экспериментальных данных, обосновании эффективности условий и механизмов организации образовательного проектирования для становления субъекта совместной деятельности, разработки концепции образовательного проектирования и оформлении диссертационного текста.

Положения, выносимые на защиту:

1. Актуализация в теории и практике современного образования темы проектирования обусловлена не только изменением форм социальной жизни, повышением влияния человека на изменение социальной практики, но и установлением образовательных возможностей проектирования. Вместе с тем анализ практики организации проектирования показывает, что оно осуществляется ситуативно, локально (метод проектов), преимущественно во внеурочных формах работы, используется для решения задач формирования социальной компетентности и адаптации. Изучение литературы позволяет утверждать, что такая локализация проектирования в практике объясняется сложившимися представлениями о том, что оно решает задачи формирования определенных качеств личности, обеспечивает социализацию детей. Вместе с тем проведенное нами исследование практики организации проектирования (преимущественно в инновационных школах и инновационном образовании, в том числе в образовательных учреждениях, участвующих в конкурсе школ, реализующих инновационные образовательные программы, в школах имеющих статус Федеральных экспериментальных площадок), анализ представлений о проектировании в связи с инновационным образованием (метод проекта, педагогическая инноватика, компетентностное обучение) дает основание определить противоречие между образовательными возможностями проектирования и сложившейся практикой его организации.

2. Для разработки концепции образовательного проектирования использовались подходы: *гуманитарный*, в рамках которого развитие и образование человека представляется как его личная активность и действие; *антропологический*, в котором обусловленность развития обсуждается в связи с качеством вовлеченности и участия человека в своем образовании. Отсюда в основание разработанной нами концепции образовательного проектирования был положен фундаментальный тезис о том, что проектирование обладает высоким потенциалом для становления и формирования субъектной позиции участников совместной деятельности. В концепции обоснована необходимость постановки задачи формирования субъектной позиции всех участников образовательной практики; субъектная позиция характеризует участие и влияние человека на свое образование. Образовательное проектирование представляется способом участия и влияния человека на свое образование; характеризуется как форма организации практики, а его качество обеспечивается многообразием форм участия человека в образовательной практике, вовлеченностью в решение задач своего образования, рефлексией особенностей организации практики проектирования и особенностей субъектной позиции человека в этой практике. При этом образовательные возможности проектирования повышаются, усиливаются при использовании в практике организации проектирования разных его форм, переходе от одной формы к другой и их взаимной дополнительности. Результатом организации практики образовательного проектирования является выделение и становление субъектной позиции человека в образовании, при этом участники образовательного проектирования получают и реализуют возможность влияния на эту практику и тем самым на свое образование.

3. Конкретизация концепции образовательного проектирования в контексте педагогики совместной деятельности, где в качестве субъекта образования рассматривается совокупный, коллективный субъект (Г.Н. Прокументова), позволила раскрыть гуманитарное содержание образовательного проектирования: представить проектирование как коммуникацию взрослых и детей, как взаимодействие участников образовательной практики; как совместное действие разных участников образования; как деятельность по решению ими задач повышения качества совместной деятельности и своего образования; как условие формирования совокупного субъекта образования и субъектной позиции всех участников совместной деятельности. В контексте педагогики совместной деятельности образовательное проектирование, становление субъекта совместной деятельности характеризуется влиянием всех участников этой деятельности на ее задачи, распределение функций и полномочий между участниками, динамикой образования групп и их взаимодействием, рефлексией и различением возможных и реальных позиций участников совместной деятельности. Поэтому образовательное проектирование и характеризуется нами как усло-

вие и механизм становления субъекта совместной деятельности и субъектной позиции ее участников.

4. Субъектная позиция участников совместной деятельности раскрывается нами в таких характеристиках, как влияние на постановку целей и задач проектирования совместной деятельности; овладение функциональным содержанием и компетенциями изменения совместной деятельности; овладение компетенциями вовлечения и организации разных участников совместной деятельности в решение задач ее изменения. Обоснование этих характеристик позволило определить возможные субъектные позиции в совместной деятельности, в том числе «исполнитель проектных заданий», «разработчик проектных задач», «разработчик проекта» и «организатор проектной деятельности»; выделить эмпирические признаки реализации позиций, занимаемых участниками совместной деятельности в разных формах проектирования, и доказать, что признаком сформированной субъектной позиции является проектирование участниками совместной деятельности образовательных профилей этой деятельности и своих индивидуальных образовательных программ.

5. Становление субъектной позиции обуславливается практикой организации образовательного проектирования и совместной деятельности. Используя материалы анализа организации проектирования, многолетний эксперимент в инновационной школе, мы обосновываем, что потребность и необходимость образовательного проектирования возникает в ситуации, которая характеризует практику инновационных школ. Именно в практике инновационных школ возникает необходимость совместного определения целей и задач образования участниками этой практики, выделения совместности и взаимодействия как предмета проектирования, что обуславливает изменение содержания управления в инновационной школе. При этом практика организации образовательного проектирования характеризуется многообразием задач и вовлеченностью участников совместной деятельности в их постановку и решение, что обеспечивает развитие разных форм субъекта совместной деятельности (учебная, проектная группы, проектная команда, образовательное сообщество).

6. Для становления субъектной позиции участников совместной деятельности и эффективности практики организации образовательного проектирования имеет особое значение разработка и реализация специальной программы обучения образовательному проектированию. Такая программа строится на:

– модульном принципе, обеспечивающем как овладение отдельными компетенциями, так и постепенное формирование компетенций проектирования совместной деятельности, и включает в себя модули: «Проектирование и реализация образовательного события»; «Построение совместной деятельности в учебном проекте»; «Построение совместной деятельности в социаль-

ном проекте»; «Организация совместной деятельности в образовательном проекте»; «Проектирование образовательного профиля»;

– использовании образовательного проектирования как для выполнения отдельных проектов (учебный, социальный, образовательный), так и для построения профиля совместной деятельности и индивидуальных профилей образования;

– включении форм организации рефлексии, рефлексивного сопровождения этапов становления субъектной позиции в образовательном проектировании.

7. По результатам организации экспериментальной работы, реализации образовательной программы нами выделены следующие критерии эффективности организации практики образовательного проектирования:

– разнообразие и динамика реализуемых форм организации образовательного проектирования, организация их выбора участниками совместной деятельности; динамика группообразования и становление субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании;

– разнообразие и динамика субъектных позиций участников совместной деятельности в процессе обучения образовательному проектированию;

– проявленность и отрефлексированность образовательной позиции и перехода участников совместной деятельности от исполнителя проектных заданий к организатору проектной деятельности;

– овладение проектированием как способом участия в своем образовании и средством построения индивидуального образовательного профиля в совместной деятельности.

На основании проведенного нами исследования можно утверждать, что использованные нами критерии можно применять как для оценки практики организации проектирования, так и при построении методики экспертизы проектной деятельности в инновационной школе.

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования и сделанных выводов обеспечивается опорой на педагогические, философские, методологические подходы в обосновании ведущих положений работы, гуманитарным характером исследования, применением спектра методов, дополняющих друг друга, соответствующим анализом теоретического материала, эмпирических данных и результатов, полученных в ходе эксперимента.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования обсуждались на Международной конференции «Открытое образование открытому обществу» (г. Томск, 2002 г.), ежегодных всероссийских конференциях «Традиционные и инновационные процессы в образовании» (с 1995 по 2006 г., г. Томск), Всероссийской конференции «Педагогика развития» (1997 г., Красноярск), ежегодных Всероссийских тьюторских конференциях (1997–2006 г., г. Томск), Международном научном семинаре «Современные подходы к компетентностно-



ориентированному образованию» (2001 г., г. Самара), заочной электронной конференции «Современные проблемы науки и образования» (2006 г., г. Москва), Всероссийской конференции «Классический университет в неклассическое время» (2007, 2008 г., г. Томск) и т.д. Результаты исследования регулярно представляются на региональной Школе гуманитарного исследования и управления (2003–2008 гг., г. Томск).

Образовательная программа «Обучение образовательному проектированию», разработанная в процессе нашего исследования, реализуется в школах Томска, Стрежевого, Северска, а также Асиновского района Томской области педагогами и управленцами, прошедшими программы повышения квалификации «Проекты в школе: совместное и образовательное действие», «Управление разработкой образовательных проектов». Материалы исследования вошли в программы курсов повышения квалификации преподавателей высшей школы, организованных на базе Томского государственного университета в рамках приказа Министерства образования и науки РФ № 374: «Психолого-дидактические компетенции преподавателя в условиях модернизации высшей школы», «Профессиональная ментальность современного преподавателя психологии в ВУЗе», «Проектирование инновационного образовательного пространства в классическом университете», «Современные образовательные технологии и их использование в высшей школе», «Разработка учебного курса по педагогике в гуманитарной парадигме» в качестве разделов «Проектирование образовательного профиля», «Проектирование образовательных программ в вузе», «Управление разработкой инновационных образовательных проектов».

Результаты диссертационного исследования используются в рамках приоритетного направления национального проекта «Образование» в высшем образовании – на базе ТГУ (направление ИОП ТГУ «Психолого-образовательные технологии»), ТУСУРа (направление ИОП ТУСУРа «Организация группового проектного обучения»); в среднем образовании – для организации экспертизы инновационных образовательных программ общеобразовательных учреждений, участвующих в конкурсе по отбору лучших образовательных учреждений томской области, использующих и реализующих инновационные образовательные программы, на базе МОУ СОШ № 49, победителя данного конкурса.

Материалы диссертационного исследования использовались в областной межведомственной программе по разработке методики оценки инновационного содержания образовательных проектов в разделе «Экспертиза технологизации разработки инновационных образовательных проектов».

Результаты исследования обобщены в более чем 60 печатных работах, в том числе в 8 коллективных монографиях.

**Структура диссертации.** Диссертация включает введение, шесть глав, заключение, список использованной литературы, приложения. Текст работы содержит диаграммы и таблицы.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, степень ее разработанности в психолого-педагогической, философской литературе и образовательной практике. Определены объект, предмет, цели и задачи, рабочая гипотеза, охарактеризована методологическая и теоретическая основа исследования, его методы, этапы и экспериментальная база; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

**В первой главе «Проектирование как область исследования в современном образовании»** представлена ретроспектива обращения к проектированию в образовании и показано, что актуализация темы проектирования связана с изменениями в обществе, оно всегда; осознается как ресурс (средство, условие, механизм) изменения качества образования и поэтому рассматривается в контексте инновационного образования.

Наше исследование показывает, что в рамках дидактического подхода к пониманию инноваций в образовании оформилось понятие дидактического проектирования, раскрывающее содержание и результаты действий педагога и учащихся на всех этапах организации проекта. Характеризуя дидактический аспект инноваций в образовании, Т.М. Ковалева подчеркивает, что теория обучения, в отличие от содержания обучения, не является пространством возникновения инноваций, выступает в роли ограничителя для технологического обеспечения дидактических инноваций. Рассматривая метод проектов как дидактическую инновацию, Е.С. Полат отмечает, что развернутый по учебному содержанию деятельности метод проектов содействует сохранению традиционной педагогической культуры, «защищает» общие принципы системы обучения.

Анализ литературы, посвященной вопросам введения метода проектов в учебный процесс, показывает, что авторы обосновывают и исследуют его возможности для развития учебных умений в разных предметных сферах (Е.С. Булычева, А.Г. Подстригич, И.С. Надточий, Л.И. Палаева и др.), познавательной активности учащихся (Л.Н. Клименко, С.И. Мелехина и др.), усовершенствования экологического, гражданского, духовно-нравственного воспитания, воспитания социальной активности, инициативности (О.Б. Волжена, Е.Н. Карпанина, А.В. Хадырева, И.А. Дралюк, С.Г. Лесникова); для развития ценностных ориентаций, культуры профессионального самоопределения старших подростков (С.Б. Капелева, Е.М. Ретивых); для формирования эстетиче-

ской, информационной культуры (Л.С. Семенова, В.Г. Сафонова). Довольно большой объем работ освещает вопросы содержания организационно-педагогических условий, методического усовершенствования введения проектной технологии в учебный процесс школы, вуза, учреждений дополнительного образования (Т.В. Куклина, О.Н. Рябова, М.Н. Рыскулова, С.В. Таныгин, Т.А. Тишина, Л.А. Блохин, И.Г. Ворончихина, Е.В. Лобанова и др.).

Анализ исследований педагогической инноватики, посвященной созданию педагогических новшеств (Н.Р. Юсуфбекова, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов и др.), показывает, что проектирование рассматривается как технология их разработки, а особенности его содержания, результатов и организации представлены в разных концепциях педагогического проектирования. Например, Н.О. Яковлева характеризует педагогическое проектирование как целенаправленную деятельность педагога (или исследователя в области педагогики) по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование. В исследованиях Е.С. Заир-Бека педагогическое проектирование рассматривается как прикладное научное направление педагогики, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах. Концепции педагогического проектирования, предложенные Т.К. Смыковской, Е.А. Алехиной, Д.А. Бояриновым, Г.Р. Исламшиной, В.И. Миколишиной и др., в качестве основных компонентов включают принципы и этапы проектирования методической, воспитательной, образовательной, личностно-ориентированной, обучающей систем; информационного, коммуникативного, экологического, образовательного пространства и среды. Авторы данных концепций опираются на характеристики инженерного проектирования, представленные в работах П.И. Балобанова, И.В. Блауберга, Дж.К. Джонса, Я. Дитриха и др., а особенности педагогического проектирования определяют через специфику его объекта.

В исследовании мы опираемся на положение о том, что обращение к проектированию в компетентностном обучении актуализировано деятельностью «природой» компетенции и проектирования, связью компетентности и проектной деятельности как средства ее формирования (Б.Д. Эльконин, Я.Я. Клементовичус, А.Л.Слободской, О.Д. Смирнова и др.). В этой связи проектирование рассматривается как средство формирования коммуникативной компетентности, что отражено в работах О.Е. Ломакиной, М.А. Алексеевой, Л.В. Голиковой, Р.С. Арефьева, а также межкультурных, экологических, информационных компетенций, что представлено в исследованиях Н.А. Гордеевой, Е.Г. Нелюбиной, Н.В. Кульбеды и др. Стоит отметить, что авторы данных педагогических исследований рассматривают компетенции в контексте деятельностного

подхода к содержанию и результатам образования и определяют их как совокупность способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

Вместе с тем в ряде работ компетенция рассматривается как субъектное качество личности (И.А. Зимняя), как сложное личностное образование, включающее и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.). Для нашего исследования имеет особое значение то, что субъектные, личностные характеристики компетентности заключаются в том, насколько человек может отразить смысл и ценность своей деятельности (В.Е. Ключко, О. М. Краснорядцева). В связи с этим, самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, самоопределение рефлексия определяются как базовые психологические компоненты компетенции. Таким образом, прямая зависимость компетенции от проектирования (средство-результат) и личностный, субъектный характер компетенции позволяют нам поставить вопрос о возможностях проектирования для образования субъектной позиции его участников.

Нами определено, что возможности проектирования для становления субъекта в инновационном образовании и образования субъекта становятся очень важными, актуализируются в связи с изменениями в обществе, когда люди получают возможность влиять на свое образование, выбирать его разные формы, определять цели и задачи. Можно сказать, что именно в периоды реформирования, модернизации образования, то есть тогда, когда становится актуальным проектирование, возникает вопрос и о субъекте образования, поскольку образование субъекта – одно из фундаментальных условий успешности общественных преобразований и основной фактор влияния на них. Этим, по результатам проделанного нами анализа литературы, и объясняется актуализация проблемы субъекта в исследованиях проектирования в инновационном образовании.

Анализ психологических исследований (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе), работ представителей гуманистической психологии и философии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Фуко, М. Мамардашвили и др.) показывает, что за понятием «субъект» закреплено значение особого личностного качества, связанного с активно преобразующими свойствами и способностями человека. Опираясь на данные характеристики субъекта, мы выявили, что в исследованиях и практике организации проектирования в современном образовании явно представлены признаки развития субъектности его участников.

Нами определено, что в исследованиях метода проектов проявляется установка на развитие педагога как субъекта организации учебной деятельности, что означает его влияние на постановку проектных задач и разработку заданий для учащихся. При этом рассматриваются возможности метода проекта и для развития субъектности ученика через организацию им само-

стоятельной работы по выполнению проектных заданий. В исследованиях проектирования в контексте педагогической инноватики на первый план выходят такие характеристики субъектности участников проектирования, как возможность влиять на изменение образования через построение его идеального образа и деятельности по его достижению. В компетентностном обучении проектирование рассматривается как условие формирования компетенций субъекта образования за счет организации рефлексии целей, содержания и результатов деятельности участников образования в процессе работы над проектом. Однако задача становления субъектной позиции участников проектирования как особого образовательного результата, а самого проектирования – как условия этого образования не ставится в исследованиях и организации проектирования в современном образовании.

**Во второй главе «Проблематика и концепция образовательного проектирования: антропологический подход»** рассматриваются особенности содержания и постановки проблемы проектирования в антропологическом подходе; представлены прецедент и феномен образовательного проектирования; проведена реконструкция инновационного опыта, выявлены признаки и построена концепция образовательного проектирования.

Анализ особенностей антропологического подхода в сфере гуманитарного знания показывает, что данный подход определяет в первую очередь ориентацию на человеческую реальность во всей её полноте, поиск средств и условий становления полного человека, человека как субъекта собственной жизни (В.И. Слободчиков). Рассматривая в данном контексте антропологический потенциал образования как психологической реальности, В.Е. Клочко подчеркивает, что образование – это действительность, т.е. пространство, в котором человек может действовать.

В философии образования антропологический подход к пониманию проектирования означает признание проектирования – как способа бытия человека в образовании, а образования как особой его предметности (С.В. Денисенко, Г.И. Петрова и др.). В исследованиях инноваций как объекта социологии образования антропологическое видение проектирования заключается в его признании как условия образования субъекта инноваций, что в свою очередь и обеспечивает инновационные процессы в обществе, в образовании. Для нашего исследования это означает, что проблема проектирования в образовании с точки зрения антропологического подхода все больше осмысливается как проблема определения его содержания и организации, обеспечивающих становление субъектной позиции его участников, их влияние на построение образовательной реальности.

Для определения признаков образовательного проектирования мы использовали методику реконструкции инновационного опыта, разработанную Г.Н. Прозументовой в процессе исследования образовательных инноваций: описание (текстуализация); выделение эмпирических

признаков явления (тематизация); разные уровни рефлексии (аналитический комментарий, аналитическое обобщение); типизация эмпирических признаков; постановка проблемы; оформление концепции. В работе были использованы описания ситуаций инновационного опыта педагогов-исследователей, участников Школы гуманитарного исследования (З. Кубрак, И. Малкова, Е. Файзулаева и др.). Реконструкция инновационного опыта позволила нам определить эмпирические признаки образовательного проектирования, а именно признаки: **организации проектирования** (образование участниками совместной деятельности замысла проекта; построение и реализация содержания деятельности, способов работы в проекте; продуктивность, рефлексивность деятельности); **совместной деятельности как предмета проектирования** (вовлеченность участников совместной деятельности в постановку целей и задач проектирования; обсуждение возможных способов реализации замысла; презентация достижений проектирования всеми участниками совместной деятельности); **субъектной позиции участников совместной деятельности и проектирования** (объединение участников совместной деятельности для определения замысла совместной работы; распределение функций и сфер влияния участников совместной деятельности; личные достижения участников совместной деятельности и обогащение содержания и результатов проекта; решение на совместное продолжение, развитие проекта).

Реконструкция инновационного опыта показала, что отказ педагога от четкой формулировки целей и задач обуславливает необходимость совместной постановки целей и задач проекта, распределение функций и позиций между участниками совместной деятельности; вовлеченность их в обсуждение и оценку результатов; совместное обращение к корректировке целей и выбору средств их достижения. В процессе исследования мы установили зависимость между **способом постановки цели проекта, выделением совместной деятельности в качестве предмета проектирования и появлением субъектной позиции участников совместной деятельности**. Иными словами, по результатам нашего исследования можно сказать, что образовательные возможности проектирования обуславливаются выделением совместной деятельности в качестве особого предмета образования и проектирования самими участниками совместной деятельности.

Нами обосновано, что антропологическая сущность образовательного проектирования определяется его ориентацией на становление субъектной позиции участника совместной деятельности, образовательной реальности его участников. Это обеспечивается влиянием участников совместной деятельности на постановку целей своего образования, вовлеченностью их в проектирование образовательного пространства, посредством чего им предоставляется возможность для создания личных, индивидуальных норм и форм собственного образования; призна-

ние права и представление прав участия, влияния каждым участником совместной деятельности на образование целей, форм, норм этой деятельности.

Проделанный нами анализ организации проектирования в практике разных школ установил, что, с одной стороны, использование проектирования в общеобразовательных школах приобретает массовый характер (более 90% общеобразовательных учреждений). С другой стороны, выявлено, что слабо используются его образовательные возможности. Во-первых, подавляющее большинство школ использует проектирование во внеурочное время для развития познавательного интереса и личностных качеств учащихся. Во-вторых, субъектом постановки проектных задач является или педагог, или школа. В-третьих, даже если проектирование характеризуется влиянием детей на постановку целей и задач проекта, они становятся субъектами разработки и реализации проектов, осваивают технологию проектной деятельности, то становление субъектной позиции участника совместной деятельности как результат проектирования не рассматривается. Поэтому необходимы поиск и обоснования условий появления в образовательном проектировании такого результата, как образование разных форм субъекта совместной деятельности и субъектной позиции его участников.

**В третьей главе «Проблематика и концепция влияния образовательного проектирования на становление субъектной позиции участников совместной деятельности»** обоснована проблема субъекта совместной деятельности в проектировании; рассмотрена совместная деятельность как предмет образования и проектирования; осуществлена конкретизация концепции образовательного проектирования в контексте педагогики совместной деятельности; обоснована концепция влияния образовательного проектирования на становление субъектной позиции участников совместной деятельности.

В работе показано, что исследователи, занимающиеся вопросами методологии проектирования, рассматривают проблему субъекта совместной деятельности с разных точек зрения: как необходимость применения методов коллективного проектирования (П.И. Балобанов, Дж. Джонс); как задачу создания «совместности» на этапе реализации образовательного проекта (В.И. Слободчиков); через определение особой роли акта проектной мыслекоммуникации в мыследеятельностном подходе (Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко). Проблема становления субъекта совместной деятельности в управлении проектами конкретизируется как проблема организации разных форм субъекта совместной деятельности (проектная группа, команда), участники которых характеризуются набором определенных профессиональных качеств и ролей в совместной деятельности. В этом направлении особой областью работы является отбор участников совместной деятельности проектные группы и команды.

При этом результаты нашего анализа показывают, что проблема субъекта совместной деятельности в методологии проектирования и управлении проектами отражает необходимость его создания для эффективной реализации проекта. Как правило, главным фокусом исследовательского внимания является разработка, реализация содержания и достижение результатов проекта, а субъект совместной деятельности рассматривается с точки зрения его использования для достижения результата, а не как особый результат. В нашем исследовании проблема субъекта совместной деятельности конкретизируется с точки зрения необходимости создания специальных условий и механизмов в образовательном проектировании, обеспечивающих становление субъектной позиции участников совместной деятельности, выделения совместной деятельности как особого предмета проектирования и образования.

В рамках решения данной проблемы мы опирались на исследование критериев оценки совместной деятельности, проведенное А.И. Донцовым, Е.М. Дубовской, И.М. Улановской, которое помогло нам выявить разные представления о признаках и содержании совместной деятельности. Для ряда работ характерно представление о том, что совместная деятельность обеспечивается определенным сочетанием внешних условий, спецификой задачи, инструкцией, подбором участников по индивидуальным особенностям и межличностным отношениям (А.Я. Понаморев, Т.Г. Хашенко, Н.П. Щербо и др.); многие авторы в качестве одной из принципиальных характеристик совместной деятельности фиксируют факт разделения функций или ролей членов группы в процессе осуществления совместной деятельности (В.В. Белоус, Н.Н. Обозов, М.Г. Ярошевский и др.). Особое значение для нашего исследования имеет положение о том, что структура совместной деятельности определяется через структуру и формы взаимодействия ее участников (А.В. Беляева, В.Л. Коротков, Н.Л. Тарабрина, Н.М. Полуэктова и др.). При этом взаимодействие включается в процесс совместной деятельности как ее элементарная единица; выступает в качестве одной из целей совместной деятельности; нормы взаимодействия рассматриваются как предмет совместной деятельности, а формы взаимодействия – как ее средства (В.Я. Ляудис, А.Л. Журавлев, В.В. Рубцов). В психологических исследованиях актуализируется внимание и на процессах смыслообразования в условиях совместной деятельности. Например, С.М. Джакуповым показано, что совместная деятельность приводит к формированию общей цели ее участниками, а в работах А.К. Белоусовой определено, что критерием совместной деятельности является наличие области, в которой каждый участник понимает и принимает смысл и ценность собственных действий и действий партнера.

Как показало наше исследование, образовательное содержание проектирования связано с его возможностями для образования субъекта совместной деятельности, что обусловливается влиянием его участников на постановку задач, организацией совместной деятельности как



предмета проектирования. Именно такая постановка вопроса о субъекте образования характерна для педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова). Поэтому в диссертационном исследовании мы конкретизируем концепцию образовательного проектирования в контексте данной педагогики с целью обоснования его влияния на становление субъектной позиции участников совместной деятельности. В концепции педагогики совместной деятельности подчеркивается, что сама возможность и качество образования субъекта обуславливаются именно способами совместной деятельности, соорганизации взрослых и детей: разные способы совместной деятельности – это разное и качество образования, субъекта образования и разная возможность не только для ребенка, но и для взрослого *стать субъектом* своего образования. Ведь разрешение противоречия между функциями, предписываемыми педагогу и учащимся их совместной деятельностью, и развитием форм *их личного участия и присутствия* в этой деятельности осуществляется самими участниками совместной деятельности и определяет качество их образования. При этом действия по разрешению противоречий совместной деятельности означают, что участники этой деятельности рассматривают не только эту деятельность, но и себя как «предмет» собственного образования и субъектов своего образования. Поэтому важнейшим вопросом образования субъекта образования является как раз вопрос условий, при которых взрослые и дети получают возможность участвовать в образовании своей совместной деятельности, влиять на нее и тем самым становятся субъектами своего образования. При этом особую роль играет взрослый, способ его влияния и участия в совместной деятельности, его участие в постановке задач совместной деятельности, разработки ее содержания. Функциональная редукция взрослого к выполнению поставленной ему задачи не позволяет ни ему самому, ни детям стать участниками совместной деятельности. Напротив, выработка задач совместной деятельности ее участниками и особенно вовлеченность в это взрослого обуславливают необходимость вовлеченности детей, что и определяет становление субъектной позиции участников совместной деятельности. Отсюда и образовательное проектирование может использоваться для становления субъектной позиции участников совместной деятельности, поскольку означает возможность и необходимость для ее участников совместной выработки задач, способов их решения, достижения результатов.

В концепции влияния образовательного проектирования на становление субъектной позиции участников совместной деятельности мы опираемся и на различие организации и общности (В.И. Слободчиков), сообщества (Г.Н. Прокументова) как разных форм субъектов совместной деятельности. Организация представляет собой целевое объединение людей по заранее определенной структуре. Общность создается совместными усилиями самих индивидов. Цели, ценности, смыслы и нормы сообщества привносятся самими участниками взаимодействия.

Следовательно, только в процессе создания общности, сообщества, становления их как субъектов образования и проектирования происходит выработка субъектной позиции участниками образования по отношению к самому образованию (В.И. Слободчиков). В связи с этим, нами показано, что образовательное проектирование необходимо рассматривать как способ создания общности, сообщества участниками совместной деятельности, что и обеспечивает становление их субъектной позиции. Поэтому можно говорить о субъектной позиции участников совместной деятельности как особом результате образовательного проектирования. В нашем исследовании субъектная позиция участника совместной деятельности и образования, в отношении к понятию субъектной позиции (способ реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношении с другими (Н.Г. Алексеев)), отражает степень вовлеченности человека в постановку и реализацию целей образования в процессе его проектирования. Следовательно, субъектная позиция как результат образовательного проектирования отражает степень вовлеченности участников совместной деятельности в обоснование и реализацию целей и задач образования, уровень включенности человека в совместную деятельность по построению и реализации замысла своего образования. В этом смысле развитие субъектной позиции можно рассматривать критерием эффективности организации образовательного проектирования, образовательным результатом, проявляющим меру освоения человеком проектирования как способа проектирования образовательного профиля.

**В четвертой главе «Организация образовательного проектирования в инновационной школе»** рассмотрены этапы, управление организацией образовательного проектирования в инновационной школе, обоснованы типы и формы организации образовательного проектирования.

В исследовании показано, что деятельность образовательного проектирования адекватна самой специфике деятельности в инновационной школе, поскольку ее предметом оказывается открытое, формирующееся пространство образовательных целей и задач (Г.Н. Прозументова). В связи с этим, нами определено, что организация образовательного проектирования в инновационной школе направлена на вовлечение педагогов в построение образовательной реальности и именно поэтому образовательное проектирование может рассматриваться и является условием становления субъектной позиции участников совместной деятельности в инновационной школе. В диссертации рассмотрены содержание и результаты организации образовательного проектирования в практике инновационной школы (Школа совместной деятельности (МОУ СОШ № 49 г. Томска)), которая является основной экспериментальной базой данного исследования.

Реконструкция инновационной деятельности в данной школе (с 1995 по 2007 г.) позволила нам выделить следующие этапы организации образовательного проектирования: первый этап посвящен эмоциональному погружению участников совместной деятельности, построению образа новой, инновационной школы; на втором этапе происходит становление опыта совместного проектирования форм организации инновационной деятельности; на третьем этапе организовано освоение функционального содержания проектной деятельности; на четвертом этапе осуществляется вовлечение педагогов в разработку и экспертизу разных способов и приемов совместной деятельности (данный этап посвящен разработке способов и технологий организации совместной деятельности и пониманию того, как совместная деятельность становится предметом проектирования и образования педагога и ребенка); на пятом этапе организовано влияние участников совместной деятельности на образовательное пространство школы и региона за счет разработки и реализации образовательных программ, региональных программ повышения квалификации, в том числе «Проекты: совместное и образовательное действие», «От проекта к культуре проектирования».

В процессе исследования практики организации образовательного проектирования в инновационной школе нами обосновано, что субъектом образовательного проектирования является проектно-исследовательская группа, а управление организацией образовательного проектирования в инновационной школе направлено на развитие проектно-исследовательской работы педагогов, вовлечение их в обоснование и разворачивание совместных образовательных замыслов, инициатив. Анализ многолетней работы проектно-исследовательской группы «Образовательные проекты в Школе совместной деятельности» (1995–2008 гг.) позволил нам разработать систему форм организации работы проектно-исследовательской группы и образовательного проектирования: *семинар-погружение*, на котором восстанавливаются ценностно-смысловые рамки проектирования, происходит актуализация интересов, проблем педагогов, обусловленных проектной деятельностью, проявляются цели, смыслы педагогов; *семинар-проблематизация*, на котором обосновываются проблемы проектирования относительно рамок совместной образовательной деятельности и позиции педагога; *педагогическая мастерская*, где представляются способы и приемы организации проектной деятельности, организуется вовлечение педагогов в построение проектного действия; *проектный семинар*, в котором педагог непосредственно в совместной деятельности пробует разрабатывать замыслы организации проектной деятельности; *методологический семинар*, на котором рассматриваются подходы к построению совместной деятельности; основания технологии проектирования и управления разработкой проектов; история и культура проектирования; *семинар-рефлексия*, когда педагог включается в рефлексию проектной деятельности: работает с ее содержанием, этапами,

результатами, особенностью организации совместной деятельности на разных этапах проектирования.

В процессе участия педагогов в данных формах организации проектно-исследовательской деятельности происходит становление совместной деятельности как предмета образования и проектирования, развитие субъектной позиции участников совместной деятельности. Экспертиза содержания программ проектно-исследовательской работы педагогов группы показывает, что если первые темы были привязаны к учебному предмету («Организация естественно-научных проектов», «Организация проектирования на уроках физики» и т.п.), то в настоящее время место учебного предмета (который в традиционной практике проявляется как единственно возможный предмет деятельности) вытеснил другой предмет – организация совместной деятельности («Построение совместной деятельности в учебном проекте», «Организация совместной деятельности в образовательном проекте» и т.п.). Поэтому результатами работы проектно-исследовательской группы мы рассматриваем вовлеченность педагогов в построение нового содержания совместной деятельности, образования в инновационной школе. В этом направлении особым результатом исследовательской работы группы является обоснование разных типов образовательного проектирования. Учебный проект как тип образовательного проектирования можно представить через следующие характеристики. Цель, задачи проектирования определяются педагогом как организатором проектирования и участником совместной деятельности. Основным фактором, влияющим на образование субъекта совместной деятельности и поддерживающим совместные действия, является создание общего продукта. Субъектом проектирования становится группа, объединенная общим интересом и выполняющая действия по созданию продукта, – учебная группа. Совместная деятельность как предмет проектирования характеризуется распределением и исполнением функций по созданию определенного, заданного типа продукта, содержание которых дети осваивают и могут повторить. Признаком становления субъектной позиции участников совместной деятельности в учебном проекте является совместное распределение и эффективное исполнение заданий по созданию общего продукта. Образовательная позиция участника совместной деятельности – исполнитель проектных заданий.

**Образовательный проект** как тип образовательного проектирования и форма организации совместной деятельности характеризуется нами вовлеченностью детей и взрослых в постановку целей и задач проектирования, в построение и реализацию способов работы, в оценку продукта и организацию рефлексии результатов проекта. Проектная команда становится субъектом совместной деятельности и проектирования, участники проектной команды организуют деятельность по соорганизации индивидуальных замыслов, определению общего замысла про-

екта, способов его реализации, оценки результатов и рефлексии достижений, распределяют не только функции, но и сферы влияния участников совместной деятельности. Образовательную позицию участника совместной деятельности можно представить как «разработчик проекта». Выделенные нами типы образовательного проектирования позволили перейти к разработке программы обучения образовательному проектированию, ориентированной на развитие субъектной позиции участников совместной деятельности в процессе перехода от одного типа образовательного проектирования к другому.

В целом о становлении субъектной позиции участников проектно-исследовательской группы на этапах организации образовательного проектирования свидетельствует появление интереса, определение педагогами школы актуальной проблематики развития инновационной деятельности и форм изменения содержания образования в школе, становление проектно-исследовательской группы как субъекта образовательного проектирования и разработки программы по его обучению.

**В пятой главе «Разработка и реализация программы обучения образовательному проектированию в инновационной школе»** представлены концепция образовательной программы в инновационной школе, содержание управления разработкой и реализацией программы обучения образовательному проектированию образовательном учреждении; обосновано содержание образовательного проектирования в профильном обучении.

В диссертационном исследовании показано, что образовательная программа рассматривается как особый продукт и показатель эффективности инновационной деятельности в образовательном учреждении в том смысле, что отражает возможности педагогов участвовать в построении содержания образования и образовательной реальности в школе. Для нашего исследования принципиально, что содержание образовательной программы разворачивается через модули, которые представляют собой единицу организации совместной деятельности педагогов и детей, обеспечивающую становление определенного содержания образовательного результата. Мы установили, что в процессе управления разработкой модулей образовательной программы появляются новые формы организации инновационной деятельности – совместные управленческие и проектные семинары участников программы с организаторами совместной деятельности на возрастных параллелях школы. На данных семинарах формируется заказ участникам программы на результаты, актуальные для развития проектов параллелей; обсуждаются возможности образовательной программы для их достижения; организуется исследование ресурсов их формирования на параллели; разрабатываются учебные планы, ориентированные на введение образовательной программы в учебный режим; осуществляются исследовательские и экспериментальные программы реализации программы на параллели. Исследование по-

казало, что введение программы в образовательный процесс оказывает влияние на развитие ее содержания, что актуализирует организацию исследовательского сопровождения процесса реализации программы. Нами доказано, что именно исследовательское сопровождение обеспечивает развитие образовательной программы, что проявилось в нашем случае в обосновании еще одного типа и формы организации образовательного проектирования – **социальный проект**. Мы установили, что особым признаком становления субъектной позиции участника совместной деятельности в социальном проекте являются компетенции построения совместной деятельности ее участниками. Субъектом совместной деятельности и образования в социальном проекте становится проектная группа, участники которой определяют задачи совместной работы и способы их реализации в проекте. Образовательная позиция субъекта совместной деятельности определяется как «разработчик проектных задач». В процессе исследования нами разработан специальный модуль «Построение совместной деятельности в социальном проекте» и определено его особое место в программе. В целом программа обучения образовательному проектированию включает пять модулей.

В первом модуле программы **«Проектирование и реализация образовательного события»** организовано приобретение опыта совместного проектирования. Во втором модуле **«Построение совместной деятельности в учебном проекте»** в качестве условия становления субъектной позиции участников совместной деятельности организовано их влияние на реализацию замысла проекта, освоение функционального содержания совместной деятельности на этапах учебного проекта. Образовательной задачей данного модуля является освоение функционального содержания совместной деятельности участниками учебной группы. В третьем модуле **«Построение совместной деятельности в социальном проекте»** в качестве условия становления субъектной позиции участников совместной деятельности организовано их влияние на разработку задач и способов реализации проекта, освоение содержания социального проектирования. Образовательная задача направлена на становление проектной группы как субъекта разработки задач и способов их выполнения в проекте. В четвертом модуле **«Организация совместной деятельности в образовательном проекте»** в качестве условия становления субъектной позиции участников совместной деятельности организовано вовлечение детей в экспертизу проектной деятельности и рефлексию совместной деятельности как предмета проектирования и образования. Образовательная задача направлена на становление проектной команды как субъекта совместной деятельности и образования.

В контексте концепции образовательного проектирования и педагогики совместной деятельности, а также на основании анализа профильного обучения в разных образовательных практиках, нами обоснован еще один тип образовательного проектирования – **«проектирова-**

*ние образовательного профиля» и разработан модуль «Проектирование образовательного профиля».* Наше исследование показывает, что движение к данному типу образовательного проектирования осуществляется постепенно, в процессе прохождения учебного, социального, образовательного проектов. Это обусловлено тем, что проектирование образовательного профиля означает освоение образовательного проектирования как способа, позволяющего участнику совместной деятельности ставить и решать задачи своего образования, создавать индивидуальный образовательный профиль по достижению образовательных целей и задач в совместной деятельности. При этом разработка индивидуального образовательного профиля возможна только посредством влияния участника образования на построение образовательного пространства совместной деятельности и определения в нем индивидуальной траектории движения. Поэтому в качестве субъекта совместной деятельности, становящегося в процессе разработки образовательного профиля и тем самым обеспечивающего его эффективное проектирование, выступает образовательное сообщество «старшая школа». Субъектной позицией участника образовательного сообщества как формы совместной деятельности является «организатор проектной деятельности». В качестве формы реализации образовательного проектирования в профильном обучении разработан метакурс «Обучение проектированию образовательного профиля», который в отличие от элективных профильных курсов является обязательным для всех учащихся и включен в инвариантную часть базисного учебного плана старшей школы.

В исследовании нами представлены результаты экспериментальной работы по реализации программы обучения образовательному проектированию за период с 2004/05 по 2006/07 учебный год. Программа была реализована на базе 5–10-х классов, а каждый из ее модулей включен в учебный режим возрастной параллели через разные формы организации совместной деятельности.

Модуль «Проектирование и реализация образовательного события» был реализован в Школе младших подростков через образовательные события (5–6-е классы); модуль «Построение совместной деятельности в учебном проекте» развернут в школе младших подростков (7-е классы), а также в школе старших подростков (8-е классы) через учебные проекты, проектные недели, общешкольные образовательные события (конференции «Проектирование Я-пространства в школе», «Экспертиза образовательных и инновационных результатов в школе»); модуль «Построение совместной деятельности в социальном проекте» осуществлялся в школе старших подростков (8–9-е классы) через разные формы организации социальной практики; модуль «Организация совместной деятельности в образовательном проекте» осуществлялся в школе старших подростков (9–10-е классы) через организацию образовательных проектов, проектных недель, образовательных событий; модуль «Проектирование образовательного

профиля» реализуется в старшей школе посредством метакурса «Проектирование образовательного профиля» и образовательных событий.

**В шестой главе «Становление субъектной позиции участника совместной деятельности как результат образовательного проектирования»** определены возможности гуманитарного подхода к исследованию и обоснованию результатов образовательного проектирования; обоснован выбор методов и форм исследования; проведена диагностика и интерпретация результатов становления субъектной позиции участника совместной деятельности в образовательном проектировании.

В диссертации показано, что обоснование результатов образовательного проектирования требует новых, гуманитарных средств исследования. С нашей точки зрения, актуальным становится положение и о том, что гуманитарные способы исследования влияют на изучаемую реальность. В психологии, например, сторонники коммуникативного подхода (В.И. Кабрин) подчеркивают, что исследователь не открывает что-то существующее до исследования, а в процессе коммуникации вместе с изучаемыми ими субъектами конструирует новую социальную реальность. Проблема порождения человеческой деятельности или человеческих действий в процессе рефлексии рассматривается в философии в рамках деятельностного подхода (М.А. Розов). В исследованиях Г.Н. Прозументовой обосновывается, что проблема методов гуманитарного исследования сегодня это одновременно и проблема становления гуманитарных практик. Нами установлено, что для организации образовательного проектирования и становления субъектной позиции участника совместной деятельности особое значение имеет исследовательское сопровождение этого процесса. Эта значимость обеспечивается тем, что исследование характеризуется вовлеченностью множества участников и предполагает участие каждого в постановке целей, разработке средств и определении позиций в совместной деятельности. В связи с чем исследовательское сопровождение должно обеспечивать построение образовательной реальности участниками совместной деятельности. Такое сопровождение включает в себя постоянную реконструкцию опыта совместной деятельности, особые методики исследования и анализа образовательных результатов и эффектов реализации программы обучения проектированию совместной деятельности; обоснование показателей проектных компетенций, признаков субъектной позиции участников совместной деятельности в программе. Диагностика результатов обучения образовательному проектированию заключается в использовании методик, позволяющих представить качественную оценку компетенции в деятельности. В качестве основной методики мы использовали организацию деятельностных форм представления результатов (исследовательские, проектные лаборатории, проектные мастерские), самооценку результатов учащихся в разных формах проектной деятельности в школе.



*Результаты исследования.* В результате исследования нами определены основные компетенции проектирования совместной деятельности, которыми овладевают участники разных форм организации образовательного проектирования – учебного, социального, образовательного проектов и проектирования образовательного профиля. Мы установили, что участники учебного проекта овладевают субъектной позицией «исполнитель проектных заданий» и функциональным содержанием проектной деятельности, в том числе объединяются вокруг интересной темы проекта; определяют продукт проектной работы; оформляют замысел проекта: представляют письменный план действий; принимают и ответственно исполняют принятую на себя функцию в создании продукта проектной работы; пишут отчет по выполненной работе в проекте; разрабатывают разные формы презентации продукта проектной работы; осваивают и выделяют этапы проектирования, разработки продукта; определяют результаты, успешность работы в проекте; предлагают идеи для развития замысла работы группы. Участники социального проекта овладевают субъектной позицией «разработчик проектных задач» и проектированием как способом участия в социальной жизни, способом разработки задач проекта в совместной деятельности, в том числе осваивают компетенции обоснования задач социальной практики; определения состава и анализа заинтересованных в проекте сторон; обоснования продуктов и результатов социального проектирования (что изменится в результате выполнения проекта, на что он влияет); организации взаимодействия с участниками совместной деятельности для постановки задач и определения результатов социального проекта; оформления замысла социального проекта; обсуждения и распределения способов работы по их достижению; оформления и организации обсуждения результатов проекта. Участники образовательного проекта овладевают субъектной позицией «разработчик проекта», осваивают проектирование как способ разработки и экспертизы проекта, в том числе овладевают компетенциями постановки проблемы проекта; разработки способов его реализации; обоснования позиций необходимых для реализации проекта; построения индивидуальной позиции в совместной деятельности; организации экспертизы проектной деятельности и результатов проекта. Участники проектирования образовательного профиля в старшей школе овладевают субъектной позицией «организатор проектной деятельности», осваивают образовательное проектирование как способ построения образовательного профиля, компетенции исследования образовательного содержания разных форм совместной деятельности; анализируют образовательные возможности города и региона для построения образовательного пространства старшей школы; выбирают, заказывают, совместно разрабатывают разные формы образовательной деятельности; разработки содержания индивидуальной образовательной программы: определяют цели, задачи, формы организации образо-

вательной деятельности в профиле; анализа возможностей каждой формы для реализации образовательной программы.

Исследование результатов реализации программы обучения образовательному проектированию позволило нам определить качественные характеристики разных форм субъекта совместной деятельности и проектирования (учебной, проектной групп, проектной команды и образовательного сообществе «старшая школа») (таблица 1).

Т а б л и ц а 1

**Характеристики разных форм субъекта совместной деятельности**

Показатели	Характеристики разных форм субъекта совместной деятельности			
	Учебная группа	Проектная группа	Проектная команда	Образовательное сообщество «Старшая школа»
Влияние на замысел совместной деятельности	Определение индивидуальной работы, а затем ее места в группе. Идентификация с собственным заданием	Совместный выбор проектного направления	Обоснование общего замысла проекта, затем определение индивидуальной позиции в команде	Участие в построении образовательного пространства старшей школы
Способ постановки и распределения проектных задач	Задачи определяются педагогом. Учащийся выбирает задание	Совместная постановка задач проекта и распределение их в группе	Совместная разработка общего поля проблем, постановка задач и определение индивидуальной задачи	Инициирование форм совместного обоснования задач. Построение проекта индивидуальной работы в совместной деятельности
Личные достижения участников совместной деятельности и обогащение результатов проекта	Высокое качество продукта за счет индивидуальных вкладов. Разработка разных форм презентации продукта. Порождение замысла на продолжение работы	Достижение результатов работы по решению задачи, формирование заказа на продолжение работы в социальном проекте	Организация проектной деятельности в разных формах занятий по выбору. Создание проектной команды под решение необходимой, неожиданно возникшей задачи, заказа школы. Инициирование разных форм представления и экспертизы результатов проектной работы в учебной деятельности	Повышение активности участия во внешкольных, городских мероприятиях. Инициирование форм городского взаимодействия на базе школы
Предмет проектирования	Продукт и формы его презентации, как предмет разработки	Проектирование, разработка проекта, как предмет рефлексии	Способы построения совместной деятельности, как предмет проектирования и рефлексии	Построение профиля совместной деятельности, как предмет проектирования

**Результаты диагностики.** Результаты диагностики содержания компетенций проектирования и построения совместной деятельности показывают, что в процессе обучения участники программы осваивают функциональное содержание совместной деятельности в процессе работы в учебных проектах(90%); могут использовать проектирование как способ участия в соци-

альной жизни, разрабатывать и решать проектные задачи в процессе разработки и реализации социальных проектов (65%); способны разрабатывать и реализовывать образовательные проекты (57%); до 50% учащихся 10-х классов эффективно разрабатывают образовательные профили в старшей школе.

Динамика образовательных результатов в программе определяется относительно изменения субъектной позиции участников программы: от исполнителя проектных заданий к организатору проектирования совместной деятельности (рис. 1). Мониторинг результатов показывает, что за три учебных года (с 2004/05 по 2006/07 учебный год) увеличилось количество участников программы из 7–8-х классов, овладевших позицией «исполнитель проектных заданий» на 23% (с 67 до 90%); на 12% увеличилось количество участников программы из 8–9-х классов, овладевших позицией «разработчик проектных задач» (с 53 до 65%); на 19% увеличилось количество участников программы из 8–9-х классов, овладевших позицией «разработчик проекта» (с 38 до 57%). Количество учащихся 10-х классов, овладевших позицией организатор проектирования, увеличилось в данный период на 20% (с 30 до 50%).

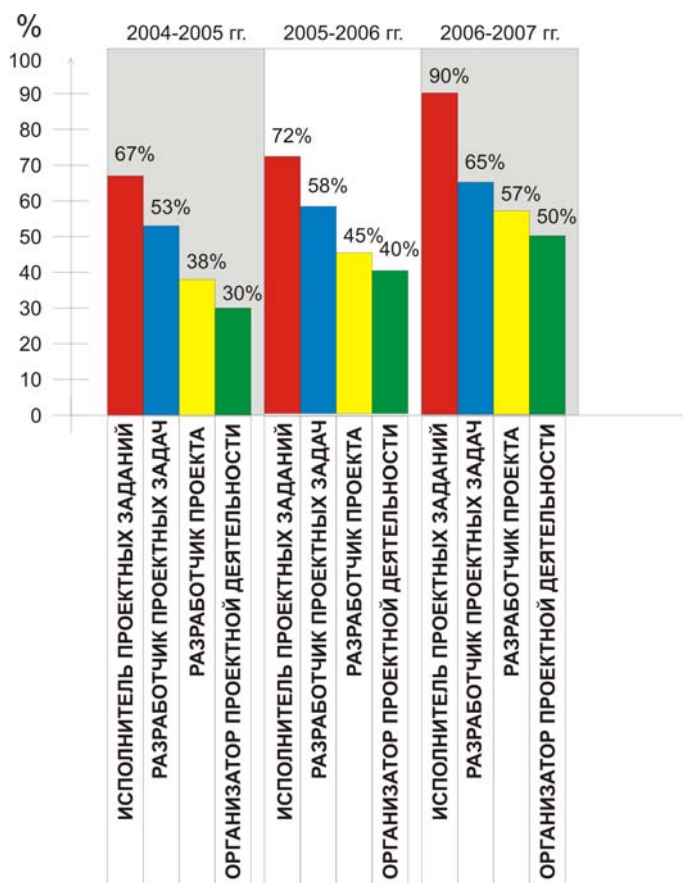


Рис. 1. Изменение субъектной позиции участников совместной деятельности

Результаты анализа качества субъекта совместной деятельности в разных группах детей в 2006/07 учебном году показывают, что в процессе обучения по программе учащиеся, работаю-

щие в учебных проектах, выделяют показатели работы как в учебной группе (42%), так и в проектной (26%); до 50% учащихся, реализующих социальные проекты, выделяют показатели работы в проектной группе, а остальные в проектной команде; около 90% учащихся, реализующих образовательные проекты, выделяют показатели работы в проектной команде; до 50% учащихся 10-х классов, разрабатывающих образовательные профили в старшей школе, описывают старшую школу как образовательное сообщество (рис. 2).

Динамика образовательных результатов в программе по данному критерию измеряется относительно изменения качества субъекта совместной деятельности: от проектной группы к образовательному сообществу «старшая школа».

Результаты исследования и диагностики показывают, что за период с 2004/05 по 2006/07 учебный год увеличилось количество проектных групп в учебном проекте на 12% (с 38 до 50%); в социальных проектах на 33% увеличилось количество проектных команд (с 15 до 52%); в образовательных проектах на 37% (с 67 до 94%) увеличилось количество учащихся, идентифицирующих свою работу как в проектной команде; количество учащихся 10–11-х классов, определяющих старшую школу как образовательное сообщество, увеличилось в данный период на 24% (с 28 до 52%).

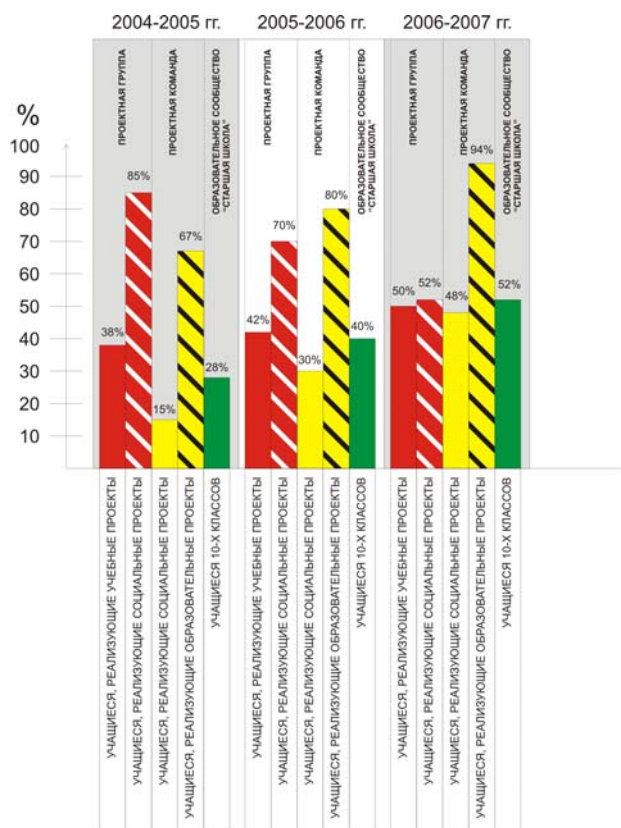


Рис. 2. Развитие качества субъекта совместной деятельности

**Интерпретация результатов исследования и диагностики.** Таким образом, мы можем говорить в целом об эффективности механизмов организации совместной деятельности по становлению субъекта проектирования. Как видно, что уже в учебных проектах проявляются признаки проектной группы, происходит становление проектной группы как субъекта совместной деятельности. Участники программы, прошедшие модуль «Построение совместной деятельности в социальном проекте», выделяют признаки не только проектной группы, но и компетенции работы в проектной команде. Высокий процент участников программы, прошедших модуль «Организация совместной деятельности в образовательном проекте», проявляют компетенции работы в проектной команде. Снижение процента детей, проявляющих компетенции участника образовательного сообщества в старшей школе и образовательную позицию «организатор проектной деятельности», объясняется рядом причин.

Во-первых, метакурс «Проектирование образовательного профиля» является обязательным для всех учащихся старшей школы. Однако не все дети, поступившие в старшую школу, прошли обучение по программе «Обучение образовательному проектированию». Следовательно, компетенциями проектирования и построения совместной деятельности, необходимыми для эффективного построения образовательного профиля, обладают в полной мере, только те 45% старшеклассников, которые прошли модуль «Организация совместной деятельности в образовательном проекте».

Во-вторых, динамика изменения субъектной позиции детей в проектной деятельности показывает, что наиболее успешно осваивается позиция «исполнитель проектных заданий» и «разработчик проектных задач». Более сложным оказывается переход на позицию разработчика проекта. Это обусловлено тем, что переход детей и педагогов к построению совместной деятельности в социальном, образовательном проектах, разработке ее содержания востребует особые технологии организации проектной, исследовательской деятельности. В связи с этим эффективность механизмов становления субъектной позиции участников совместной деятельности определяется не только качеством их реализации непосредственно в образовательной программе, но и качеством организации управления в инновационной школе, вовлеченностью педагогов в инновационную деятельность.

**В заключении** подводятся итоги исследования, в ходе которого была разработана концепция образовательного проектирования, конкретизировано ее содержание в контексте педагогики совместной деятельности, разработана и реализована программа обучения образовательному проектированию, исследованы ее результаты. Обобщение результатов исследования позволило сформулировать следующие выводы.

В ситуации функционально-смысловой неопределенности, изменения социальной системы и образования как ее составляющей проектирование становится актуальной темой. Актуальность проектирования в залоге изменений целей, содержания и результатов системы образования определяется его ориентацией на изменение существующей действительности. Как следствие, в современном образовании проектирование рассматривается как процесс создания новшеств (продуктов), призванных изменить существующую систему образования (педагогическая инноватика), в качестве культурной формы жизни инноваций, способ изменения самого образования, проектирование новой образовательной системы в целом. При этом открытым остается вопрос о проектировании как деятельности, при построении которой человек «делает» и образует самого себя, начинает сам отвечать за свое образование; как способе построения образовательной реальности, которую субъект проектирования конструирует на основании ценностей и смыслов пространства жизнедеятельности в целом.

Концептуализация образовательного проектирования связана с необходимостью разрешения противоречия между антропологическими интенциями инновационного образования и ориентацией современных образовательных практик на деятельностные основания проектирования как предельные.

Необходимость конкретизации концепции образовательного проектирования в контексте педагогики совместной деятельности актуализирована тем, что его образовательная реальность раскрывается в феноменах проектирования как практика совместной деятельности, особым предметом которой является построение совместной деятельности. При этом совместность как предмет образовательного проектирования не выступает препятствием на пути индивидуального развития личности, а становится ресурсом для ее развития. В целом возможности антропологического подхода и педагогики совместной деятельности для разработки концепции и понятия образовательного проектирования заключаются в обосновании его как способа построения образовательной реальности участниками совместной деятельности, как средства становления их субъектной позиции.

Исследование показало, что условием организации образовательного проектирования в инновационной школе является разработка и реализация программы обучения образовательному проектированию. Эффективность реализации программы обучения образовательному проектированию обеспечивает модульный принцип ее организации, разнообразие форм организации совместной деятельности. Анализ и интерпретация результатов реализации программы обучения образовательному проектированию, а также анализ результатов диссертационного исследования в целом позволяют обосновать совместную деятельность и образование в качестве

особых предметов образовательного проектирования, а становление субъектной позиции участников совместной деятельности – в качестве основного его образовательного результата.

Наше исследование также показывает, что существуют возможности реализации образовательного проектирования не только в инновационной школе, но и в массовом образовании при условии реализации предложенных в диссертации этапов, форм, механизмов его организации.

## **Список основных работ, опубликованных по теме диссертации**

### **Монографии**

1. Баронене С.Г., Зоткин А.О., Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Прокументова Г.Н. и др. 7 авторов. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Барнаул–Томск, 1997 (8/1,5 п.л.).
2. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И., Прокументова Г.Н., Румбешта Е.А. и др. 7 авторов. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1 (10/2,4 п.л.).
3. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И., Прокументова Г.Н., Румбешта Е.А. и др. 7 авторов. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: ТГПУ, 1998. – Кн. 2 (11,4/1,1 п.л.).
4. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И., Прокументова Г.Н., Румбешта Е.А. и др. 7 авторов. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: ТГПУ, 2001. – Кн. 3 (16,6/1,6 п.л.).
5. Ковалевская Е.Н., Малкова И.Ю., Поздеева С.И., Прокументова Г.Н., Румбешта Е.А. и др. 7 авторов. Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Дельтаплан, 2002. – Кн. 5 (18,9/2 п.л.).
6. Антропянская Л.Н., Ахокбекова Х.З., Веснина Л.В., Долгова Л.М., Зинченко Е.В. и др. 24 автора. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005 (30,3/1,2 п.л.).
7. Абакумова Н.Н., Бохан Т.Г., Брылева О.А., Галажинский Э.В., Малкова И.Ю. и др. 22 автора. Изменения в обществе и классический университет: история и современность / Отв. ред. О.М. Краснорядцева, С.Ф. Фоминых. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005 (18,4/1,4 п.л.).
8. Малкова И.Ю., Абакумова Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: ТГУ, 2007 (23/11 п.л.).

### **Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, определенных Высшей аттестационной комиссией**

9. Малкова И.Ю. Проектирование в образовании: гипотеза о содержании проектной компетентности // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286. – С. 164–168.
10. Малкова И.Ю., Абакумова Н.Н. Ценностные основания проектирования содержания образования // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286. – С. 162–164 (0,4/0,3 п.л.).
11. Малкова И.Ю. Методика оценки проектного содержания в школе // Наука и школа. – 2006. – № 2. – С. 37–43.

12. Малкова И.Ю. Проектирование содержания образования в школе: ценностные и методические основы // Наука и школа. – 2007. – № 1. – С. 15–17.
13. Малкова И.Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 298. – С. 186–190.
14. Малкова И.Ю. Ценностные основания проектирования в высшей школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 7 (70). – С. 11–13.
15. Малкова И.Ю., Прозументова Г.Н. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 7 (70). – С. 13–18 (0,4/0,3 п.л.).
16. Малкова И.Ю. Основания проектирования в педагогической инноватике // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 299. – С. 177–180.
17. Малкова И.Ю., Прозументова Г.Н. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. Томск: ТГУ, 2007. – № 26. – С. 170–175 (0,7/0,5 п.л.).

#### **Статьи, опубликованные в других научных изданиях**

18. Малкова И.Ю. Метод проектов как системообразующее отношение в образовательном процессе сельской общеобразовательной профессионально профилированной школе // Педагогическая наука и образование в Томской области: материалы региональной научно-практической конференции. – Томск: ТГУ, 1994. – С. 57–62.
19. Малкова И.Ю. Педагогические функции метода проектов в сельской общеобразовательной профессионально профилированной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1994. – 20 с.
20. Малкова И.Ю. Содержательная сторона в методе проектов // Образование и наука: современные стратегии развития: Межвузовский тематический сборник статей и материалов к международному конгрессу «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия». – Томск: Изд-во ТГУ, 1995. – С. 46–53.
21. Малкова И.Ю. Актуализация метода проектов в контексте исторических событий // Образование в Сибири / Под ред. В.А. Дмитриенко – Томск: Изд-во ТГУ, 1995. – № 2. – С. 24–31.
22. Малкова И.Ю. Содержание проектного обучения как традиционная и инновационная проблема содержания образования // Традиционные и инновационные процессы в образовании: Материалы Сибирских пед. чтений. – Томск, 1996. – С. 45–54.
23. Малкова И.Ю. Смысл жизни и ценностные ориентации молодежи: педагогический аспект // Современные образовательные стратегии и духовное развитие личности: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Томск: Изд-во ТГПУ, 1996. – Ч. 3. – С. 36–41.
24. Малкова И.Ю. О вторых Сибирских педагогических чтениях «Традиционные и инновационные процессы в современном образовании» // Образование в Сибири / Под ред. В.А. Дмитриенко. – 1996. – № 1. – С. 25–28.
25. Малкова И.Ю. Образовательные проекты в Школе Совместной деятельности: опыт проектирования внеурочного пространства в инновационной школе // Личностно-ориентированное обучение в современной школе: Материалы региональной науч.-практ. конф. – Северск, 1997. – С. 20–25.
26. Малкова И.Ю., Прозументова Г.Н. Инновационная педагогическая практика: опыт сотрудничества и проблемы // Образование в Сибири / Под ред. В.А. Дмитриенко. – 1997. – № 1. – С. 23–30.
27. Малкова И.Ю. Ценностные основания проектирования содержания образования // Интеграция учебного процесса и фундаментальных исследований в университетах: инновационные стратегии и технологии: Материалы Всерос. науч.-практ. конф: в 2 т. / Под ред. А.С. Ревушкина. – Томск: ТГУ, 2000. – С. 153–157.



28. Малкова И.Ю. Управленческая поддержка образовательной инициативы // Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 2000. – С. 42–48.
29. Малкова И.Ю. Проектирование содержания образования – управленческий ресурс развития практики // Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 2000. – С. 52–61.
30. Малкова И.Ю. Становление проектного содержания образования в педагогической практике // Через образование к миру, взаимопониманию и устойчивому развитию: Междунар. симп. – Новосибирск. Сибирская ярмарка, 2000. – С. 50–52.
31. Малкова И.Ю. Возможности становления гуманистического типа педагогической культуры учителя в разных формах проектного обучения в современной школе // Шамаховские чтения: Материалы науч. конф. – Томск: Дельтаплан, 2001. – С. 52–59.
32. Малкова И.Ю. Проектирование как способ управления содержанием образования // Управление развитием содержания образования: Материалы регион. науч.-практ. конф. – Томск: ЦНТИ, 2000. – С. 21–24.
33. Малкова И.Ю. Проекты в школе: образовательное и совместное действие // Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 30–44.
34. Образовательные результаты детей в проектной деятельности // Проекты в школе: образовательное и совместное действие: Учеб.-метод. разработки к образовательной программе для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 43–54.
35. Малкова И.Ю., Чуяшова Л.И. Организация образовательного проекта в школе // Проекты в школе: образовательное и совместное действие: Учеб.-метод. разработки к образовательной программе для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 18–43 (2/1 п.л.).
36. Малкова И.Ю., Лапицкая Т.В., Чуяшова Л.И. Проектные недели в школе // Проекты в школе: образовательное и совместное действие: Учеб.-метод. разработки к образовательной программе для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. С. 64–95 (2/1 п.л.).
37. Проектная неделя: «Культура работы с замыслом проекта» // Проекты в школе: образовательное и совместное действие: Учеб.-метод. разработки к образовательной программе для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 95–107.
38. Проектные технологии в образовании: программа учебного курса // Проекты в школе: образовательное и совместное действие: Учеб.-метод. разработки к образовательной программе для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 107–111.
39. Построение Я-пространства в старшей школе: проект образовательной программы / Проекты в школе: образовательное и совместное действие: Учеб.-метод. разработки к образовательной программе для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 95–107.
40. Развитие проектных компетенций и культуры проектирования в совместной деятельности педагога и ребенка // Сетевые программы повышения квалификации. Ч. 3: От проекта к культуре проектирования / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: UFO-пресс, 2002. – С. 41–56.
41. Разработка инновационных образовательных проектов // Сетевые программы повышения квалификации. Ч.3: От проекта к культуре проектирования / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: UFO-пресс, 2002. – С. 62–64.
42. Консультирование образовательных инициатив и проектов: механизм формирования открытого образовательного пространства в регионе // Консультационное сопровождение образовательных проектов / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск: ЦПКЖК, 2002. – С. 5–47.

43. Малкова И.Ю. Формирование сетевых проектов: формирование консалтинга образовательных проектов // Становление сетевых форм взаимодействия в региональной системе повышения квалификации / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2002. – С. 35–43.
44. Малкова И.Ю. Оценка проектного содержания совместной деятельности: обоснование методики // Диагностика изменений в образовании / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: ЦПКЖК, 2002. – С. 61–70.
45. Малкова И.Ю., Соколов В.Ю. Консультирование образовательных проектов как механизм управления профессиональным развитием работников образования // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации / Под ред. Г.Н. Прокументовой, А.О. Зоткина. – Томск: ЦПКЖК, 2002. – С. 100–111 (0,9/0,5 п.л.).
46. Малкова И.Ю. Формирование сетевых проектов как механизм развития Открытого образовательного пространства // Переход к открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: UFO-пресс, 2003. – С. 138–158.
47. Малкова И.Ю. Формирование методики консультирования образовательных проектов: этапы, формы, механизмы // Переход к открытому образовательному пространству: стратегии и механизмы управления / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: UFO-пресс, 2003. – Ч. 2. – С. 84–101.
48. Построение Я-пространства в старшей школе: особенности организации и содержания профильного обучения // Старшая школа: проекты и проектирование: Материалы сетевого проекта «Карта моделей профильного обучения в регионе» / Под ред. И.Ю. Малковой. – Томск, 2003. – С. 62–92.
49. Малкова И.Ю., Веснина Л.В. Логико-структурный подход: возможности для реализации системных региональных проектов // Технология разработки, представления и анализа проектов системных изменений в образовании: Логико-структурный подход / Под ред. Н.П. Дерзковой. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – С. 51–62 (0,7/0,5 п.л.).
50. Малкова И.Ю. Образовательные проекты: обоснование методики оценки // Вестник Томского государственного университета: Бюл. операт. науч. информ. «Проблема развития человека в ракурсе психологических и образовательных исследований». – 2006. – № 86. – С. 97–107.
51. Малкова И.Ю., Березина Е.М. Экспертиза как метод исследования гуманитарного потенциала образовательных проектов: возможности деятельностного и коммуникативного подходов // Вестник Томского государственного университета: Бюл. операт. науч. информ. «Проблема развития человека в ракурсе психологических и образовательных исследований». – 2006. – № 86. – С. 107–123 (0,5/0,4 п.л.).
52. Малкова И.Ю. Открытая экспертиза инновационного содержания инновационных проектов // Экспертиза образовательных инноваций. – Томск: ТГУ, 2007. – С. 69–78.
53. Малкова И.Ю., Абакумова Н.Н. Аксиологические основания проектирования содержания образования // Современные наукоемкие технологии. – М., 2007. – № 3. – С. 60–62 (0,5/0,4 п.л.).
54. Малкова И.Ю. Характеристики проектирования в инновационном образовании: гуманитарный аспект // Гуманитарные основания развития региона с высоким инновационным потенциалом: глобализация, идентификация, миграция / Под ред. О.М. Краснорядцевой, С.А. Богомаза. – Томск: Дельтаплан, 2007. – С. 72–80.
55. Антропянская Л.В., Волкова Ж.Н., Калачикова О.Н., Малкова И.Ю., Соколов В.Ю. и др. 7 авторов. Инновационные образовательные технологии: теория и практика / Под ред. Е.А. Сухановой. – Томск: UFO-Plus, 2008. – 155 с. (9,7/1,5 п.л.).