

СОРОКОВА ЛАРИСА АНАТОЛЬЕВНА

**УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НОРМ
СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИННОВАЦИОННОЙ,
РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ШКОЛЕ**

13.00.01. - общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Томск-2003

Работа выполнена при кафедре управления образованием Томского государственного университета

Научный руководитель доктор педагогических наук,
профессор Прокументова Галина
Николаевна

Официальные оппоненты доктор философских наук,
профессор Петрова Галина
Ивановна

кандидат педагогических наук
Горлов Павел Иванович

Ведущая организация Барнаульский государственный
педагогический университет

Защита состоится 19 ноября 2003 г. в 14³⁰ часов на заседании диссертационного
совета К. 212.267.08 в Томском государственном университете по адресу:
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Томского
государственного университета по адресу:
634050, г. Томск, пр. Ленина, 34а

Автореферат разослан 17 октября 2003 г.

Ученый секретарь диссертационного
совета

Малкова И.Ю.

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Интерес к образованию норм деятельности, проблематика нормы резко обостряется в ситуации смены форм социальной и общественной жизни. Именно в *переходе* от одних форм общественной жизни к другим возникает настоятельная необходимость как в осознании новых норм, которые будут регулировать поведение и деятельность людей в новых условиях, так и в осознании тех норм, которые характеризуют исходное состояние и сложившуюся практику. При этом принципиальное значение приобретает не номенклатура и списочный состав норм, но осознание функций нормы в человеческой деятельности и понимание механизмов, условий образования нормы (Ю.В. Громыко, Л.Г. Ионин, О.А. Подмогильная, С.А. Смирнов и др.).

Регулятивная функция нормы является общеизвестным фактом в социальных науках (М.И. Бобнева, Е.М. Пеньков, В.Д. Плахов, А.И. Пригожин, Н.И. Сидоренко, Г.П. Щедровицкий и др.). При этом подчеркивается, что регулятивная функция нормы проявляется в деятельности, а "устройство" самой деятельности может либо блокировать осознание этой функции, либо способствовать пониманию и осознанию нормы.

Отсюда понятна актуальность проблематики функции нормы и образования нормы в практиках, утративших границы своей упорядоченности из-за того, что субъекты практики пытаются реализовать новые цели и тем самым нарушают сложившиеся формы и границы практики, т.е. в инновационных, становящихся, развивающихся практиках (Л.Г. Ионин, А.С. Мигунов, О.А. Подмогильная). Особую остроту проблематика нормы и ее образования в развивающихся практиках сегодня приобретает в педагогике. Традиционно проблема нормы была важной в педагогике в связи с квалиметрией, определением стандартов для измерения и оценки качества знаний (Г.А. Балл, П.И. Горлов, Г.С. Ковалева, А.Н. Майоров), а также в связи с необходимостью усвоения детьми и педагогами норм организации учебной работы в образовательном учреждении, усвоением ими требований к поведению их как участников образовательного процесса (Ю. Гордин, В. Коротов, Б. Лихачев и др.).

Однако развитие инновационного движения и инновационных практик в образовании изменило самоё проблематику нормы в педагогике. Во-первых, появление и распространение практик, реализующих цели, которые вырабатываются самими участниками образовательного процесса (развивающихся практик), заставляет обсуждать не столько сами нормы и их усвоение, сколько *образование норм образования*, то, как вырабатываются нормы в человеческой деятельности, как они образуются (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский и др.).

Во-вторых, субъектом изменения в инновационных практиках выступает не отдельный человек, а сообщество людей, совокупный субъект, что обуславливает необходимость образования, прежде всего, норм совместной деятельности и понимания того, как согласуются, соотносятся разные нормы, как они становятся нормами совместной деятельности (В.В. Рубцов, Г.Н. Прозументова, В.И. Слободчиков, И.М. Улановская, Г.А. Цукерман).

В-третьих, образование новых норм совместной деятельности, особенно если речь идет об учреждении или, как в нашем случае, образовательном учреждении происходит на периферии сложившейся практики. И только постепенно норма распространяется и начинает регулировать не просто отдельные ситуации, а деятельность учреждения. Поэтому важно понять, как происходит процесс перехода норм, вырабатываемых в совместной деятельности, в нормы функционирования образовательного учреждения.

Однако образование нормы не является естественным процессом, поскольку норма "живет" в деятельности, практике, постольку ее вычленение и осознание требует специальных усилий, организации рефлексивной работы (М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий) и специальных условий и механизмов по ее легитимации в деятельности и практике (С.А. Завадский, А.И. Пригожин, Н.А. Хренов).

Все вышесказанное позволяет сформулировать тему исследования: "Условия и механизмы образования норм совместной деятельности в инновационной, развивающейся школе".

Объект исследования: развивающаяся, инновационная школа.

Предмет исследования: образование норм совместной деятельности в инновационной, развивающейся школе.

Гипотеза исследования. Наше предположение строится на понимании значимости и необходимости образования норм совместной деятельности в развивающихся, инновационных практиках для становления субъекта совместной деятельности и влияния этого субъекта на функционирование образовательного учреждения, школы. При этом для образования норм совместной деятельности необходимо создание специальных условий и механизмов, в том числе:

- изменение самими участниками совместной деятельности содержания и форм этой деятельности и порождение ими ситуаций неопределенности, вынуждающих *вырабатывать* нормы совместной деятельности;
- развитие проектных форм совместной деятельности в школе, которые позволяют *практиковать новые и разные нормы* совместной деятельности;
- распространение и перенос "проектных" норм совместной деятельности на организацию *урока* как *системообразующую* форму учебной деятельности в образовательном учреждении;
- создание и реализация специальных *образовательных программ*, ориентированных на развитие практики образования норм совместной деятельности в образовательном учреждении;
- оформление образующихся норм совместной деятельности в качестве *норм функционирования* образовательного учреждения.

Эффективность условий обеспечивается не только их последовательностью, но и использованием *механизмов* выработки норм совместной деятельности, в качестве которых нами рассматривались *локализация, генерализация* и *объективация* норм совместной деятельности в образовательном учреждении.

Цель исследования. Разработать и обосновать эффективные условия и механизмы образования норм совместной деятельности в развивающейся школе.

Для осуществления поставленной цели решались следующие **задачи:**

1. Определить подходы к пониманию функций нормы и выделить способы образования норм в человеческой деятельности и практике.

2. Выделить условия и механизмы образования норм совместной деятельности в разных педагогических практиках.

3. Экспериментально проверить условия, последовательность их реализации и механизмы образования норм совместной деятельности в развивающейся школе.

4. Обобщить экспериментально полученные данные и доказать эффективность условий образования норм совместной деятельности в развивающейся школе.

Методологию исследования составили положения по теории деятельности: о развитии субъекта человеческой деятельности (Л.С. Выготский, М. К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин), регулятивной функции нормы в человеческой деятельности (М.И. Бобнева, В.Д. Плахов), особенностях проблематики образования нормы и о ее становлении в переходные периоды развития общества (Л.Г. Ионин, О.А. Подмогильная, Н.А. Хренов) и становлении совокупного субъекта деятельности и совместной деятельности в развивающихся образовательных практиках (Г.Н. Прозументова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков).

Методы исследования: теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по теме исследования; феноменологический анализ прецедентов развития педагогических практик, для чего использовался метод кейс – стади. Исключительное значение имело для нас изучение истории жизни одной школы, поэтому использовался метод рефлексивной реконструкции образовательного опыта совместной деятельности в развивающейся, инновационной школе и анализ документов, материалов, отражающих становление и изменение норм совместной деятельности в образовательном учреждении. В качестве методов использовалась и организация экспертизы, анализ экспертных оценок норм организации совместной деятельности, анализ материалов и результатов диагностики изменения качества и норм совместной деятельности на разных этапах развития школы.

База и этапы исследования.

Основной базой исследования является муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №49 г. Томска. Школа с 1990 года является экспериментальной площадкой областного управления образованием и реализует проект "Школа Совместной деятельности", а с 1998 года - Федеральной экспериментальной площадкой, на которой идет разработка модели современной общеобразовательной школы и реализуется инновационная программа повышения квалификации "Педагог - участник и организатор совместной деятельности" (руководитель проекта и экспериментальной работы профессор Г.Н. Прозументова). В Школе разрабатываются и апробируются новые образовательные программы ("Развитие проектных компетенций в совместной деятельности педагога и ребенка", руководитель к.п.н. И.Ю. Малкова, "Построение открытого совместного действия в начальной школе", руководитель к.п.н. С.И. Поздеева, "Изменение содержания математического образования в Школе Совместной деятельности", руководитель к.м.н. С.К. Росошек, "Обучение

проблематизации как совместному действию", руководитель к.п.н. Е.А. Румбешта, "Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы", руководитель к.и.н. В.Ю. Соколов), разработан и реализуется проект по управлению развивающейся школой. Исследование по определению условий образования норм совместной деятельности является частью исследовательской программы Школы и носит лонгитюдный характер, поскольку сопровождает экспериментальную работу в Школе. В нашем исследовании на разных его этапах принимало участие около 140 педагогов, около 1000 детей, административная группа Школы, руководители проектно-исследовательских групп.

Изучение проблематики и условий образования норм совместной деятельности в Школе целенаправленно осуществлялось с 1994 по настоящее время. В последние годы расширилась база исследования. В рамках его организации постоянно изучались вопросы образования норм в разных школах, выработывались рекомендации по созданию условий образования норм совместной деятельности в школах (школа №8 г. Томска, школа №3 г. Ленинск – Кузнецка Кемеровской области, республиканский лицей г. Горно-Алтайска).

Исследование осуществлялось в четыре этапа.

Первый этап (1994-1996гг.) включал в себя выявление трудностей и формулировку проблем, возникающих в образовательном учреждении в связи с реализацией эксперимента по изменению сложившегося состояния, границ и норм совместной деятельности и организацию деятельности по решению этой проблемы как практической.

Второй этап (1996-1998гг.) состоял в изучении опыта образования норм совместной деятельности в разных инновационных, развивающихся педагогических практиках (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург и др.), теоретическом анализе проблемы, формулировке рабочей гипотезы исследования.

Третий этап (1998-2000гг.) представлял собой разработку и обоснование программы исследования, её реализацию, определение условий нормообразования, апробацию механизмов эффективного нормообразования.

Четвёртый этап (2000-2003гг.) заключался в анализе и обобщении экспериментальных данных, обосновании эффективных условий образования норм совместной деятельности, оформлении диссертационного текста.

Положения, выносимые на защиту:

1. Попытки осуществления человеком новых целей, создания новых форм своей деятельности означают и размывание, утрату привычных, сложившихся границ его деятельности и практики, ослабление регулятивной функции норм деятельности. Из-за этого деятельность становится неэффективной, а человек не понимает границы и собственные возможности в ней. Но именно такие ситуации утраты, неопределенности нормы, ослабления ее регулятивной функции обуславливают необходимость усилий человека по выработке и образованию норм своей деятельности и своей субъектной позиции в деятельности. Поэтому образование норм является важной социальной практикой и позволяет человеку проявлять и формировать свою субъектную позицию.

2. Значимость и необходимость образования самим человеком норм его деятельности проявляется особенно сильно в развивающихся, инновационных педагогических практиках, появление которых как раз и есть попытки изменения сложившегося состояния образования. При этом областью регулирования в развивающихся практиках становится не просто деятельность отдельного человека, ребенка или педагога, но совместная деятельность, что означает необходимость участия разных людей в образовании норм деятельности, необходимость различения вырабатываемых ими норм, их согласования и соорганизации. Проблема усложняется и тем, что образуемые нормы совместной деятельности не совпадают с нормами организации жизни образовательного учреждения, нормами функционирования учреждения, исполняющего госзаказ на обучение учащихся. Поэтому образование норм совместной деятельности становится не только реальной проблемой всех ее участников, но и проблемой управления в развивающейся, инновационной школе. Решение этой проблемы предполагает изменение норм функционирования образовательного учреждения, согласования образуемых норм совместной деятельности и норм функционирования образовательного учреждения.

3. Организация работы в школе по образованию норм позволяет участникам совместной деятельности приобрести исключительно важный образовательный опыт и новую практику совместной деятельности. При этом новые нормы образуются постепенно, появляются ситуативно на периферии сложившейся организации совместной деятельности и поначалу регулируют деятельность лишь на отдельных, локальных участках, в "пробных" ситуациях совместной деятельности. Образующиеся нормы имеют маргинальный статус, слабо осознаются и выступают как оппозиционные по отношению к сложившимся нормам. Следовательно, необходимо создавать специальные условия для образования норм совместной деятельности, в том числе создавать специальные ситуации изменения совместной деятельности, требующие от ее участников выработки общих норм; использовать проектные формы организации совместной деятельности, позволяющие расширить круг участников образования норм и практиковать разные нормы совместной деятельности в школе; переносить, распространять образуемые нормы совместной деятельности на организацию урока как базовую форму организации совместной деятельности в образовательном учреждении; разрабатывать образовательные программы, построенные на использовании новых норм и нормативных моделей организации совместной деятельности, и корректировать сложившиеся нормы функционирования образовательного учреждения для реализации новых образовательных программ.

4. Образование норм совместной деятельности требует не только создания специальных условий, но и особых механизмов образования норм, механизмов, способствующих выделению новых норм, осознанию и фиксации нормы в ситуации (механизм *локализации* норм совместной деятельности); способствующих распространению нормы в разных формах

совместной деятельности, в том числе проектах, уроке (механизм *генерализации* нормы совместной деятельности); способствующих оформлению и переводу норм совместной деятельности в нормы функционирования образовательного учреждения (механизм *объективации* норм совместной деятельности).

5. Качественная оценка эффективности условий и механизмов образования норм совместной деятельности, их влияния на функционирование образовательного учреждения должна осуществляться с учетом *использования* и *различения* самими участниками совместной деятельности новых норм и разных нормативных моделей ее организации; *конкретизации* норм организации совместной деятельности в разных формах ее организации и разными субъектами совместной деятельности (урок, проектные группы, проектно-исследовательские группы, группы по разработке образовательных программ); *влияния* образуемых норм совместной деятельности на диагностику образовательных эффектов; *закрепления* новых норм совместной деятельности в нормативно-правовой документации (учебные планы, положения об учебном плане Школы Совместной деятельности, об аттестации педагогов и управленцев, об образовательной программе в Школе), регулирующей функционирование образовательного учреждения; *динамики изменения* норм совместной деятельности, связанной и обеспечивающей изменение задач развития инновационной школы.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- обоснована необходимость специальной организации образования норм совместной деятельности в развивающихся, инновационных практиках, позволяющая обеспечить влияние ее участников на функционирование образовательного учреждения и, тем самым, формирование субъектной позиции всех участников совместной деятельности;
- разработана совокупность и последовательность реализации специальных условий образования норм совместной деятельности в развивающихся, инновационных практиках: изменение участниками совместной деятельности ее ситуаций и границ, выработка новых норм совместной деятельности, их использование при реализации проектов и в разных формах урока, а также оформление в новых образовательных программах и в нормах функционирования образовательного учреждения;
- доказано влияние на образование норм совместной деятельности и норм функционирования образовательного учреждения разных механизмов, в том числе локализации норм в совместной деятельности, их генерализации и объективации в нормах функционирования образовательного учреждения.

Теоретическая значимость обуславливается тем, что:

- поставлена актуальная для педагогической науки проблема нормообразования в инновационной, развивающейся школе и обоснован подход к образованию норм функционирования образовательного учреждения, при котором нормы вырабатываются самими участниками

совместной деятельности в этом учреждении и согласуются с нормами, предъявляемыми государственному образовательному учреждению;

- уточнено содержание некоторых понятий, в том числе "инновационная, развивающаяся" школа; введены понятия, описывающие механизмы нормообразования, в том числе: локализация, генерализация, объективация; раскрыты функции нормы в человеческой, совместной деятельности;
- установлена и теоретически обоснована важная для понимания особенностей и качества образования в развивающейся школе зависимость между выработкой норм участниками совместной деятельности и их субъектной позицией, образованием норм и качеством функционирования образовательного учреждения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что на материале исследования разработана программа обучающего семинара, которая использовалась при организации работы авторской мастерской "Управление развивающейся школой" и при проведении курсов повышения квалификации, в том числе в г. Томске, г. Барнауле, г. Горно-Алтайске и г. Омске; авторские разработки применяются для организации работы по нормообразованию в школах №8 г. Томска, Белоярской средней школе №1, Клюквинской средней школе Верхнекетского района, республиканском лицее г. Горно-Алтайска.

Создан пакет документов, позволяющих оформлять влияние процесса нормообразования и участников совместной деятельности на функционирование школы как образовательного учреждения и закреплять вырабатываемые нормы в процессах его функционирования.

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

Апробация и внедрение результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через организацию семинаров по повышению квалификации для педагогов и управленцев г. Томска, Томской области, а также организацию семинаров и консультаций для разных групп управленцев в г. Ленинск – Кузнецке (1999г.), г. Горно-Алтайске (1999г.), г. Барнауле, г. Омске (2000г.).

Результаты работы внедряются в практику массовой школы через систему семинаров, педмастерских, организуемых в рамках программы "Управление изменениями", они легли в основу проекта "Управление в развивающейся школе: гуманитарная стратегия и технологии" (совместно с Г.Н. Прозументовой), обсуждавшегося на российском фестивале "Авторская школа – 2002" (г. Москва). Результаты исследования обсуждались на международной конференции "Открытое образование открытому обществу" (г. Томск, 2002г.), на российских конференциях "Традиционные и инновационные процессы в образовании" (г.

Томск, 1999 – 2001гг.), на региональной школе педагогов – исследователей (г. Томск, 1999-2002гг.).

Материалы исследования обсуждались и получили положительные отзывы на заседании кафедры управления образованием факультета психологии Томского государственного университета.

Диссертация состоит из введения, двух глав (шести параграфов), заключения, списка литературы, приложений.

Основное содержание диссертации

Во **введении** обосновывается актуальность исследуемой проблемы, выявляется уровень ее разработанности в науке, характеризуются объект, предмет, цель и задачи исследования, формулируется гипотеза, определяются методы исследования, раскрываются новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

Первая глава "Теоретическое обоснование условий и механизмов образования норм совместной деятельности в инновационных, развивающихся практиках".

В **первом параграфе** проанализирован смысловой контекст понятия "норма" и показано, что понятие нормы многопланово, так как нормами называются и идеалы, и правовые акты, и утвержденные стандарты, и формализованные правила поведения, и среднестатистические величины, характеризующие совокупность каких-то массовых явлений. Содержание понятия "норма" уточняется нами в связи с обзором и анализом типологизации норм по разным основаниям: по проявленности норм в человеческой деятельности: формализованные и неформализованные (М.И. Бобнева, В.Д. Плахов и др.); по областям человеческой деятельности, в которых проявляется ее регулятивная функция (С.А. Даштамиров, Б.А. Урванцев и др.); по длительности действия норм в деятельности: долговременные, средневременные, кратковременные (М.Д. Матюшкина, Н.И. Сидоренко и др.); по воспроизводимости норм в человеческой деятельности, обеспечивающей репродуктивную или продуктивную деятельность (Н.И. Сидоренко, Г.П. Щедровицкий и др.).

Конкретизация проблематики социальной нормы с общефилософских и социологических позиций (М.И. Бобнева, А.А. Ивин, А.И. Ковалева, Н.И. Сидоренко, Е.М. Пеньков, В.Д. Плахов, Б.А. Урванцев и др.) показала, что хотя разные авторы предлагают собственные определения и трактовки норм, выделяют их разные функции, они все едины в том, что основной функцией норм является регуляция социальных отношений и процессов.

В педагогических исследованиях проблема нормы поднимается, в основном, в связи с проблематикой образовательных стандартов (Г.А. Балл, П.И. Горлов, Г.С. Ковалева, А.Н. Майоров и др.), приучением детей к правилам поведения в образовательном учреждении, усвоением требований учебной деятельности и моральных требований (Ю. Гордин, В. Коротов, Б. Лихачев). При этом нормами называются стандарты и основания для оценки результатов учебного процесса и требования к организации воспитательного процесса.

Для нашего исследования особенно важным является рассмотрение вопроса о влиянии нормы на человеческую деятельность и ее функциях в этой

деятельности. В работах М.И. Бобневой, В.К. Недобенко, Е.М. Пенькова, В.Д. Плахова, А.И. Пригожина, Н.И. Сидоренко, Б.А. Урванцева подчеркивается, что регулирующая функция нормы проявляется в стабилизации деятельности (М.И. Бобнева, В.К. Недобенко и др.), в способности нормы быть основанием и средством оценки эффективности деятельности (Е.М. Пеньков, Н.И. Сидоренко и др.), средством накопления, сохранения и передачи социального опыта (В.Д. Плахов, А.И. Пригожин, Б.А. Урванцев и др.). Л.Г. Ионин считает, что удержание человеком норм деятельности является способом его самоидентификации в ситуации постоянного изменения человеческой деятельности.

Вместе с тем в ряде работ подчеркивается, что в сегодняшней ситуации смены форм общественной жизни происходит не только утрата сложившихся норм, но и обострение проблематики образования норм, усиливается потребность и необходимость специальных действий для преодоления неопределенности и осознания средств и границ новой деятельности (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, О.А. Подмогильная, Н.А. Хренов). Следовательно, важно понять условия и способы выработки новых норм организации деятельности, способы образования норм деятельности человека.

Анализ работ М.К. Мамардашвили и Г.П. Щедровицкого позволил обострить актуальность самой проблематики образования норм, а также выделить и охарактеризовать возможные и разные способы нормообразования в человеческой деятельности, обосновать взаимосвязь способов образования нормы с осознанием субъектом норм своей деятельности и становлением его субъектности.

Один из способов образования нормы строится на приучении человека к выполнению существующих требований и правил, поэтому обеспечивает, прежде всего, отождествление человека с собственным опытом, невозможность его понимания и преобразования, а также редуцирует субъектность человека, поскольку норма, явленная человеку в качестве неосознаваемых образцов поведения, регулирует только его поведение, определяет его поведенческие реакции, обеспечивает процессы воспроизводства и функционирования, но не дает опыта образования норм и не позволяет менять границы деятельности.

Другой способ образования норм связан с разрешением человеком противоречий и проблем собственной деятельности, проектированием новых деятельностей по их разрешению и образованием норм этой деятельности. При таком способе для нормообразования важна рефлексия прошлых деятельностей, добывание средств построения новых деятельностей, их обобщение, объективирование, превращение в нормативные модели и алгоритмы новых деятельностей. Норма, оформленная человеком в виде моделей и алгоритмов новых деятельностей, может использоваться им при выборе средств решения реальных проблем и тем самым помогает в самоидентификации, проявлении и развитии его субъектной позиции.

Выявленные способы образования норм уточняются и конкретизируются нами в связи с определением и усложнением пространства нормообразования в человеческой практике, в связи с выработкой норм совместной деятельности. Мы подчеркиваем, что именно в ситуациях "перехода" и смены форм общественной жизни обнаруживается совокупная и коллективная природа субъекта социальных

практик, что, учитывая эту природу, образование норм необходимо обсуждать как проблему совместной деятельности, что образование норм совместной деятельности позволяет человеку оказывать реальное влияние на свое образование, приобретать опыт образования норм, имеющий исключительное значение в условиях социальной нестабильности и для формирования субъектной позиции человека.

Во **втором параграфе** нами обсуждаются особенности образования норм в развивающихся практиках и обосновываются механизмы нормообразования. Для чего проанализированы механизмы, обеспечивающие процесс идентификации индивида (концепция культурного инсценирования Л.Г. Ионина), и механизмы, существенные для процессов становления новых направлений в искусстве и переход их из статуса маргинальных в статус легитимных и значительных направлений (С.А. Завадский, В.П. Крутоус, И.В. Малышев, А.С. Мигунов, Н.А. Хренов, Е.Г. Яковлев), механизмы становления и развития новых организаций (А.И. Пригожин, Л.Г. Тульчинский).

Одним словом, мы рассматриваем характерные механизмы, используемые в процессах становления, образования человеческих, социальных практик, что и позволило сформулировать особенности как самих развивающихся, инновационных практик (ослабление регулировочной функции сложившихся норм и появление на границах их регулирования новых, становящихся явлений; невозможность или затрудненность идентификации новых явлений и норм даже самими субъектами деятельности; оппозиционность новых явлений и норм по отношению к сложившимся и поиск новых средств, механизмов организации деятельности, которые постепенно объективируют нормы деятельности), так и механизмы образования норм в этих практиках: локализация новых норм в ситуации изменения деятельности, генерализация, т.е. распространение новых норм в разных формах организации деятельности, выделение новых норм в качестве средства организации деятельности и объективация норм деятельности, их оформление в качестве норм организации и учреждения. Эти механизмы образования норм позволяют норме приобрести важные качества: обобщенность, обезличенность, одномерность, императивность (А.И. Пригожин) и функцию идентификации и развития субъектной позиции человека в деятельности. Анализ механизмов образования нормы позволил нам выделить еще одну область ее регулирования – регулирование деятельности организации, учреждения.

В **третьем параграфе** нами обосновывается необходимость организации специальных условий образования норм совместной деятельности в инновационных, развивающихся педагогических практиках. Обострение проблематики образования норм совместной деятельности фиксируется всеми авторами, обсуждающими вопросы становления инновационных практик в педагогике (Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург).

При этом Ш.А. Амонашвили считает, что становление новой практики образования связано с необходимостью выработки принципов гуманной педагогики, которые помогут определить нормы совместной деятельности. А.С. Макаренко выделяет этапы образования законов, правил, норм жизни коллектива.

В.А. Караковский обсуждает, как происходит образование границ воспитательной среды, норм жизни воспитательной системы, построенной на развитии совместной деятельности, А.Н. Тубельский организует разработку законов жизни школьного сообщества, позволяющих каждому участвовать в этой жизни и влиять на нее. Иными словами, проблематика нормообразования *во всех и разных* развивающихся педагогических практиках конкретизируется в связи с попытками осуществить новые подходы к образованию и реализовать новые цели в совместной деятельности детей и педагогов.

Рассматривая проблему нормообразования в концепции педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова), мы при изучении разных инновационных практик и анализе организации в них совместной деятельности пытаемся вычленить условия, создаваемые для образования норм совместной деятельности.

Нами было обнаружено, что в практике работы Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, А.Н. Тубельского создаются специальные условия, в том числе *ситуации*, когда участники совместной деятельности получают опыт обсуждения и образования норм. Эти ситуации связаны с изменением совместной деятельности и преодолением неопределенности, обусловленной либо непроявленностью позиций участников совместной деятельности, либо множественностью и разнообразием позиций.

Мы выделили, что в рамках данных практик *проектируются новые формы*, позволяющие использовать образующиеся нормы совместной деятельности, осознавать и переносить их на другие формы, значимые для становления и развития практик. Нами обосновано, что в каждой из практик новые нормы *оформляются* субъектами практики и *объективируются* в виде принципов гуманной педагогики (Ш.А. Амонашвили), норм жизни коллектива (А.С. Макаренко), законов жизни школы (А.Н. Тубельский).

Выделенные условия мы и обосновали в качестве необходимых для образования норм совместной деятельности, показав при этом, что условия и механизмы образования нормы взаимодополняют друг друга, что учитывалось нами при организации экспериментальной работы.

Во **второй главе** диссертации "Реализация условий и механизмов нормообразования в инновационной, развивающейся школе" проанализирована организация и экспериментальная работа по созданию условий для нормообразования в школе, Школе Совместной деятельности.

В **первом параграфе** дается характеристика школы №49 как муниципального образовательного учреждения и как развивающейся образовательной практики, обосновывается программа организации эксперимента и исследования его результатов, критерии оценки эффективности условий нормообразования в совместной деятельности и Школе.

При характеристике Школы нами отмечается, что для образовательного учреждения, реализующего проекты, экспериментальную программу, в том числе и для Школы Совместной деятельности, характерно существенное противоречие. С одной стороны, со стороны заказчика (государство, органы управления образованием, муниципалитет), школе определены нормы функционирования. С

другой стороны, участники совместной деятельности, пытаюсь реализовать важные для них цели деятельности, вынуждены как выработать новые нормы совместной деятельности, так и влиять на образование норм функционирования образовательного учреждения.

Так, для средней общеобразовательной школы №49 г. Томска основным видом деятельности является обучение учащихся по утвержденным "заказчиком" учебным программам. Организация и эффективность учебной работы в ней оценивается через ЕГЭ. В диссертации дается общая характеристика Школы, включающая в себя количественные характеристики педагогического и ученического коллективов, показатели качественной и количественной успеваемости детей, количество медалистов, результаты поступления детей в ВУЗы за несколько лет и результаты ЕГЭ.

Однако проект "Школа Совместной деятельности" и его реализация способствовали формированию развернутого проектно-исследовательского пространства в Школе, изменили структуру Школы, структуру управления Школой. При характеристике проектной деятельности Школы нами показано, что в ней сейчас реализуется пять проектов, связанных с изменением совместной деятельности педагога и ребенка в рамках урока и внеурочных формах и пять новых образовательных программ, что и определило существование реального противоречия между нормами организации и оценки совместной деятельности, необходимыми для выполнения госзаказа и теми нормами, которые образуются в совместной деятельности участников проектной работы или образовательных программ. Возникновение такого противоречия характеризует инновационную, развивающуюся школу, является ее существенным признаком, а его разрешение как раз и обуславливается, снимается образованием норм совместной деятельности и изменением норм функционирования Школы как образовательного учреждения.

При разработке экспериментальной программы мы выделили в экспериментальной работе Школы два периода: предэкспериментальный и соответственно экспериментальный. Для предэкспериментального этапа работы характерна деятельность по определению ценностно-смыслового поля, выработке целей изменения совместной деятельности в Школе, попытка осуществления пробных действий по ее изменению.

Собственно экспериментальная работа началась с организации специальных ситуаций изменения совместной деятельности и организации их экспертизы (ситуаций организации проблематизации, организации парной и групповой работы, рефлексивного обсуждения совместной деятельности).

Проведение экспертизы было ориентировано на выявление норм, используемых в ситуации изменения совместной деятельности и критериев, позволяющих отличить новое содержание и качество совместной деятельности от сложившихся форм ее организации в Школе. В качестве материала для проведения экспертизы выступали протоколы 30 посещенных уроков в 1991-92 и 1992-93 учебных годах.

На *втором этапе* экспериментальной работы создавались условия для использования разных нормативных моделей совместной деятельности (модели

урока – задания, урока – проблематизации и урока – диалога) и проектирования совместной деятельности на уроке с учетом этих моделей и осуществлялась экспертиза изменения совместной деятельности. В качестве материала для проведения экспертизы служили протоколы 117 посещенных уроков.

На *третьем этапе* экспериментальной работы условием образования норм служила развернутая проектная работа, что привело к пересмотру не только норм организации совместной деятельности педагога и ребенка, но и потребовало создания определенных документов, регулирующих такую деятельность в образовательном учреждении. При разработке документов (учебные планы школ разных ступеней, положение об учебном плане) была организована экспертная работа, экспертные семинары, на которых происходило выделение и осознание норм, значимых для организации совместной деятельности в Школе, формировался опыт нормообразования в совместной деятельности. Исследовательским материалом служили тексты проектов, экспертные карты, созданные в разных проектных группах для проявления норм организации совместной деятельности и оценки ее качества, тест функционально-смыслового выбора, позволивший установить востребованность и реальную распространенность новых норм совместной деятельности, нормативные документы, разрабатываемые в Школе для закрепления новых норм в функционировании образовательного учреждения.

Заключительный этап экспериментальной работы связан с тем, что в Школе начали разрабатываться и апробироваться новые образовательные программы, что означало оформление норм организации совместной деятельности, их легитимацию и институционализацию. Ведь образовательная программа для любой Школы – это ее основной документ. И введение в Школе образовательных программ по развитию совместной деятельности – это по существу введение новых норм в содержание образования, педагогическую деятельность, управление. Новые образовательные программы – это и работа по осознанию норм, реализуемых в деятельности образовательного учреждения и согласование новых и сложившихся норм. С точки зрения организации экспериментальной работы по образованию норм, особое значение играет разработка и оформление методик диагностики в образовательных программах.

На этом этапе определялась номенклатура норм, регулирующих совместную деятельность в программах, делалось их ранжирование и конкретизация по группам, реализующим разные программы. Для чего был разработан кейс "Кто, как и почему образует нормы совместной деятельности". В качестве исследовательского материала выступали тексты образовательных программ и тексты описания процесса их разработки, материалы кейса и нормативные документы, разработанные в Школе (положения об образовательной программе и об аттестации педагогов).

В целом, разработанная для исследования методика анализа эффективности условий образования норм включала в себя анализ протоколов уроков и экспертных материалов, проведение теста функционально-смыслового выбора для определения востребованности и реальной распространенности разных нормативных моделей совместной деятельности, изучение текстов проектов и

практики их реализации, текстов образовательных программ, разработку и аналитику кейса "Кто, как и почему образует нормы совместной деятельности", анализ независимых экспертных оценок изменения совместной деятельности и анализ нормативных документов, разработанных в Школе.

Во втором параграфе мы описываем и раскрываем содержание экспериментальной работы на каждом из этапов.

На этапе создания ситуаций совместной деятельности изучение экспертных материалов позволило выявить ситуации, наиболее часто используемые педагогами и те общие характеристики организации совместной деятельности, которые педагоги начинают использовать в качестве норм организации и норм оценивания успешности совместной деятельности (вовлеченность детей в совместную деятельность; возрастание интереса к совместной деятельности и вовлеченности; порождение в деятельности разнообразных версий по поводу предмета обсуждения, формулирования высказываний, суждений участниками совместной деятельности; привлечение всех участников совместной деятельности для ее рефлексии и определения ее качества и эффективности). Одновременно результаты экспертизы свидетельствуют об использовании педагогами своих, для разных ситуаций совместной деятельности, норм (ситуации организации групповой работы - распределение позиций в группе, ситуации проблематизации – актуализация необходимости понимания и оформления детьми учебных затруднений, проблем, ситуации оценивания – выработка (предъявление) критериев оценивания и умение участников совместной деятельности использовать их для аргументации).

На этапе использования педагогами разных нормативных моделей и проектирования совместной деятельности в Школе была широко развернута экспертная работа, в которую активно вовлекались педагоги и которая осуществлялась в формах экспертных семинаров разного уровня. Для образования норм совместной деятельности создавались ситуации ее изменения, в рамках кафедр разрабатывались и проводились модельные уроки, организовывались педмастерские, кафедральные и общешкольные экспертные семинары.

Результаты анализа 117 протоколов уроков свидетельствуют об использовании педагогами разных моделей для организации совместной деятельности: урок – задание используют 55%, урок – проблематизацию – 31%, урок – диалог – 4%. Также сравнительный анализ протоколов посещенных уроков в 1991-92, 1992-93 и 1996-97 учебных годах свидетельствует о динамике в использовании педагогами нормативных моделей организации совместной деятельности для ее организации и оценки, поскольку частота их использования возросла в 13 раз.

Также результаты анализа протоколов посещенных уроков свидетельствует о том, что из 117 уроков 43% относятся к урокам со смешанной моделью организации совместной деятельности: урок – задание с элементами проблематизации – 22%, урок – задание с элементами диалога – 8%, урок – проблематизация с элементами задания – 13% и свидетельствуют об использовании педагогами нормативных моделей в качестве инструмента для проектирования совместной деятельности на уроке.

На этапе развития проектной деятельности проектные группы создавали ситуации реализации проектных замыслов, организовывали внутригрупповые и общешкольные семинары и экспертные семинары. Нами были проанализированы материалы 3х проектных групп (групп под руководством к.п.н. И.Ю. Малковой, к.п.н. С.И. Поздеевой, к.и.н. В.Ю. Соколова) и было установлено, что в проектировании совместной деятельности разные группы используют общие нормы организации совместной деятельности, которые связаны со смыслообразованием, проявлением и соорганизацией смыслов участников совместной деятельности, их разворачиванием в проектной деятельности и оценкой ее результатов, но у каждой проектной группы есть свои нормы, связанные со спецификой подхода к организации совместной деятельности.

Так, в группе "Образовательные проекты в Школе Совместной деятельности" под руководством к.п.н. И.Ю. Малковой эти нормы связаны с выделением результатов проектной деятельности ее участниками на каждом этапе, а поскольку сама деятельность строится как личностная, инициативная, то для такого выделения необходимо экспертное или рефлексивное сопровождение каждого этапа. В группе "Проектирование содержания исторического образования в Школе Совместной деятельности" (руководитель к.и.н. В.Ю. Соколов) нормы связаны с эффективностью соорганизации предметного материала с формами и способами организации совместной деятельности и достижением детьми учебной успешности. В группе "Развитие личного опыта педагога и ребенка в начальной школе" (руководитель к.п.н. С.И. Поздеева) – с оценкой эффективности вовлечения личного опыта участников совместной деятельности в пространство урока и его изменением.

Развернутость проектной деятельности, выделенность общих норм проектирования совместной деятельности и проявленность собственных норм проектных групп позволили перейти к оформлению пространства проектирования в Школе в качестве нового образовательного пространства.

Появление нового образовательного пространства потребовало выделения в учебном пространстве Школы "мест" для его реализации и оформления его влияния на учебный процесс. Поэтому были разработаны новые варианты учебных планов, в которых, наряду с перечнем предметов, были включены и соответствующие формы организации совместной деятельности, позволяющие реализовывать новое содержание образования.

На четвертом этапе, связанном с разработкой и апробацией образовательных программ в Школе, были организованы методологический семинар по обоснованию общих подходов к разработке образовательных программ, педагогический совет по представлению и утверждению основных направлений деятельности и созданию групп разработчиков, серия разработческих семинаров, на которых представлялись проектно-исследовательские наработки, организовывались педмастерские, рефлексивные и экспертные семинары. Эти шаги позволили выделить и технологически оформить новое содержание образования, разработать методики диагностики эффективности реализации образовательных программ. Анализ текстов образовательных программ свидетельствует о том, что все они направлены на изменение качества

совместного действия педагога и ребенка, развитие коммуникативных компетенций, образование и оформление норм организации совместной деятельности и их соорганизацию с нормами учебной деятельности. В качестве общего основания диагностики результатов образовательных программ выступает корреляция типов организации совместной деятельности, мотивации и успешности учебной деятельности детей.

Но одновременно образовательная программа "Развитие проектных компетенций в совместной деятельности" (руководитель к.п.н. И.Ю. Малкова) акцентирует внимание на овладении участниками совместной деятельности способом проектирования и диагностирует динамику проектных компетенций: от участия детей в разработке отдельных образовательных событий (5 классы) до умения проектировать собственное образовательное пространство "Я – пространство" (10-11 классы), образовательная программа "Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы" (руководитель к.и.н. В.Ю. Соколов) связана с развитием компетенций по оформлению собственных смыслов участников совместной деятельности в пространстве предмета, их различением и соорганизацией со смыслами других, их разворачиванием в проекты деятельности, поэтому диагностика результатов связана с динамикой и смыслообразованием, формообразованием и нормообразованием в совместной деятельности и их корреляцией с учебными результатами. Образовательная программа "Построение открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе" (руководитель к.п.н. С.И. Поздеева) связана с овладением участниками совместной деятельности совместным действием разного качества (закрытое, обращенное, открытое) и обеспечением качественной динамики совместности педагога и ребенка. Для оценки результативности реализации образовательной программы важны обеспечение динамики в использовании педагогами базовых ситуаций и форм организации совместной деятельности, ролей, позиций, пространств совместной деятельности.

Для определения номенклатуры норм и их ранжирования на этапе разработки и апробации образовательных программ нами использовались материалы анализа текстов нормативных документов, разработанных в Школе: положения об учебном плане, об аттестации педагогов и управленцев, об образовательной программе.

В каждом из положений закреплены нормы профессиональной деятельности, связанные с вовлечением педагогов в проектно-исследовательскую деятельность, с возможностями выбора и повышения уровня профессиональной компетентности самим педагогом, с овладением разными способами организации совместного действия, с моделированием и проектированием совместной деятельности; с обеспечением педагогами учебных результатов, с дифференциацией оплаты труда педагогов, но одновременно в каждом из них выстроена и приоритетность норм. В положении об аттестации педагогов и управленцев закрепляется приоритетность вовлеченности педагогов в проектно-исследовательскую деятельность Школы и устанавливается связь ее результатов с результатами учебной деятельности; в положении об учебном плане акцент делается на оценку учебных результатов и их корреляцию со способами, используемыми педагогами

для организации совместного действия на уроке; в положении об образовательной программе на такую соорганизацию самих способов совместного действия, которая бы обеспечивала эффективность и одновременность достижения детьми учебных и образовательных результатов.

В третьем параграфе нами обсуждаются диагностики результатов экспериментальной работы. Для диагностики результатов нами использовались экспертиза протоколов уроков, анализ экспертных карт, тест функционально-смыслового выбора по идентификации и различению детьми используемых и предпочитаемых типов совместного действия на уроке. Тестировалось около 1000 детей в течение 3х лет. Также использовался анализ материалов кейса "Кто, как и почему образует нормы совместной деятельности" и материалов экспертного семинара в начальной школе (эксперты Национального фонда подготовки кадров И.М. Улановская, Г.И. Цукерман, Е.М. Юдина), для анализа динамики оформления норм совместной деятельности использовались нормативные положения об аттестации и дифференцированной оплате педагогов в Школе (сентябрь 1992г., сентябрь 1995г., май 2002г.).

Проектирование и использование разных моделей организации совместной деятельности позволило педагогам и детям, как свидетельствуют результаты тестирования, выделять, различать, идентифицировать разные модели совместной деятельности, использующиеся на уроке, и обеспечило позитивную динамику процесса их идентификации в разных возрастных ступенях (рис 1,2).

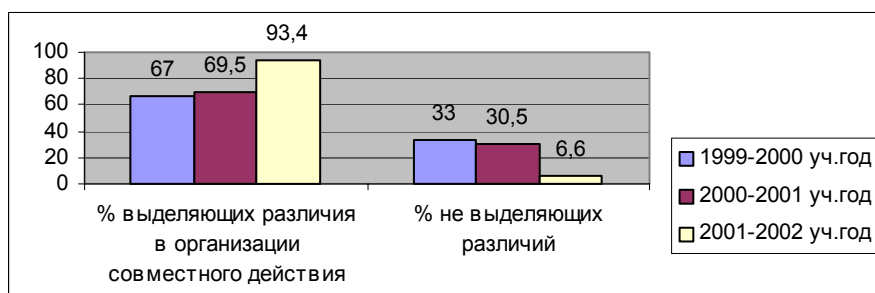


Рис.1. Динамика различения нормативных моделей совместной деятельности (младшая школа, 1-4 классы).

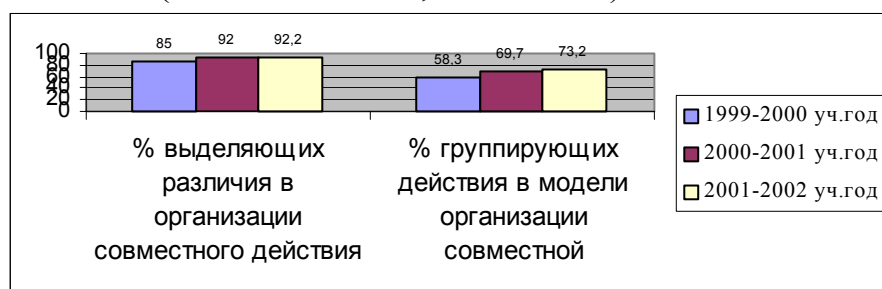


Рис.2. Динамика различения нормативных моделей организации совместной деятельности (школа старших подростков, 8-9 классы).

Но одновременно результаты тестирования позволили обнаружить и зафиксировать определенное противоречие в организации совместной деятельности, связанное с наличием разрыва между желаемыми детьми и реально используемыми педагогами на уроке моделями организации совместной деятельности. Во всех ступенях школы преобладающей моделью является урок –

задание и выражен недостаток других, реально запрашиваемых детьми, моделей организации совместной деятельности (в младшей школе 44% учебного времени реализуется педагогами в модели урока – задания, желают – 40%, в школе младших подростков 56% и 42% соответственно, в школе старших подростков 70% и 52% соответственно).

Понимание и осознание этого противоречия побудило к поиску способов его преодоления и привело к развитию проектной деятельности, в которой заложены другие нормы организации совместной деятельности.

Анализ текстов детей, представленных в кейсе "Кто, как и почему образует нормы совместной деятельности" свидетельствуют о том, что дети вычленили проектный способ организации совместной деятельности и отличают его от других способов, используемых в Школе.

Для диагностики результатов на этапе оформления и апробации образовательных программ мы воспользовались материалами анализа интервью с педагогами и управленцами раздела кейса, посвященного осознанию участниками совместной деятельности самой ситуации перехода и выделению ими дефицитов и проблем, которые он обнаруживает. Результаты анализа интервью свидетельствуют об осознании педагогами и управленцами значимости самой ситуации перехода. Педагоги и управленцы выделяют дефициты и проблемы и связывают их с разработкой управленческих механизмов и форм вовлечения педагогов в реализацию образовательных программ; с необходимостью разработки механизмов соорганизации предметных и образовательных программ, реализующихся в Школе; с обеспечением согласованности действий управленцев разного уровня; с необходимостью разработки особой методологии экспериментального исследования и методик диагностики результатов реализации образовательных программ.

О реальном изменении норм организации совместной деятельности и влиянии участников образовательного процесса на организацию совместной деятельности также свидетельствуют результаты экспертизы уроков в начальной школе. Экспертами было посещено и проанализировано 10 уроков у 8 из 9 педагогов начальной школы (апрель 2003г.). Экспертиза проводилась с использованием следующих оснований: изменение организации совместной деятельности на уроке; изменение позиции педагога и ребенка на уроке, комфортность эмоционального климата на уроке. В целом эксперты отметили, что для уроков педагогов начальной школы характерны: *изменения в организации совместной деятельности*, связанные с тем, что педагоги целью своей деятельности ставят не освоение предмета детьми, а организацию совместной деятельности, что выражается в создании на уроках ситуаций выбора заданий, форм и пространств организации совместной деятельности; в разнообразии приемов и форм соорганизации и предоставлении детям возможности выбора ролей, позиций, разных оснований оценивания эффективности совместной деятельности; *изменение позиции педагога*, выражающееся в том, что педагог понимает и умеет обосновать используемые им приемы и формы организации совместной деятельности, он слышит детей и откликается на их интересы и потребности и способен отступить от запланированного хода урока; *изменение позиции ребенка*,

проявляющееся в том, что ребенок умеет и не боится задавать вопросы, обосновывать и отстаивать свою точку зрения; дети слышат друг друга и умеют договариваться; *изменение эмоционального климата* на уроке: его комфортность, раскованность и свобода детей.

Результаты анализа нормативных положений об аттестации педагогов свидетельствуют о том, что оформление норм совместной деятельности было связано с оформлением и углублением собственных представлений о педагогическом профессионализме и переводе этих представлений на язык нормативных оснований и требований: квалификационный уровень и дифференцированная оплата.

Так, создание новых ситуаций совместной деятельности и использование нормативных моделей ее организации обусловило дифференциацию педагогической деятельности и актуализировало проблему выделения уровней педагогического профессионализма, что нашло свое выражение в "Положении о присвоении педагогам квалификационных уровней и дифференцированной оплате педагогов в экспериментальной Школе". В положении было выделено 3 уровня педагогического профессионализма: первый был связан с овладением педагогами приемами организации совместной деятельности и созданием ситуаций ее изменения, второй – с овладением моделями ее организации, третий – с разработкой собственного подхода к ее организации. Выработка и выбор педагогами уровней педагогического профессионализма стали своеобразными процедурами самооценки педагогов, поскольку каждый оценивал свою деятельность с этих позиций и пытался самоидентифицироваться в этом пространстве.

Разворачивание проектно-исследовательского пространства и становление проектных групп усилило разнообразие норм совместной деятельности, используемых разными группами для ее организации и оценки, что привело к необходимости пересмотра прежних представлений. В 1995-96 учебном году управление вновь предприняло шаг по их переоформлению и вовлечению педагогов в разработку нового "Положения о порядке присвоения педагогам квалификационных уровней и дифференцированной оплате педагогической деятельности", в котором наряду с уровнем, связанным с овладением педагогами приемами и моделями совместной деятельности, были уровни, предусматривающие оформление педагогом собственного исследовательского пространства и пространства проектно-исследовательской группы. Процесс переопределения педагогов вновь актуализировал рефлексию и оценку педагогической деятельности в коллективе. Педагоги и управленцы учились культурно оценивать собственную деятельность, используя для этого вырабатываемые и оформляющиеся в Школе нормы.

В сегодняшней ситуации перехода к разработке и апробации образовательных программ, ситуации легитимации норм совместной деятельности и перевода их в нормы функционирования Школы, в Школе выработано новое положение об аттестации педагогов, в котором сделана попытка соорганизации норм, вырабатываемых в Школе и норм, используемых для оценки эффективности ее деятельности как учреждения. В нем также закрепляется приоритетность

вовлеченности педагогов в проектно-исследовательскую деятельность, а выбор уровней связан с овладением педагогом способами организации совместной деятельности и умением организовывать их для обеспечения успешности учебных и образовательных результатов детей. Положение предусматривает возможность внеочередной аттестации педагогов, участвующих в реализации образовательных программ и имеющих позитивные результаты.

Представленные результаты позволяют судить как о наличии процесса нормообразования в школе, так и о его эффективности.

Следовательно, проведенное исследование и полученные в его итоге результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу и дали возможность сделать выводы, нашедшие свое отражение в **заключении** диссертации:

- доказано, что образование норм совместной деятельности осуществляется в развивающихся педагогических практиках, является существенным признаком их развития, качественной характеристикой этого развития и служит основанием для определения эффективности данных практик;

- установлено, что нормообразование обнаруживает себя только в совместной деятельности, вбирающей в себя его разные способы, являющиеся одновременно и способами образования самой совместной деятельности и субъекта этой деятельности;

- обоснована связь между способами образования нормы, качеством совместной деятельности и формированием субъекта деятельности, выражающаяся в адекватности ее качества тем способам, которые используются субъектами для ее построения и осознанием, овладением субъектами собственной деятельностью в пространстве совместной деятельности;

- получило подтверждение предположение о необходимости создания особых условий и механизмов для образования норм совместной деятельности, последовательность реализации которых обеспечивает эффективность процесса нормообразования в развивающейся Школе;

- результаты эксперимента позволяют утверждать, что в процессе нормообразования происходит осознание участниками совместной деятельности норм ее организации и изменение их субъектных позиций;

- наше исследование подтвердило в целом эффективность процесса нормообразования в Школе Совместной деятельности, выражающееся в изменении ее качества, дифференциации пространства Школы и в оформлении и использовании вырабатывающихся норм в качестве норм функционирования Школы как учреждения.

Мы понимаем, что наша работа не исчерпывает всей сложности исследуемой проблемы образования норм совместной деятельности, а, напротив, дает возможность говорить о перспективности постановки новых вопросов и углублении проблематики нормообразования в педагогике.

Список публикаций автора по теме диссертации:

1. Сорокова Л.А. Содержание уровней управления в экспериментальной школе//Педагогическая наука и развитие образования в Томской области/

Материалы региональной научно – практической конференции 16-17 декабря 1993г. – Томск, 1994. – С.10-13.

2. Прозументова Г.Н., Сорокова Л.А. Управление в развивающейся школе//Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития/Под ред. Г.Н.Прозументовой. – Томск, 1997. Кн.1. – С.73-78/2с..

3. Сорокова Л.А. Проблемы управления и управление решением проблем в Школе Совместной деятельности//Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития/Под ред. Г.Н.Прозументовой. – Томск, 1997. Кн.2. – С.77-83.

4. Прозументова Г.Н., Сорокова Л.А. Экспертиза развивающейся педагогической практики как механизм выработки норм деятельности (Школа Совместной деятельности)//Экспертиза инновационных процессов в образовании. Практика организации и опыт проведения экспертизы/Под ред. Г.Н.Прозументовой. – Томск, 1999. Кн.2. – С.80-86/3с.

5. Сорокова Л.А. Условия образования норм совместной деятельности и нормообразование как критерий эффективности развивающейся школы//Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению/Под ред. Г.Н.Прозументовой. – Томск, 2000. – С.206-210.

6. Прозументова Г.Н., Сорокова Л.А. Механизмы управления нормообразованием в школе//Управление изменениями в образовании. – Томск, 2001. – С.163-168/3с.

7. Прозументова Г.Н., Сорокова Л.А. Управление в развивающейся школе: гуманитарная стратегия и технологии//Школа Совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов "Педагог – участник и организатор совместной деятельности"/Под ред. Г.Н.Прозументовой. – Томск, 2001. Кн.4. – С.76-82/3с.

8. Сорокова Л.А. Как измерять эффективность управления в развивающейся школе//Диагностика изменений в образовании. – Томск, 2002. – С.82-86.

9. Прозументова Г.Н., Сорокова Л.А., Калачикова О.Н. Разработка образовательных программ в развивающейся школе как управленческая проблема//Школа Совместной деятельности. Разработка образовательных программ в развивающейся школе/Под ред. Г.Н.Прозументовой. – Томск, 2002. Кн.5. – С.17-30/3с.