

УДК 37

ОБЗОР ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Шаухалов Т.С.*Ингушский государственный университет, Эссентуки, e-mail: lezina07@rambler.ru*

В данной статье рассматривается проектирование как этнопедагогическая исследовательская область, которая находится в процессе становления, обобщения эмпирических фактов и результатов научных исследований. Актуальность проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях обусловливается масштабной реализацией проектной парадигмы в научно-исследовательской практике. Проектная деятельность держит первенство в развитии современной науки вообще, этнопедагогике в частности, формирует престиж во мнении педагогической общественности и приоритет в научно-исследовательской деятельности. Этнопедагогическое проектирование способствует приращению прикладных этнопедагогических исследований, развитию практикоориентированной этнопедагогике, оптимизации национально-регионального компонента образования. В выполнении проектной деятельности исследователи в области этнопедагогике нередко допускают методологические и методические ошибки, так как данная область мало изучена отечественными учеными.

Ключевые слова: этнопедагогическое проектирование, этнопедагогика, моделирование, конструирование, этнопедагогические технологии.

OVERVIEW OF DESIGN IN EDUCATIONAL RESEARCH

Shauhalov T.S.*Ingush State University, Essentuki, e-mail: lezina07@rambler.ru*

This article discusses how to design Ethnopedagogical research area, which is in the process of becoming, the generalization of empirical facts and the results of scientific research. The urgency of the project activities in ethnopedagogical research is due to the large-scale project implementation paradigm in research practice. Project activity keeps leadership in the development of modern science in general, ethnopedagogics in particular, forms a prestige in the opinion of the teaching community and the priority research activities. Ethnopedagogical design contributes to the increment of applied ethnopedagogical research, development of practice-ethnopedagogics, optimization of the national-regional component of education. The implementation of project activities in the field of ethnopedagogics researchers often admit methodological and methodological errors, as this area is poorly understood by our scientists.

Keywords: Ethnopedagogical design, pedagogy, simulation, design, ethnopedagogical technology.

Актуальность проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях обусловливается масштабной реализацией проектной парадигмы в научно-исследовательской практике. Проектная деятельность держит первенство в развитии современной науки вообще, этнопедагогике в частности, формирует престиж во мнении педагогической общественности и приоритет в научно-исследовательской деятельности. Этнопедагогическое проектирование способствует приращению прикладных этнопедагогических исследований, развитию практикоориентированной этнопедагогике, оптимизации национально-регионального компонента образования.

Как этнопедагогическая исследовательская область проектирование находится в процессе становления, обобщения эмпирических фактов и результатов научных исследований. Если проектирование в педагогических исследованиях изучено достаточно полно (В.И. Борзенков, Ю.В. Громыко, Г.Л. Ильин, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков, Н.А. Масюкова, Е.С. Александрова, И.А. Алек-

сашина, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, М.П. Горчакова-Сибирская, В.А. Жуков, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, И.А. Колесникова, Е.А. Крюкова, В.Е. Радионов, В.В. Сериков, Г.П. Щедровицкий; Дж.К. Джонс, В.Х. Килпатрик, Е. Коллингс, О.Г. Прикот, Т. Хатчинсон, И. Чечиль, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый и др.), то проектирование в этнопедагогических исследованиях (Ш.М.-Х. Арсалиев, В.В. Лезина, М.Х. Мальсагова) – фрагментарно и недостаточно. В выполнении проектной деятельности исследователи в области этнопедагогике следуют эмпирическим путем, нередко допуская методологические и методические ошибки. Это обстоятельство обусловлено недостатком научной литературы, касающейся проектирования в этнопедагогическом исследовании. В результате этого данная проблема во всем многообразии ее связей и потенциальных возможностей не получила должного раскрытия в современных научных работах отечественных ученых.

Из-за сложности развития этнопедагогической науки, свойственных ей диалекти-

ческих противоречий, наличия разных научных школ и подходов, многочисленных точек зрения возникает необходимость в методологическом обосновании проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях. Соблюдение обязательных и четких методологических предписаний этнопедагогического проектирования – признак его качества.

Действующие нормативы подготовки диссертационных исследований лимитируют сроки их написания и, следовательно, осуществление проектной деятельности на их базе [1]. В условиях ограничения временного фактора выполнения проектной деятельности ее интенсивность существенно возросла. Очевидно, что выработка методологического каркаса этнопедагогического проектирования влечет за собой снижение трудоемкости этого процесса при повышении его качества.

Терминологически анализ базовых категорий исследования

В узком смысле «проект» определяется как пошаговое осуществление образа будущего [2]. Соответственно «проектирование» – это процесс создания проекта, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте [Там же. С. 20].

«Педагогическое проектирование» – прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах [3].

Принимая за основу интерпретацию педагогического проектирования Е.С. Заир-Беком под этнопедагогическим проектированием будем рассматривать прикладное направление этнопедагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных национально – региональных образовательных системах.

Проектирование в научном исследовании нами рассматривается как деятельность и метод практико-ориентированной науки, нацеленные на создание и внедрение инноваций (Определение наше). Исходя из этого, в качестве рабочего определения проектирования в этнопедагогических исследова-

ниях примем: деятельность и метод по разработке и внедрению этнопедагогических инноваций.

В отличие от прилагательных «проективный» (пространственный перенос свойств одного предмета на другой) и «проектировочный» (принадлежность к проектированию), «проектный» указывает на принадлежность определяемого предмета к системе действий, осуществляемых в рамках проекта.

В контексте проектирования в этнопедагогических исследованиях целесообразна интерпретация дефиниций «моделирование», «конструирование».

«Модель» (от лат. *modulus* – образец, норма) – это искусственно созданный в виде описания образец, подобный исследуемому объекту (явлению). Моделирование как структурный компонент проектирования широко в нем используется для представления явлений, процессов, которых еще нет в реальности.

«Конструирование», заимствованное из инженерной деятельности, употребляется в этнопедагогическом проектировании как разработка деталей, элементов проектируемого объекта. При собственно проектировании создается система взаимосвязей этих элементов.

Процессы проектирования, моделирования, конструирования проектирования в практико-ориентированной этнопедагогической науке повлекли за собой массовую разработку и внедрение этнопедагогических технологий.

О технологиях впервые заговорили в середине прошлого века. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля «технология» (греч. *technē* – мастерство, *logos* – учение) трактуется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле (искусстве, мастерстве и др.) [4]. Технология воплощает в себе режим работы, последовательность операций и процедур, описание применяемых средств, оборудования и материалов.

В общем значении педагогическая технология определяется как научно-обоснованная, методически выверенная, адекватная целям и содержанию образования модель совместной деятельности субъектов образовательного процесса по его проектированию, организации и осуществлению, обеспечивающая педагогическую эффективность деятельности с учетом инте-

ресов, способностей и возможностей обучающегося [5].

«Этнопедагогическая технология» соотносится с этнопедагогической тематикой: преимуществом национальных воспитательных обычаев и традиций, стратегиями развития национально-региональных образовательных систем и др. Такие технологии фокусируются на решении вопросов образования в национальных субъектах Российской Федерации.

Проектная деятельность в этнопедагогических исследованиях как предмет изучения

Единых методологических предписаний для выполнения проектирования в этнопедагогических исследованиях на сегодняшний день не существует. В практике выполнения такого проектирования исследователь оперирует методологическим инструментарием общей педагогики, психологии, социологии за неимением устоявшегося собственного [6].

Основу проектирования в этнопедагогических исследованиях составляют идеи опережения, «разности потенциалов» между существующим и желаемым состоянием предмета проектирования, пошаговости, индивидуальной ответственности участников. Такие идеи распространяются на этнопедагогические технологии, этнорегиональную образовательную среду, этнорегиональные педагогические системы, стратегии национально-региональной образовательной политики, этнокультурное содержание воспитания и обучения, его аксиологический аспект, личностное развитие и др. Проектирование выступает в качестве основного средства инновационного этнопедагогического обучения.

К функциям проектирования относятся выделенные В.П. Беспалько аналитическая, прогностическая, преобразующая, нормирующая, конструктивная [7] и названные В.В. Краевским формообразующая, процессообразующая, системообразующая, целеобразующая, принципологающая [8]. В силу многофункциональности проектная деятельность в этнопедагогических исследованиях может быть использована в качестве этнопедагогического средства, компонента экспериментальной верификации, формы инновационного развития того или иного педагогического объекта (явления, процесса, системы).

Принимая во внимание тот факт, что проектирование, как правило, осуществляется в прикладных исследованиях, к типологическим характеристикам проектирования отнесем реализацию такой деятельности в 1) диссертациях, 2) экспериментах, 3) разработках на соискание гранта.

Данный перечень дополним выборочными типологическими характеристиками проектирования, предложенными Е.С. Поллат [9]. Согласно им проекты классифицируются по следующим признакам:

1) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания), межпредметный проект;

2) характер координации проекта: непосредственный, опосредованный;

3) количество участников проекта (проект групповой, массовый);

4) продолжительность выполнения проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный) [Там же].

В вопросе видовой классификации проектирования в этнопедагогических исследованиях мы разделяем мнение Г.П. Щедровицкого, выделяющего 1) адаптацию к социальной среде, 2) ее изменение [10], позицию В.И. Слободчикова, различающего 1) психолого-педагогическое проектирование этнообразовательных процессов, 2) этнопедагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды [11], точку зрения В.П. Бедерхановой, дифференцирующей 1) проектирование в интенсивных формах, 2) пошаговое проектирование [12].

Проектирование в этнопедагогических исследованиях реализуется на разных уровнях. В зависимости от требований к результату и формам представления продукта этнопедагогическое проектирование выполняется на концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном уровнях.

На концептуальном уровне проектирование в этнопедагогических исследованиях осуществляется в соответствии с философской позицией исследователя, его общенаучными взглядами, приверженностью определенным этнопедагогическим идеям. К принципам такого проектирования вслед за И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской отнесем прогностичность, нормирование, обратную связь, продуктивность, этнокультурную (сужение атрибутива «культурная» в авторском варианте до «этнокультурная» – наше) аналогию [13].

Основными объектами проектирования в этнопедагогических исследованиях являются: региональный компонент содержания образования, этно-ориентированная образовательная программа, национально-региональное образовательное пространство, национально-региональная образовательная среда, национальные традиции воспитания и др.

Исследователи констатируют многогранность результатов проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях. Они опосредуются ее характером: предметным, деятельностным, личностным, коммуникативным. Для проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях значимо получение личностного и продуктного результатов. Первый проявляется на уровне изменения детского поведения, приобретения ребенком новых компетенций. Второй связан с качеством произведенного проектного продукта. Более того, проектная деятельность сопровождается освоением исследователем дополнительных проектных видов деятельности: прогнозирования, диагностики, планирования, рефлексии.

К проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях применимы следующие критерии: полнота реализации проектного замысла, соответствие продукта контексту проектирования и этнокультурному аналогу, степень новизны, практическая значимость, гуманитарность, эстетичность, удовлетворенность участием в проекте, качество проектного результата в целом, наличие положительных эффектов на индивидуальном уровне, проявление у исследователя творчества, потребности в дальнейшем развитии проектного опыта.

Содержание проектной деятельности

Содержание проектирования в этнопедагогических исследованиях формируется с учетом законодательно-правовых нововведений, выявленных противоречий в практике обучения и воспитания субъектов образовательного процесса, организации и управления образовательными организациями, экспериментальной деятельности и др.

В связи с этим, содержание проектирования в этнопедагогических исследованиях наиболее представлено следующей *проблематикой*: стратегиями реализации образовательной политики в национальных субъектах Российской Федерации, региональным компонентом содержания образования

для конкретных территориальных образований, проблемами национально-регионального образовательного пространства и национально-региональной образовательной среды, преемственностью этнокультурных воспитательных традиций в современном образовании, моделями управления образовательными организациями, образовательными программами и др. Выполненный нами анализ 55 прикладных диссертационных исследований 2013–2015 гг. по этнопедагогике подтвердил, что около 4% от общего объема проектирования на их базе составляют разработки, касающиеся стратегических направлений образовательной политики, 12% – регионального компонента содержания образования, 51% – этнокультурного содержания воспитательно-образовательного процесса, 8% – национально-регионального образовательного пространства, 6% – национально-региональной образовательной среды, 9% – управления образовательными организациями, 10% – новых образовательных программ.

К *принципам* содержания проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях вслед за А.А.Майером, характеризовавшим инновационную деятельность, отнесем:

- научность (ориентир на достижения этнопедагогической науки и практики);
- нормативность (учет нормативных документов);
- целенаправленность (соответствие общему стратегическому направлению, цели);
- дуальность (установление развития объекта);
- дифференциацию и гуманизацию (для ребенка, во имя ребенка) [14].

Содержание проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях определяется следующими выделенными нами *показателями*:

- пролонгирование национальных воспитательных обычаев и традиций в современную систему образования;
- решение насущных проблем воспитания и образования, повышение качества предоставляемых учреждением образовательных услуг;
- повышение профессионального уровня педагогов.

Педагоги-практики создают желаемое будущее в образовательных программах, которые становятся моделью совместной деятельности педагогического коллектива

и обучающихся. В таких программах обозначаются приоритетные направления деятельности образовательных организаций, конкретизируются функции участников проекта.

Важное значение имеет отношение каждого члена проектного коллектива к данному процессу. Выбор содержания проектной деятельности зависит от рефлексии, креативности участников проектной деятельности. Организационный комитет проектной команды рассматривает комбинации соотношений, изменений в содержании проектирования.

Организация проектной деятельности

Вопрос организации проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях является дискуссионным и касается в основном ее этапности. В общем виде этнопедагогическое, как и педагогическое проектирование включает в себя три этапа: подготовительный (подготовительная работа), формирующий (разработка проекта), завершающий (проверка качества проекта) [15, 2].

В рамках первого этапа проводится анализ объекта проектирования, выбор его формы, а также теоретическое, методическое, пространственно-временное, правовое и материально-техническое обеспечение этого процесса.

Анализ объекта проектирования позволяет определить, что проектируется: система, процесс или ситуация. Как отмечает С.Я. Батышев, особенностью каждого объекта является стратометрическое построение, т.к. и обширные системы, и микроситуации нелинейны и имеют множество накладывающихся структур [17]. Анализ объекта проектирования предполагает рассмотрение всех структур, состояние каждой в отдельности и их взаимосвязей.

В ходе дальнейшей работы выявленные противоречия и несоответствия между компонентами объекта подвергаются изменениям. Широта анализа зависит от сложности и уровня объекта проектирования. Например, при разработке стратегий образовательной политики в национальных субъектах Российской Федерации глубокий анализ необходим для определения исходного положения такой политики. Всякое новое – это перестройка старого существующего объекта или его аналогии.

Анализ научно-педагогической литературы [18] позволяет выделить ряд особен-

ностей организации этнопедагогического проектирования. В частности, теоретическое обеспечение проектирования в этнопедагогических исследованиях представляет собой поиск информации об уже имеющемся опыте деятельности подобных объектов, об опыте проектирования подобных объектов другими исследователями, теоретическое и эмпирическое изучение влияния этнопедагогического процесса на обучающихся.

Методическое обеспечение этнопедагогического проектирования включает создание его инструментария: схем, образцов, документов. Сюда входит и содержательное обеспечение проектирования этнопедагогических процессов и ситуаций.

Пространственно-временное обеспечение – необходимое условие этнопедагогического проектирования. Оно связано с реализацией проекта в конкретное время и в определенном этнопедагогическом пространстве. Пространственное обеспечение содержит поиск оптимального места для реализации данной модели или проекта и учет влияния места на развитие системы, процессов или ситуаций. Как правило, реализация этнопедагогических проектов зависит от наличия специально оборудованной «учебной зоны» (оснащенного необходимым учебно-методическим материалом кабинета).

Временное обеспечение проектирования в этнопедагогических исследованиях представляет собой соотношение проекта определенного объема со сроком, темпом, ритмом, последовательностью и скоростью его реализации. Например, реализация проекта по ознакомлению обучающихся с народным фольклором требует определенного времени. Это позволяет рационально распределять силы и внимание обучающихся и педагогов.

Правовое обеспечение проектирования предусматривает разработку и соблюдение юридических предписаний в деятельности исследователей в рамках проектируемых процессов или ситуаций. Любые этнопедагогические проекты реализуются в образовательной организации только с соблюдением конституционных прав и обязанностей субъектов образовательного процесса, учетом законодательных актов в сфере образования.

Материально-техническое обеспечение проектирования – это педагогическая техника и средства для его реализации. Дефицит материально-технического и финансово-экономического обеспечения является пре-

пятствием в разработке и реализации перспективных этнопедагогических проектов.

На втором этапе разработка проекта в этнопедагогических исследованиях включает выбор системообразующего фактора, установление связей и зависимостей компонентов, составление плана. Установление системообразующего фактора происходит произвольно с выделением главного системообразующего звена, которое определяет все другие связи. Оно служит основанием для объединения компонентов. Выбор системообразующего фактора влияет на стратегию и тактику воспитания дошкольника.

Центральной частью проектирования является установление связей и зависимостей между следующими компонентами: происхождения, построения, управления и содержания.

Связи происхождения используются при проектировании интегративного вида образования, например, учебного предмета или занятия. При установлении связей между содержанием и методическими компонентами появляются новые образовательные структуры: учебные предметы типа «народная литература», интегративные виды занятий с детьми.

Связи построения затрагивают структуру, расположение частей и компонентов процесса. С их помощью в занятия с детьми вводятся компетенции из разных учебных дисциплин, переставляются местами компоненты, т.е. проектируемый процесс корректируется.

Связи содержания затрагивают сущность взаимодействующих компонентов – состава и содержания. В частности, использование этнопедагогических технологий воспитания и обучения способствует становлению более эффективных методик работы с детьми в условиях современной об-

разовательной организации. Объект проектирования взаимодействует с внешней средой и соседствующими системами благодаря связям управления.

Третий этап этнопедагогического проектирования характеризуется проверкой качества проекта. Он включает его предварительную апробацию, экспертную оценку, корректировку и принятие решения об использовании выполненной разработки.

Предварительная апробация предполагает проверку действий педагогов и обучающихся в спроектированной системе или ситуации, влияние или последствия влияния проекта на участников, прогнозирование результатов деятельности с учетом их индивидуальных характеристик.

Экспертная оценка проекта предполагает его независимую оценку сторонними или заинтересованными в его реализации специалистами. Результатом всесторонней экспертной оценки является необходимая корректировка проекта.

Принятие решения – завершающее действие этнопедагогического проектирования, переход к его применению на практике, связанный с ответственностью за качество конечного продукта.

В основу организации этнопедагогического проектирования может быть также положена педагогическая модель В.С. Безруковой [19], где в качестве этапов рассматриваются моделирование, собственно проектирование и конструирование. Полагаем, что применительно к проектированию в этнопедагогических исследованиях этот алгоритм в другой последовательности: моделирование – конструирование – собственно проектирование должен быть дополнен тремя дополнительными этапами – созданием этнопедагогической технологии – ее реализацией (апробацией) – рефлексией (рис. 1).

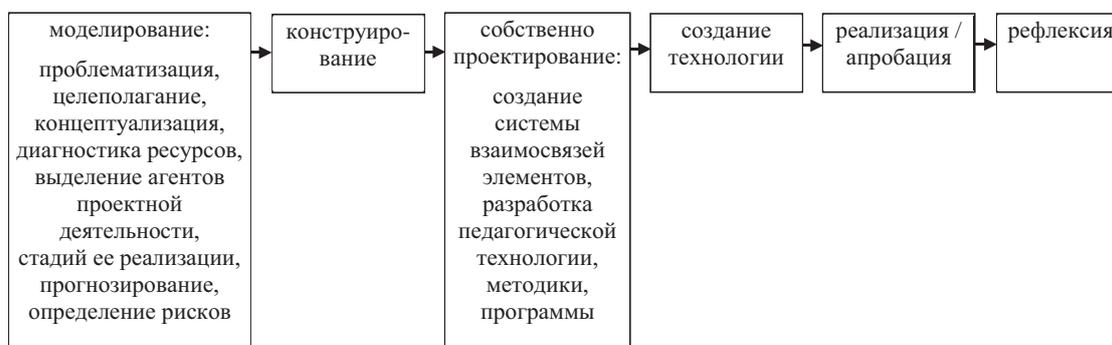


Рис. 1. Алгоритм организации проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях

Прокомментируем выделенные на рисунке этапы. Моделирование широко используется в проектировании для представления и преобразования объектов, явлений или процессов, которых еще нет в реальности или они по какой-то причине недоступны. Модель позволяет оперировать с ними, определяя устойчивые свойства, выделять отдельные важные аспекты проектируемых объектов, явлений и подвергать их тщательному логическому анализу. Моделирование включает следующие характерные процедуры: диагностику, прогнозирование, проблематизацию, целеполагание, концептуализацию, программирование, планирование [20]. В контексте этнопедагогического проектирования модель позволяет создавать образы объектов или явлений, имитировать реальные процессы будущей деятельности, проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования, делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

Конструирование изначально возникло как вид инженерной деятельности, связанной с разработкой определенной конструкции инженерного объекта или системы, которая затем создается на производстве. При этом часто используются типовые, стандартизированные элементы (детали), из сочетания которых появляется новый продукт. Феномен конструирования распространяется и на социо-гуманитарную сферу, где оно употребляется как выявление, детализация, разработка и установление системы социальных связей [2]. В процессе этнопедагогического конструирования разрабатываются детали проектируемого объекта.

При собственно проектировании разрабатывается система взаимосвязи этих деталей, оформляется проект. Создается алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте. Этнопедагогическое проектирование обеспечивает доведение модели до уровня создания этнопедагогической технологии. Ввиду предельной важности этого аспекта для нашего исследования, педагогические технологии как результат проектной деятельности детально рассматриваются ниже.

Процедура реализации этнопедагогического проекта тождественна его апробации. Этнопедагогический проект испытывается как в начально заданных, так и в вариативных условиях. Рассчитывая на широкое применение такого проекта, целесообразно

придать ему широкое общественное звучание. Желательно, чтобы форма и качество презентации носили эталонный характер. Этим достигается дополнительный этнопедагогический и эмоциональный эффект проекта.

Завершает проектирование в этнопедагогических исследованиях процедура рефлексии. Это ретроспективный взгляд на проект и систему отношений, которая сложилась в процессе его разработки и реализации. Рефлексия прогностична, т.к. позволяет извлечь позитивный опыт работы и перенести его в будущее.

Организация такой процедуры предполагает: предварительное обдумывание, определяющее: 1) выбор предмета рефлексии, важного для основного числа участников, 2) его функционально-целевое структурирование, 3) определение типа и категориального контекста, 4) нормирование (установление регламента, правил), 5) принятие мнения [21].

В этнопедагогических исследованиях одинаково важны все процедуры проектирования. Его успех определяется качественной разработкой каждого из этапов.

Подытожим изложенное выше: полемика по поводу организации проектирования в этнопедагогических исследованиях касается этапности этого процесса. Большинство точек зрения на педагогическое проектирование сводится к выделению подготовительного (моделирование), формирующего (собственно проектирование) и завершающего (конструирование) этапов. Применительно к этнопедагогическим исследованиям мы разработали следующий алгоритм: моделирование (проблематизация, целеполагание, концептуализация, диагностика ресурсов, выделение агентов проектной деятельности, стадий реализации разработки, прогнозирование, определение рисков), конструирование (разработка элементов проектируемого объекта), собственно проектирование (создание системы взаимосвязей этих элементов), разработка педагогической технологии, реализация/ апробация, рефлексия (анализ этнопедагогической проектной деятельности).

Управление проектной деятельностью

В проектной деятельности значимая роль отводится управлению. Задачами управления проектированием в этнопедагогических исследованиях являются: конкре-

тизация проблемы, цели и требований к проекту, контроль, определение ресурсов и рисков. От состава проектной группы зависит качество конечного продукта проектной деятельности, исполнение плана проекта в срок.

В содержание управления проектной деятельностью входят: конкретизация проблемы и цели, разработка программы деятельности, подбор средств реализации программы, контроль и коррекция процесса проектирования, рефлексия.

Управленческие отношения в проектировании объективны и отражают систему разделения труда. Они отражают связи между персоналом, устанавливаемые в процессе распределения, и закрепления за ним определенных функций в коллективной проектной деятельности. Выделяется ряд этапов управления проектной деятельностью: целеопределение, анализ, прогнозирование, планирование, исполнение, регулирование, контроль, оценка, коррекция.

Важность представляют меры личной ответственности участников коллективного проектирования за результаты исследовательской работы. Развитию демократических основ управления способствует принцип делегирования ряда прав и полномочий исполнителям в каждом звене проектного управления.

Оптимизация управления – одна из важных задач эффективности проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях. Для нас представляют интерес следующие варианты управления. В первом, интегрированном варианте управления проектированием в этнопедагогических исследованиях реализуются масштабные проекты развития национально-регионального образования, инновационного развития образовательных организаций и др.

В частности, в интегрированном варианте проектирования развития национально-регионального образования «Заказчиком» выступает Правительство национальных субъектов Российской Федерации, координирующим центром – республиканское министерство образования и науки. Промежуточный и итоговый контроль осуществляют муниципальные органы управления образованием. Исследовательский коллектив разрабатывает и воплощает проектные идеи.

В интегрированном варианте проектирования инновационного развития образовательной организации «Заказчик» – Совет

образовательной организации, координирующий центр – администрация образовательной организации. Промежуточный и итоговый контроль в организациях общего образования осуществляет педагогический (методический) совет, в вузах – научный отдел.

Проекты такого рода имеют цель, задачи, модель реализации и поэтапный план действий на период действия программы развития. Реализацией проекта в больших коллективах руководит проектный совет, обеспечивающий управление режимом развития. Наряду с «заказчиком» (исполнительные органы государственной власти, образовательная организация и др.) работает проектный совет. Подобная организация коллективного проектирования отличается масштабностью, качеством и позволяет повысить ответственность каждого из участников проектной группы.

Другим видом коллективного проектирования в этнопедагогических исследованиях является организация работы функционирующих на базе образовательных организаций научно – исследовательских центров. Принцип объединения научных работников образовательной организации такой же, как в первом варианте: по желанию, с учетом специфики деятельности. Научно-исследовательские центры формулируют цель, задачи, план проектной деятельности. Контрольно-методическую функцию осуществляет координатор-специалист из числа сотрудников центра. Деятельность центров контролирует методический совет в организациях общего образования, научный совет – в вузах и научно – исследовательских организациях.

К третьему варианту относятся авторские проекты, выполняемые в диссертациях на соискание научной степени кандидата (доктора) педагогических наук или в рамках гранта. Функция управления проектной деятельностью научного работника возложена, как правило, на научного руководителя, за его отсутствием – на самого разработчика проекта.

Описанные варианты управления проектированием в этнопедагогических исследованиях равноценны, их применение зависит от условий научно – исследовательской деятельности в образовательном учреждении и творческого потенциала проектного коллектива. Качество организации проектирования в этнопедагогических исследованиях зависит от компетенции специалистов

и успешной коллективной деятельности при наличии проектной группы.

Итак, успешность проектирования в этнопедагогических исследованиях обуславливается управленческой деятельностью. В ее содержание входят: определение проблемы, коррекция управленческих и исполнительских целей, разработка программы проектной деятельности, подбор средств для ее реализации, определение способов управления, рефлексия. Этапы проектного управления включают: анализ, целеполагание, прогнозирование, планирование, исполнение, регулирование, контроль, оценку, коррекцию.

Положительно зарекомендовавшими себя вариантами управленческой деятельности в проектировании этнопедагогических исследований являются: 1) интегрированное управление, 2) деятельность научно-исследовательских центров, 3) авторские разработки.

Мониторинг в этнопедагогическом проектировании

Для оценки качества проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях осуществляется система мониторинга, которая представляет собой диагностически обоснованную систему поэтапного отслеживания эффективности проектной деятельности и принятия управленческих решений, регулирующих и корректирующих эту деятельность. Методами мониторинга в проектировании этнопедагогических исследований являются наблюдение, оценка и прогноз развития предмета проектной деятельности, система отслеживания результатов. Свойства мониторинга предполагают полноту, релевантность (уместность), адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность, специфичность [22].

Виды мониторинга различаются по масштабу целей (стратегический, тактический, оперативный), по этапам (входной, промежуточный, итоговый), по временной зависимости (ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий), по частоте процедур (разовый, периодический, систематический), по охвату объекта наблюдения (локальный, выборочный, сплошной), по организационным формам (индивидуальный, групповой, фронтальный), по формам объект-субъектных отношений (внешний, или социальный, взаимокон-

троль, самоанализ), по используемому инструментарию (стандартизированный, нестандартизированный, матричный) [Там же. С.194].

В логике этнопедагогического проектирования заслуживает внимания вопрос о процессуальности мониторинга. При обозначении конкретных задач проектирования определяется уровень развития респондентов. Оценивается микросреда, в которой находится объект проектирования (воспитанники, обучающиеся и др.). При организации проектной деятельности субъекта проектирования (педагог, воспитатель и др.), направленной на объект, изучается и отслеживается эффективность используемых форм, методов и средств. Особую важность на начальном этапе проектной деятельности имеют отбор и прогнозирование результативности избранных прямых, косвенных, непосредственных или опосредованных влияний.

Следующий этап мониторинга характеризуется отслеживанием тех внутренних процессов, которые доступны для изучения, диагностирования и прогнозирования. Проектируются возможные варианты деятельности объекта, изучаются и отслеживаются мотивы такой деятельности, рассматривается перспектива реализации поставленных задач. Далее оцениваются определенные результаты проектирования, положительные и отрицательные сдвиги в развитии объекта. Таким образом, мониторинг проходит через все этапы проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях.

Одним из проявлений мониторинга является диагностика – деятельность, направленная на анализ состояний и изменений, происходящих в субъекте, результатов процесса проектирования. Суть такой диагностики состоит в сборе информации о субъекте, сравнении этой информации с предыдущей, описании другого идентичного субъекта или стандарта этого субъекта, анализе с целью определения причин удач или неудач, раскрытии смысла происходящих в субъекте диагностики изменений, информировании всех участников проектирования о результатах диагностической деятельности, проверке воздействия различных диагностических методов на субъект-объект диагностики [23].

В рамках реализации мониторинга большое значение имеет организация коррекционной работы, направленной на повышение

качества проектной деятельности. Основу коррекции составляют следующие принципы: единства диагностики и коррекции, системности и единства коррекции и развития, коррекции и компенсации, деятельностный, сотрудничества и преемственности. Практика коррекционной работы доказывает важность ее сопровождения текущим и итоговым контролем.

Диагностика направлена на прогнозирование. Оно строится на основании информации о прошлом и настоящем, тенденциях развития того или иного педагогического явления. Важное значение для проектной деятельности играет готовность всех ее участников активно вмешиваться, изменять ход событий в благоприятном направлении [24].

Прогнозирование как функция мониторинга является составной частью целого цикла: изучение – диагноз – прогноз. Данная логическая структура в практике проектирования в этнопедагогических исследованиях чаще относится к начальному периоду. Прогноз содержит цель, на реализацию которой направлен процесс проектирования.

Диагностическая деятельность исследователя формируется в процессе анализа процесса проектирования. Посредством его изучается эффективность методов, способов и средств, используемых для достижения поставленных целей, дается объективная оценка результатов процесса проектирования, намечается система мер для повышения результативности проектной работы.

Мы согласны с мнением П.И.Третьякова и К.Ю.Белой, что совершенствование системы анализа предполагает высокую требовательность к качеству и глубине проектирования, развитие самоанализа собственной деятельности всеми участниками проектной деятельности, освоение методик этнопедагогической диагностики и внедрение их в практику работы [25]. Анализ полученной информации способствует сравнению, обобщению и классификации фактов, факторов, вскрытию причин и следствий для оказания существенного влияния на ход и дальнейшее развитие проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях.

Процесс оценки такой деятельности в целом и исследования в частности является особым источником информации, необходимым для успешного проектирования. Качество работы исследователя оценивается на уровне научно-исследовательской работы. Выделяются несколько этапов оценки:

документально-формирующий, констатирующий, аналитический и заключительный. На первом этапе проводится подготовка – оформляются соответствующие документы для проведения оценки проектирования, формируется состав проверяющей группы. На втором этапе проводится диагностика документации, работы исследователя, результатов проектной деятельности. На третьем, аналитическом этапе, анализируются полученные данные и устанавливаются причинно-следственные связи, обуславливающие достижения или затруднения в проектной деятельности. Заключительный этап характеризуется формулированием выводов и оказанием необходимой практической и методической помощи проектной группе или конкретному автору.

Итак, качество проектирования в этнопедагогических исследованиях обеспечивает мониторинг. Его характер определяется масштабом целей, этапами, временной зависимостью, частотой процедур, охватом объекта наблюдения, организационными вариантами, формами объект-субъектных отношений, используемым инструментарием. По результатам мониторинга организуется коррекционная работа, сопровождаемая текущим и итоговым контролем, оценкой, анализом, прогнозированием тенденций развития этнопедагогического явления.

Современные этнопедагогические технологии как результат проектной деятельности

При выполнении терминологического анализа мы дали толкование понятию «этнопедагогическая технология». По уровню применения выделяются общие этнопедагогические, частнометодические и локальные технологии. Общие этнопедагогические технологии характеризуют целостный воспитательно-образовательный процесс в конкретной образовательной организации. По характеру содержания и структуры дифференцируются воспитывающие и обучающие, светские и религиозные, комплексные и проникающие технологии, монотехнологии. Если в последних учебно-воспитательный процесс основывается на определенной этнопедагогической концепции, то в комплексных – на совокупности элементов различных этнопедагогических монотехнологий. Проникающими называются технологии, элементы которых часто используются в других моделях.

В образовательной практике этнопедагогическая технология является составляющей трех иерархически соподчиненных уровней: общепедагогического (общедидактического), частнометодического (предметного) и локального (модульного).

Общепедагогическая технология характеризует целостный воспитательно-образовательный процесс в конкретной образовательной организации. На этом уровне этнопедагогическая технология синонимична этнопедагогической системе, в которую включены цели, содержание, средства и методы воспитания и обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

Частнопредметная технология представляет собой совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного аспекта, группы обучающихся, педагога (методика работы конкретного педагога).

Локальная технология содержит отдельные техники учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач: воспитание отдельных личностных качеств, формирование определенных понятий и компетенций.

Аксиоматично, что личность ребенка формируется под влиянием биогенных, психогенных и социогенных факторов. Конкретная технология может делать акцент на какой-либо из них, считать его основным. По концепции усвоения опыта в этнопедагогических исследованиях выделяются ассоциативно-рефлекторные, развивающие технологии. По ориентации на личностные структуры – информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков), эмоционально-художественные и нравственные (формирование эстетических и нравственных отношений), эвристические (по развитию творческих способностей), прикладные (по формированию действенно-практической сферы ребенка).

Мы согласны с утверждением Г.К. Селевко, что технология всегда комплексна и не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один фактор [26].

В этнопедагогических исследованиях находят отражение «прогрессивные технологии обучения», выделенные В.П. Беспалько: классическая, обучение с помощью технических средств, обучение с помощью учебного пособия, групповые, дифференцированные способы обучения, компьютер-

ное обучение, индивидуальное обучение, «программное обучение» по заранее составленной программе [27].

Рассмотрим структуру этнопедагогической технологии. В ней присутствуют следующие компоненты: концептуальная основа, содержательная часть, представленная целями воспитания (обучения), процессуальная часть, представленная методами и формами воспитательной (учебной) деятельности воспитанников (обучающихся), работы педагогов, диагностикой воспитательно-образовательного процесса.

В процессе совершенствования этнопедагогических технологий их компоненты варьируются. В большей мере трансформируются процессуальные аспекты воспитания и обучения, а содержание изменяется только по структуре, логике и количеству. Содержание образования как сущностная часть образовательной технологии влияет на ее процессуальную часть. Изменение методов влечет глубокие преобразования целей, содержания и форм. Таким образом, процессуальная и содержательная части этнопедагогической технологии адекватно отражают друг друга. Важную роль в определении содержания и процессуальной части этнопедагогической технологии играет программно-методическое обеспечение.

Любая технология педагогической работы опосредуется свойствами личности конкретного педагога: он привносит в воспитательно-образовательный процесс свойственную ему манеру, опыт, стиль. Однако этот материал выходит за рамки нашего исследования.

Не вызывает сомнения положение, что разностороннее, свободное и творческое развитие воспитанника (обучающегося) возможно лишь при использовании личностно-ориентированных технологий, отличающихся гуманистической направленностью.

Названия многих существующих этнопедагогических технологий определяют способы, методы и средства воспитания (обучения). В частности, различаются репродуктивные, игровые, творческие этнопедагогические технологии и др.

Большая группа этнопедагогических технологий выделяется по содержанию модификаций, которым подвергается традиционная система образования. Как показывает практика, монотехнологии используются редко. Учебно-воспитательный процесс в образовательной организации строится на

основе полидидактической технологии, которая интегрирует элементы различных монотехнологий на основе оригинальной авторской идеи. Основными критериями описанных технологий выступают эффективность и результативность.

Как указывает Г.К. Селевко, содержание образования в рамках этнопедагогической технологии рассматривается с позиций теорий этнопедагогики, принципа системности, идеи национально-регионального заказа. В процессуальной характеристике определяется целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингенту воспитанников. Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности [26].

Итак, этнопедагогические технологии являются результатом и мерилем оценки качества проектирования в этнопедагогических исследованиях. Они представляют собой синтез достижений этнопедагогической науки и научно – исследовательской деятельности, сочетание традиционных элементов народного опыта и научного прогресса.

Верификация проектирования в этнопедагогических исследованиях (эксперимент)

В большинстве этнопедагогических исследований процедуру проектирования и создания педагогических технологий замыкает их верификация. Из изученной нами научной литературы по проблеме исследования следует, что процедура верификации в проектной деятельности не является обязательной. Ученые (В.Ф. Взятых, И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, С.В. Наумов, И. Пейша, Л. Тогдл, П. Хилл) нечетко формулируют итоговую стадию исследовательской деятельности, заменяя ее в большинстве случаев рефлексией. Мы не согласны с такой позицией и полагаем, что качество проектирования в этнопедагогических исследованиях зависит от его эмпирической или экспериментальной апробации.

Опытно-эмпирическое исследование базируется на непосредственном практическом взаимодействии исследователя с изучаемым объектом. Научно-эмпирическое исследование предполагает осуществление наблюдений и экспериментальную деятель-

ность, включает приборы и другие средства целевого наблюдения и целенаправленного проведения эксперимента. При этом исследователю следует иметь в виду, что индукция предполагает незаконченный, неполный опыт. Индуктивное обобщение опытных результатов не ведет к получению истинного знания о предмете или явлении. По мнению Ю.М. Хрусталева, «...не существует чистой эмпирии, не содержащей в себе неких примесей обыденного жизненного опыта» [28].

Обыденный жизненный опыт – это совокупность знаний, которые человек получает из повседневной жизни, в то время как научный опыт – это планомерная проверка опытных или гипотетических знаний. Первые опираются, как правило, на множество чувственных образов, вторые – на эмпирические представления и воображение. Эмпирический уровень позволяет вести описание научного опыта и эксперимента. (Последний является более высоким уровнем исследования по сравнению с опытно-эмпирическим или научно-эмпирическим.) Из этого следует, что эмпирическое знание выступает основой для определенной дискурсивной модели научного, логического мышления (в противоположность обыденному опытному знанию, апеллирующему только к непосредственному созерцанию мира).

Научный эксперимент в этнопедагогическом проектировании, в отличие от научного опыта, целенаправленно изучает явление или процесс. Он проходит в специально создаваемых и контролируемых условиях, позволяющих управлять ходом данного научного процесса, т.е. вмешиваться в него и видоизменять в соответствии с исследовательскими задачами, а также воспроизводить изучаемый предмет или явление при воссоздании заданных условий. Задача исследователя – экспериментатора состоит в том, чтобы неким образом изолировать изучаемое явление от всякого рода второстепенных влияний, особо выделяя интересующий его феномен в идеальном виде. Таким образом, эксперимент можно считать своего рода интенсификацией созданного проекта.

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов выделяют следующие этапы эксперимента: 1) теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез), 2) методический (разработка методики исследования и его плана программы и методов обработки полученных ре-

зультатов), 3) опытный (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакции испытуемых), 4) аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и полученных рекомендаций [29].

В этнопедагогическом исследовании имеют место как эксперимент естественный (в обычных условиях этнообразовательного процесса), так и лабораторный (создание искусственных условий для проверки, когда респонденты изолируются от остальных обучаемых). Чаще всего используется естественный эксперимент, который по временному параметру может быть длительным и кратковременным.

По аналогии с психологическим экспериментом – этнопедагогический может быть констатирующим, формирующим и контрольным [30], по аналогии с педагогическим – констатирующим и преобразующим [31]. Все виды эксперимента требуют наличия для сравнения экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментальными средствами в этнопедагогическом исследовании являются: 1) определенная пространственно-временная область (лаборатория), границы которой могут быть как реальными, так и мысленными, 2) приборы: компьютер, магнитофон и др., 3) протокол эксперимента. Для эксперимента важны процедура интерпретации, правила соотношения теоретических понятий с их эмпирическими величинами и эквивалентами. В зависимости от познавательных целей, используемых средств и собственно объектов познания выделяются исследовательский, или поисковый, проверочный, или контрольный, воспроизводящий, изолирующий эксперименты.

Проектная этика

Нормы проектной этики не формулируются в виде утвержденных кодексов, официальных требований. Однако они существуют и могут рассматриваться в двух аспектах: как внутренние этические нормы и как внешние – социальная ответственность исследователей за свои действия и их последствия.

Этические нормы научного сообщества были описаны Р. Мертоном еще в 1942 году как совокупность 4-х основных ценностей:

– универсализм: истинность научных утверждений должна оцениваться незави-

симо от расы, пола, возраста, авторитета, знаний тех, кто их формулирует. Наука изначально демократична: результаты известного ученого должны подвергаться не менее строгой проверке и критике, нежели результаты начинающего исследователя;

– общность: научное знание должно свободно становиться общим достоянием;

– незаинтересованность, беспристрастность: исследователь должен искать истину бескорыстно. Вознаграждение и признание необходимо рассматривать лишь как возможное следствие научных достижений, а не как самоцель;

– рациональный скептицизм: исследователь несет ответственность за оценку того, что сделано его коллегами. Он не освобождается от ответственности за использование в своей работе данных, полученных другими исследователями, если сам не проверил точность этих данных. Т.е. в науке необходимо, с одной стороны, уважение к тому, что сделали предшественники; с другой стороны – скептическое отношение к их результатам: «Платон мне друг, но истина дороже» (изречение Аристотеля) [2].

В отличие от внутренней, профессиональной этики, внешняя этика науки реализуется в отношениях науки и общества как социальная ответственность ученых. Эта проблема остро встала перед учеными в XX в. В наши дни ответственность исследователя за последствия своих действий растет. Эта высокая социальная ответственность лежит и на исследователях: задумывая образовательную инновацию, исследователь должен предвидеть все возможные негативные последствия для физического и психического здоровья обучаемых, руководствуясь тем же главным принципом, каким руководствуется и врач: «Не навреди!»

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «16» марта 2011 г. № 1365.
2. Колесникова И.А., Горчакова М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пос. для ВУЗов. – М., 2007. – С. 40.
3. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – С. 67.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. Т. 3. – М., 1999. – 700 с.
5. Энциклопедический словарь педагогических терминов. – М.: Академия, 2002. – С. 175.
6. Из интервью с В.В. Лезиной. 12 октября 2015 г. – Пятигорск: ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет».
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – С. 77.

8. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2008. – С. 23.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2005. – 271 с.
10. Щедровицкий Г.Л. Философия. Наука. Методология. – М., 2007. – 199 с.
11. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
12. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. – Краснодар, 2001. – 220 с.
13. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – С. 104.
14. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ. – М.: Сфера, 2008. – С. 111.
15. Батышев С.Я. Производственная педагогика. – М., 1976. – 688 с.
16. Арсалиев Ш.М.-Х. Методология современной этнопедагогика. – М.: Гелиос АРВ, 2013. – 320 с.; Мальсагова М.Х., Лезина В.В. Этнопедагогическое исследование: методология и методика реализации. – Пятигорск, 2014. – 196 с.
17. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – М., 1996. – С. 95-146.
18. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. – М., 1980. – 454 с.
19. Густомясова А.Л. Метод проектов в воспитании и обучении ребенка дошкольного возраста. – Ставрополь, 2007. – С. 4-15.
20. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.-Ростов н/Д, 2005. – С. 193.
21. Подласый И.П. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов. – М., 1999. – 576 с.; Педагогика: учеб. пос. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
22. Горбачевская Н.Н., Ельцова О.М., Терехова А.Н. Педагогическая диагностика – основа конструирования воспитателем ДОУ педагогического процесса. – СПб., 2010. – 160 с.
23. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М.: Новая школа, 2003. – С. 48-92.
24. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 18-31.
25. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Хрусталева Ю.М. История и философия науки: учебное пособие. – Ростов н/Д, 2009. – 206 с.
27. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебных заведений. – М., 2002. – С. 107-108.
28. Лезина В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебное пособие. – Пятигорск, 2009. – С. 47.