

мы, качество подготовки специалистов, инженерная педагогика / Под ред. В. М. Жураковского. М., 1998. 304 с.

14. Семин Ю. Н. Интегративность знаний и педагогическая модель ее измерения // Пробл. теории и методики обучения. Науч.-теорет. и метод. журн. 1999. № 4.

15. Семин Ю. Н., Чуркин А. В. Гипертекстовая контрольно-справочная база знаний по учебной дисциплине / Современные технологии обучения. Материалы междунар. конф. СПб., 1999.

16. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. М., 1988.

17. Федотова Л. Д. Теоретические основы интегрированного содержания начального профессионального образования: Автореф. дис... д-ра пед. наук. М., 1993. 36 с.

18. Чапаев Н. К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования. Свердловск, 1992. 224 с.

19. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Автореф. дис... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998. 37 с.

20. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 152 с.

21. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

22. Щипанов В. В. Интегративно-дивергентное проектирование мультидисциплинарных образовательных систем / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. М., 1999. 173 с.

УДК 378:14
ББК 44.481.2

О ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Е. В. Романов

Прежде чем говорить о методологических подходах, лежащих в основе развития системы дидактических принципов подготовки учителя, нужно определить, хотя бы в самом общем виде, гносеологическую функцию категории «методология», ее содержание с учетом реальных процессов современности.

В 1989–90 году на страницах журнала «Советская педагогика» обсуждались вопросы, посвященные методологии, однако полемика, не внесла ясности [12, с. 67]. До сих пор не преодолено представление о методологии как системе, относящейся лишь к логике научного исследования, не раскрыто ее значение для повседневной практики, совершенствования управления целостным педагогическим процессом. И в первую очередь, это связано с тем, что понятие «методология» трактуется очень абстрактно, и это не позволяет зафиксировать существенные характеристики рассматриваемой категории.

Философский энциклопедический словарь определяет это понятие следующим образом: «Система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [15, с. 365].

Формулировку, близкую к данной, дает М. С. Бургин, который отмечает, что «сложившаяся практика употребления этого термина дает основания для определения...: методология – это научное знание (теоретическая система) о деятельности в определенной области, средствах, результатах и методах этой деятельности» [4, с. 74].

Неопределенное толкование понятия «методология» дает в своей работе С. В. Кульневич: «современная трактовка методологии определяется как исследование метода и выработка принципов создания новых целесообразных методов» [11, с. 110].

Приведенные дефиниции, по нашему мнению, не позволяют раскрыть качественную определенность рассматриваемой категории, этапность процесса познания, не в полной мере демонстрируют взаимосвязь методологии и практики, объекта и субъекта познания.

Наиболее емкое с формально-логической точки зрения определение рассматриваемой категории дает В. И. Загвязинский, который считает, что методология – это «система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа» [6, с. 7]. Вместе с тем, на наш взгляд, необходимо конкретизировать данное определение с точки зрения сущности, выделения главных системообразующих признаков и функционального назначения.

Исходя из сказанного, в широком смысле мы понимаем методологию следующим образом: **методология – система принципов и методов формирования абстрактно-логического, категориально-понятийного аппарата, высшая форма обобщения, раскрывающая взаимодействие объекта и субъекта познания, а также учение об этой системе.**

То есть методология – это система принципов, объясняющая механизм движения «от живого созерцания к абстрактному мышлению»: от чувственно-наглядного восприятия мира до формирования абстрактно-логических представлений о нем.

В связи с этим мы можем дать ответ на вопрос, поставленный М. И. Бургиным, «связана ли методология с практикой опосредованно, через теорию, или имеется прямая связь между этими областями»? [4, с. 76]. Однозначного ответа, по мнению автора, нет, поэтому он считает целесообразным выделить такой научный раздел, как методологии практики. По нашему мнению, такая постановка вопроса является некорректной, речь должна идти о методологии исследований проблем педагогической практики, как вида учебной деятельности.

Мы разделяем точку зрения В. И. Загвязинского, который отмечал, что связь методологии и практики, а также реализация ее преобразовательной функции обеспечивается опосредованным путем. Автор указывает на то, что

«главное назначение методологии... осуществляется через ведущую функцию методологии – совершенствование теории, ее аппарата, методов...» [7, с. 66].

Интерпретируя это высказывание, можно утверждать, что методология должна вооружить нас таким знанием, которое не позволило бы погрузиться теории в абстрактно-схоластические схемы, но при этом, чтобы теория не оставалась на уровне «ползучего эмпиризма».

Мы считаем необходимым рассматривать образовательные проблемы на различных уровнях методологии. В философии принято выделять ряд уровней методологических знаний:

- первый уровень (высший) – философский;
- второй уровень – общенаучный;
- третий уровень – конкретно-научный.

Некоторые философы, в том числе А. Н. Аверьянов, выделяют еще один уровень методологии – мировоззренческий, поскольку: «Современный процесс познания все более зависит не только от разработки и выбора правильного объективного метода познания, но и наличия или отсутствия у субъекта тех или иных качеств» [1, с. 14].

Живая реальная практика, а не умозрительные философские построения показывает, что в основе философского уровня методологических знаний лежат универсальные категории и философские законы, которые открыты задолго до марксизма и носят объективный характер. Это законы – единства и борьбы противоположностей; отрицания отрицания; перехода количественных изменений в качественные.

Закон единства и борьбы противоположностей объясняет процесс развития наличием объективно существующих противоречий. Применительно к образовательной сфере необходимо договориться о главном двигателе развития, который в философском понимании формулируется как «основное противоречие». На наш взгляд, в большинстве педагогических исследований ошибочно отождествляются объективные противоречия с социальными недостатками разной степени серьезности, или субъективными противоречиями. Например, спорным представляется выделение некоторыми исследователями – М. А. Даниловым, В. И. Загвязинским, в качестве основного, противоречия между новыми более высокими требованиями, предъявляемыми к ученику, и имеющимся запасом знаний, уровнем сформированности умений и навыков учащихся.

Нам в известном смысле близка позиция Б. И. Коротяева, который отмечает, что «главное противоречие в учебном процессе может существовать в каждый заданный момент конкретно либо в познавательной деятельности учащихся, либо в деятельности учителя, либо между деятельностью тех и других» [9, с. 113]. Интерпретируя высказанную автором сущность основного противоречия можно утверждать, что на каждом этапе исторического развития есть свое «основное противоречие».

Основное противоречие имеет несколько граней, поэтому можно говорить, что применительно к образовательной сфере на современном этапе

к объективным противоречиям (как источнику развития) можно отнести противоречия между:

а) требованиями общества (в виде государственного заказа) к подготовке специалиста и ее существующим уровнем;

б) естественным консерватизмом государственного стандарта и объективной необходимостью постоянного обогащения и конкретизации знаний, порождаемой динамизмом и многообразием современной социально-экономической ситуации;

в) необходимостью глубокой методологической, общетеоретической и методической подготовки учителя и потребностью в усилении практически-прикладной направленности этой подготовки.

Выделение этих противоречий позволяет нам на философском уровне методологии определить стратегию и этапы реформирования образовательного пространства, целью которого является создание механизма разрешения основного противоречия и ликвидации недостатков.

Закон отрицания отрицания предполагает не «зряшное» отрицание предшествующего опыта: на новом витке познания формируется новое качество, которое содержит позитивный опыт старого знания.

Закон перехода количественных изменений в качественные показывает механизм «прерыва непрерывности», который практически означает систематическое, постоянное и разностороннее пополнение наличного уровня знаний в образовании и развитии обучаемых, в результате которого происходит «скачок» в интеллектуальном развитии личности. Этот закон объясняет механизм взаимодействия традиций и новаторства в сфере образования. Инновации приходят постепенно, «отвоевывают» образовательную нишу у традиционных методов, форм организации учебного процесса и на каком-то этапе возникает новое качественное состояние системы образования, обеспечивающее более успешное овладение обучаемыми «спрессованным» человеческим опытом не только в виде системы знаний, умений и навыков, но и средств добывания знаний, способствующих раскрытию творческого потенциала личности.

Изучение высшего уровня методологических знаний нацеливает исследователей на разработку возможных стратегий совершенствования образовательного пространства, приоритетами которых должно стать создание условий для максимального самовыражения личности, раскрытия ее творческого потенциала.

На втором уровне методологическими являются знания, относящиеся ко всем наукам или широкому классу наук и определяющие научные принципы деятельности в этих науках. К этому же уровню относятся знания об общенаучных методах исследования: эмпирического (наблюдение, описание, измерение, эксперимент); теоретического (абстрагирование, идеализирование, формализация и т. д.); общие для эмпирического и теоретического исследований (анализ, синтез, обобщение и т. д.) [8, с. 10]. Кроме этого, предметом рассмотрения на общенаучном уровне являются подходы, применяемые в научных исследованиях – системный, деятельностный, личностный и т. д.

Специфика методологии педагогики заключается в том, что она должна нацелить педагогическую теорию на разработку таких подходов, которые интегрировали бы в себе системный, деятельностный и личностный подход и одновременно были бы ориентированы на получение гарантированного образовательного результата. В этой связи, на современном этапе реформирования высшей школы совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущего учителя осуществляется в рамках *технологического подхода*. При этом понятие «технология» используется в двух его известных смыслах: и как теория процессов преобразования, и как практика реализации этих процессов [13, с. 42–43].

Анализ исследований по проблеме реализации технологического подхода в процессе подготовки педагога позволил выявить его сущностные характеристики:

1) планирование, анализ и диагностичность целей, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств, материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию в интересах повышения эффективности обучения;

2) стандартизация, унификация процесса, возможность его воспроизводства применительно к заданным условиям (проектируемость), контроль, как составляющая часть;

3) обеспечение гарантированной результативности, эффективность учебного процесса, воспроизводимость результатов.

Анализ работ ученых, которые рассматривали различные аспекты проблемы совершенствования подготовки специалиста (П. Р. Атутов, В. П. Беспалько, В. А. Беликов, А. В. Коржув, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Т. С. Назарова, А. Я. Найн, С. А. Новоселов, В. И. Орлов, В. Д. Симоненко, В. А. Слостенин, М. Н. Скаткин, М. А. Чошанов, П. М. Эрдниев, и др.) позволили нам сформулировать основные положения, на которые необходимо опираться при проектировании педагогической технологии. Итак, основными принципами разработки педагогической технологии при рассмотрении проблемы на общенаучном уровне методологии являются следующие:

1) фундаментализм и практико-ориентированный характер представляемой учебной информации и определение условий, обеспечивающих оптимальное соотношение вербальных и невербальных средств ее представления (на основе «сжатия» информации);

2) обеспечение оптимального сочетания репродуктивных и творческих методов в учебной деятельности студентов на основе постепенного увеличения проблемности, при оценке индивидуального уровня технико-технологической подготовки студентов;

3) внедрение информационных технологий на основе оценки возможностей существующей материальной базы, кадрового состава и квалификации преподавателей, дидактического оснащения учебного процесса;

4) адекватность формы обучения содержанию и ведущему методу;

5) использование рейтинговой системы контроля, как стимула активизации самостоятельной работы студентов.

К третьему уровню методологии относят совокупность методов, принципов, знаний, относящихся к определенной науке. В предметной подготовке специалиста, в частности, учителя технологии, третий уровень методологических знаний представлен знаниями о деятельности: естественно-научной, общетехнической, технологической, проектно-конструкторской (творческой). Таким образом, ядром методологических знаний на конкретно-научном уровне является, на наш взгляд, методология технологической деятельности, которой мы даем следующее определение: **это система принципов и методов формирования категориально-понятийного аппарата и способов организации деятельности, описывающая взаимодействие объекта и субъекта технологической деятельности, предполагающая развитие учебно-творческой деятельности учащихся от низших форм (овладение системой знаний, умений и навыков по решению отдельных технологических задач) до высших – умения их применения при осуществлении комплексного технологического проектирования, а также учение об этой системе.**

Методология технологической деятельности предполагает формирование у студента представления о существовании объективного технологического алгоритма, которому подчинено проектирование любого технологического процесса, вне зависимости от специфики производства, системы обобщенных технологических понятий и т. д. В качестве примера, раскрывающего структуру методологии технологической деятельности, предлагаем представленную на схеме 1 структуру методологии технологической деятельности, ориентированную на подготовку технолога по обработке конструкционных материалов.

Конкретно-научный уровень методологических знаний предопределяет разработку технологии обучения, т. е. технологии, создаваемой на основе принципов проектирования педагогической технологии, адаптированной к индивидуальным особенностям преподавателя и обучаемых и учитывающей специфику изучаемой дисциплины.

Необходимость столь подробного анализа уровней методологии предопределена тем, что они должны составлять теоретический каркас подходов к **формированию методологической культуры учителя.**

На этот счет в научной литературе существует несколько точек зрения. Первая отражена в работе В. А. Сластенина и В. Э. Тамирина. Авторы видят значение деятельности, построенной на базе методологических знаний в быстром освоении новых для субъекта областей теории и практики. «Это происходит за счет самостоятельного получения нового знания благодаря постановке и решению творческих задач в данной области» [14, с. 82]. По нашему мнению, эта точка зрения авторов позволяет интерпретировать ее следующим образом: в концентрированном виде методологическая культура находит свое выражение в двух аспектах: научить учиться; научить «добывать» новые знания. Однако определенная ограниченность позиций, которую мы встречаем в работе, заключается в том, что формирование методологической культуры рассматривается только через призму психолого-педагогического знания. А целостная методологическая культура невозможна без сформированных методологических знаний, соответствующих философскому, общенаучному и конкретно-научному уровню.

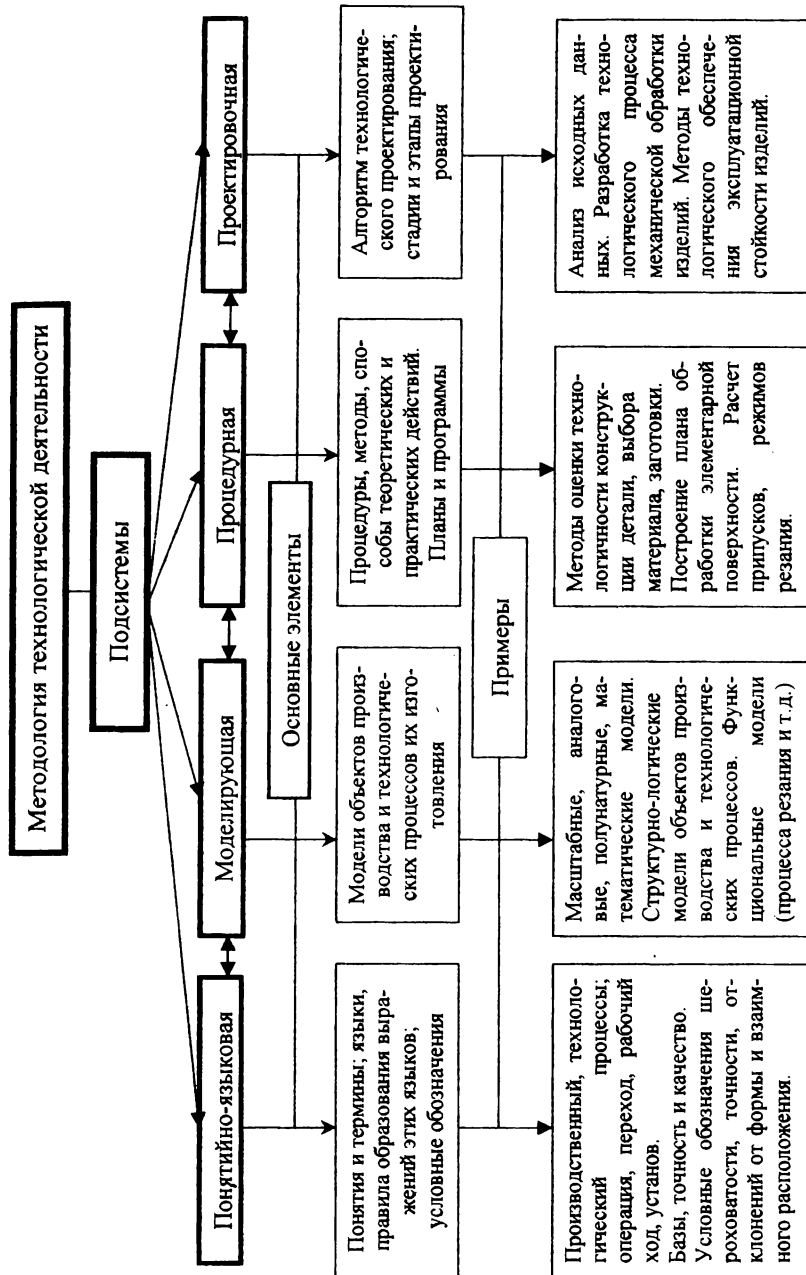


Схема 1. Структура методологии технологической деятельности

Е. В. Бережнова под методологической культурой понимает особый склад мышления, основанный на «знании методологических норм и умений их применять в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций» [2, с. 14]. В числе главных признаков этой культуры автор называет: навыки проектирования образовательного процесса, умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи; способность к осуществлению методической рефлексии.

С. В. Кульневич считает, что методологическая культура педагога проявляется в «методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся» [11, с. 111].

Методологическая культура у С. В. Кульневича – это противопоставление «чужого» и «своего» педагогического опыта в пользу последнего [10, с. 121]. Философию автор воспринимает лишь в качестве средства проверки «подходит ли вообще избранный метод для достижения поставленной цели» [11, с. 110].

Наиболее верной, по нашему мнению, является позиция В. В. Краевского, который в содержание методологической культуры включает: «знания (например, о единстве и различиях педагогической науки и практики), опыт творческой деятельности (например, умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, осуществлять самоанализ), опыт эмоционально-ценностного отношения (например, желание использовать научные знания в решении педагогических задач)» [10, с. 121].

Резюмируя вышеизложенное, мы приходим к выводам о том, что известная ограниченность подходов к формированию методологической культуры учителя определяется:

во-первых, направленностью на некоего гипотетического учителя, при этом формирование методологической культуры рассматривается в основном через призму психолого-педагогического знания;

во-вторых, «дидактической клеточкой» формирования методологической культуры представляется педагогическая проблемная ситуация, в наиболее узком ее понимании;

в-третьих, отсутствует ясная технология формирования указанной культуры, которая, в первую очередь, подразумевает диагностично сформулированную цель, а, следовательно, присутствие четких показателей достижения цели.

Мы склонны считать, что в проблеме формирования методологической культуры существует определенная инвариантная составляющая, которая находит свое отражение в необходимости формирования методологических знаний, соответствующих философскому, общенаучному и конкретно-научному уровню. Пример инвариантной части в содержании методологической культуры подготовки учителя технологии и предпринимательства представлен нами на схеме 2. Этому инварианту должна соответствовать технология формирования методологической культуры, которая предусматривает:

первое – концептуальное изложение учебного материала, которое отрицает однозначно-рецептурный, репродуктивный стиль;

второе – самостоятельную работу студентов, позволяющую «расшифровать» лекционную концепцию;

третье – преподавание должно отвечать требованию стратегичности – излагаемый материал как совокупность стратегий деятельности, позволяющих выбрать оптимальный путь движения в зависимости от складывающейся ситуации;

четвертое – дидактическое оснащение учебного процесса, подразумевающее освещение основных разделов изучаемого курса в учебных пособиях, курсах лекций и т. д.;

пятое – организация учебно-исследовательской и творческой деятельности студентов, как основа для формирования культуры научного исследования и культуры проектирования.

В технологии формирования методологической культуры особое место занимает дисциплина «Введение в специальность». Мы считаем, что основной ее целью следует признать психологическую адаптацию студентов к изменению жизненного ритма, обеспечение условий для успешного овладения программой обучения, формирование основ культуры познания, исследования и проектирования. Исходя из указанной цели, содержание занятий можно представить в виде нескольких последовательно изучаемых блоков:

- познание студентами особенностей типов высшей нервной деятельности и типов темперамента личности;
- овладение навыками оптимального планирования учебной деятельности, обеспечивающих успешное овладение программой обучения;
- формирование навыков коммуникации, установления взаимоотношений в коллективе;
- основы культуры проектирования и учебно-исследовательской деятельности.

Первый блок задач связан с определением типов высшей нервной деятельности, составляющих природную основу темперамента личности. Выявленные особенности темперамента и типа высшей нервной деятельности позволят сделать прогноз большего или меньшего соответствия личности требованиям, предъявляемым к педагогу, наметить основные пути самовоспитания. Все особенности типов темперамента, применительно к педагогическим профессиям, имеют свои минусы и плюсы. Это ставит перед будущим учителем проблему: как лучше для дела использовать данные природой плюсы и как легче сгладить, скомпенсировать минусы.

Второй блок задач определяет критерии успешной подготовки к учебным занятиям и включает установление оптимального графика рабочего дня (исходя из индивидуальных психофизических особенностей личности), преобладающего вида памяти, способов ее совершенствования, овладение навыками: скоростного конспектирования, определение приемлемых методов саморегуляции эмоциональных состояний («психологический отдых и разгрузка»).

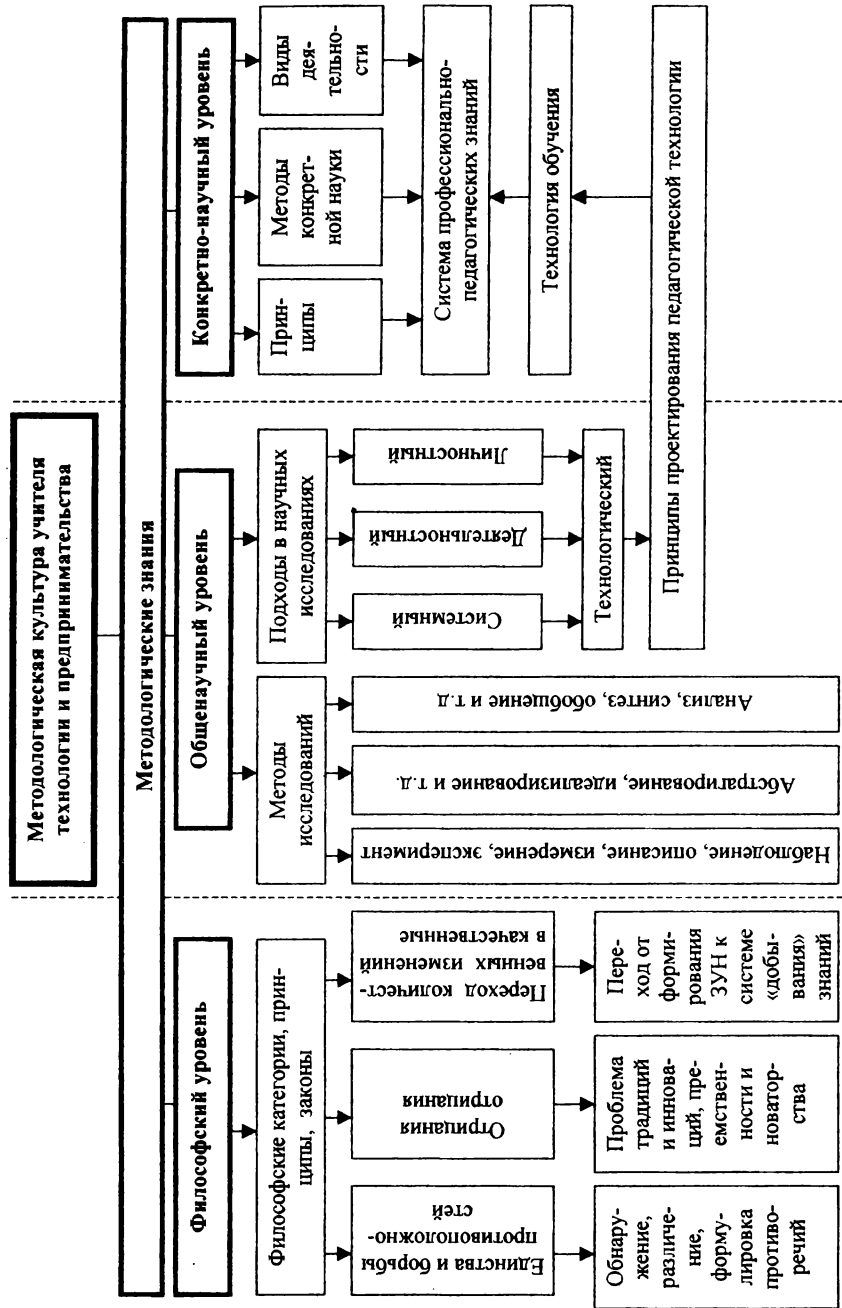


Схема 2. Содержание методологической культуры учителя технологии и предпринимательства

Третий блок задач включает в себя исследование общей направленности личности, как фактора определения личности в коллективе, взаимоотношений внутри студенческого коллектива. Обучение в вузе предопределяет необходимость находить общий язык, как с членами группы, так и с преподавателем. Развитие умения общения «на равных» является одним из определяющих факторов стабильного эмоционального состояния личности, как в процессе учебы, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Четвертый блок задач связан с необходимостью культурного и научного осмысления, анализа, интерпретации и постановки новых исследовательских и творческих задач, на основе полученных при решении задач первых трех блоков.

В рассматриваемых подходах к технологии формирования методологической культуры учителя базовым элементом исследователи считают педагогическую проблемную ситуацию. Однако мы должны осознавать, что одна и та же проблемная ситуация, возникающая в процессе обучения, предполагает различные оптимальные схемы ее разрешения. Эти схемы определяются психолого-педагогическими характеристиками учителя и учащихся (типом темперамента, уровнем эмпатии и т. д.), сложившимися отношениями с обучаемыми, степенью владения своим предметом и т. д. В конкретной педагогической ситуации то, что хорошо для одного учителя, будет «смерти подобно» – для другого. По нашему мнению, необходимо рассматривать некоторые «обобщенные» ситуации, которые способствовали бы формированию рефлексивных умений, адекватного отношения к собственному «Я». В противном случае, «натаскивание» студента на решение «типовых» проблемных ситуаций и порождает репродукцию в самом худшем ее варианте, попытки подстроиться под определенный шаблон, не нацеливает студента на раскрытие его творческого потенциала. В решении проблем должны широко использоваться эвристические приемы и методы: «мозгового» штурма, деловой игры и т. д. (В. И. Андреев, 1987).

Вариативная составляющая технологии формирования методологической культуры должна учитывать специфику профессионально-педагогической подготовки учителя. Так, к особенностям подготовки учителя технологии и предпринимательства можно отнести то, что ее содержание составляет «теоретико-руководная», преобразовательная деятельность. В подготовке учителя технологии широко применяется проектный метод обучения, сущность которого можно сформулировать следующим образом: «от идеи до проекта и его реализации в натуре». Проектный метод мы рассматриваем как концентрированное выражение проблемного метода. Как следствие, важными методологическими умениями, которые должны быть сформированы у учителя технологии, являются **умения прогностические**: выявления ошибки (несоответствия); выбор возможных путей устранения; выбор оптимального пути устранения несоответствия. Основой для формирования прогностических умений выступает проблемная задача с ложной установкой. К таким задачам мы относим: «дефектные» (задачи, допускающие формальное решение) и «провокационные», в которых заведомо неверное утверждение преподносится истинным.

Как мы уже отмечали выше, технология формирования методологической культуры должна иметь четко обозначенную, диагностично поставленную цель. Как указывает В. П. Беспалько, если цель не сформулирована в таком виде «который допускает на основе измерений однозначную диагностику степени достижения цели, то такую систему невозможно теоретически построить и реализовать на практике» [3, с. 59]. Исходя из сказанного, требуется установить критерии и показатели для определения степени сформированности методологических знаний и умений. В числе таких критериев и показателей Е. В. Бережнова определяет: проблемное видение (способность выделять противоречия, формулировать проблему); постановку перспективных целей (выдвижение стратегических и тактических задач); выявление причин неудач (определение своих недостатков).

Соответствие критерию «проблемное видение» устанавливается по количеству выявленных противоречий, числу путей разрешения противоречий, оптимальности плана разрешения противоречия.

В выборе критериев и показателей уровней сформированности методологической культуры мы должны исходить из того, что ее формирование не есть самоцель, а **средство самосовершенствования, в первую очередь, в своей предметной области.** Критерии должны помочь оценить уровень сформированных знаний и умений, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к ней. Проблема выбора критериев и показателей уровней сформированности методологической культуры представляет собой самостоятельную научную проблему. Попытаемся в самом общем виде обозначить ориентиры требований к специалисту, в контексте рассматриваемой проблемы.

Во-первых, умение будущего учителя грамотно распорядиться «спрессованным» человеческим опытом, которое предполагает объективный анализ положительного и отрицательного в рассматриваемом явлении, уметь делать выводы, чтобы не повторять ошибок.

Во-вторых, умение «увидеть» проблему, предложить оптимальный план ее разрешения или локализации.

В-третьих, аргументация и доказательность предлагаемых мероприятий в процессе диалогического общения.

В-четвертых, степень самостоятельности в решении проблем.

В-пятых, самокритичность и открытая рефлексия.

Литература

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. М.: Политиздат, 1985. 263с.
2. Бережнова Е. В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. 1996. № 4.
3. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике // Сов. педагогика. 1990. № 7.

4. Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики // Сов. педагогика. 1990. № 10.
5. Гершунский Б. С. Философия образования (статус, проблемы, перспективы). М.: Педагогика, 1992. 208 с.
6. Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. Свердловск, 1971. 183 с.
7. Загвязинский В. И. Опосредованное влияние методологии на практику // Сов. педагогика. 1990. № 3.
8. Зверева Н. М., Касьян А. А. Методологическое знание в содержании образования // Педагогика. 1993. № 1.
9. Коротяев Б. И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы, способы формирования): Дис... докт. пед. наук. Славянск, 1978. 423 с.
10. Краевский В. В. Сам себе Архимед? (о «чужом» и «своем» в педагогике) // Педагогика. 1997. № 5.
11. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. 1997. № 5.
12. Кутьев В. О. Методология педагогики: какая она сегодня? // Сов. педагогика. 1990. № 6.
13. Новоселов С. А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход. Екатеринбург: Изд.-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 371 с.
14. Сластенин В. А., Тамарин В. Э. Методологическая культура учителя // Сов. педагогика. 1990. № 7.
15. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

УДК 378.1
ББК 44.481.22

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Г. А. Лебедева

Новая парадигма образования, в соответствии с которой происходит индивидуализация и дифференциация, обеспечивается вариативность и альтернативность образовательных систем и учебных заведений, гибкость и динамичность учебно-программной документации, ее прогностичность и адаптивность к изменяющимся условиям, индивидуальным интересам и способностям обучающихся, предоставила учителю свободу программного творчества. Закон Российской Федерации об образовании [разд. 4, ст. 14, 15, 16, 17] дал образовательным учреждениям и учителям правовые гарантии в проектировании воспитательных и образовательных систем.