

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.

В связи с этим происходят изменения и в сфере педагогического образования. Государственные образовательные стандарты закрепили за педагогическими вузами обязательность подготовки выпускника, обладающего совокупностью знаний, умений, способов, средств, необходимых для осуществления проектировочной деятельности в различных социокультурных средах.

Традиционная логика профессиональной подготовки строилась на фрагментарном и бессистемном освоении отдельных форм проектирования – конспект урока, в лучшем случае, тематическое планирование уроков, план воспитательной работы, методическая разработка воспитательного мероприятия. Новая технологическая логика обучения учителей педагогическому проектированию базируется на предоставлении возможности студентам выработать личностно-значимую концепцию педагогической деятельности при последующем освоении различных форм проектирования в соответствии с принятыми идеями и принципами.

Следовательно, проблема научного обоснования целей и содержания подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной проектировочной деятельности актуальна, отвечает потребностям школьной практики и высшего педагогического образования, пытающегося найти новые подходы к профессиональной подготовке учителя.

Главным образовательным условием для овладения педагогическим проектированием является наличие фонда знаний, владение категориальным аппаратом наук, изучаемых в вузе. Учебный курс, назначением которого является обучение целостному педагогическому проектированию, должен иметь междисциплинарный статус.

Основная образовательная цель курса первоначально была определена, как овладение студентами обобщенными способами проектировочной деятельности и умением переносить эти способы на решение различных профессиональных задач, т. е. проектирование педагогических систем, педагогических процессов, педагогических ситуаций.

Овладение способами проектирования возможно только при непосредственном создании самих проектов. Следовательно, надо было отобрать такие формы проектирования, которые должны: предоставлять студентам свободу выбора идеи, смысла педагогической деятельности; обеспечивать системное видение целостного педагогического процесса; показывать путь реализации идеи в конкретной учебно-воспитательной деятельности; формировать конкретные представления о нормативных и вариативных требованиях к оформлению документов; учитывать различия между изучаемой профессиональной деятельностью и учебной деятельностью.

Проанализировав объекты педагогического проектирования (ПП), мы сделали набор этих объектов, исходя из того, что выпускник вуза, в первую очередь, столкнется с необходимостью выбора образовательного учреждения и оценкой собственных возможностей в реализации его концепции.

Объекты ПП	Формы учебного ПП
Образовательное учреждение (как образовательная микросистема)	Концепция, устав, учебный план образовательного учреждения
Система воспитательной работы образовательного учреждения	Концепция, план воспитательной работы образовательного учреждения, методические разработки школьных праздников, ключевых дел
Воспитательная система классного руководителя	Концепция, план воспитательной работы, методические разработки воспитательных мероприятий, план-схема индивидуальной воспитательной работы
Дидактическая система преподавания учебного предмета	Концепция, планирование системы уроков по теме учебного курса в соответствии с определенной технологической схемой, методические разработки уроков

Перечисленные выше положения и набор учебных форм педагогического проектирования отражают определенные этапы овладения студентами проектировочной деятельностью.

Первый этап – концептуальный, ему соответствует такая форма проектирования как концепция – «система взглядов на что-нибудь, основная мысль» [1, с. 269]. Концепция излагает те положения и идеи, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе. В учебной деятельности оформление концепции – это создание образа школы, пока еще не существующей в действительности. Образ школы определяет поле проблематизации по выработке смыслов и целей педагогической деятельности у будущих учителей. Структура концепции была предложена с учетом того, что моделирование образа школы не имеет практической ориентации на конкретное образовательное учреждение: анализ ситуации в обществе, анализ ситуации в образовании (противоречия всей сферы образования, в которой будет развернута деятельность с учетом региональных условий), цели развития образовательного учреждения, основные принципы и положения, определяющие концепцию, основные пути реализации целей. Мы предложили студентам рекомендуемый современной методологией путь создания концепции «от начала к концу», т. е. от анализа требований, которым должны удовлетворять результаты работы школы и причин появления проблем, до поиска и оценки возможностей осуществления требуемых изменений.

Концепция системы воспитательной работы или дидактической системы процессна по содержанию и включает в себя общие теоретические представления о процессе, его целях, принципах, содержании, описание технологии обучения или внеучебной деятельности учащихся, материально-технического и учебно-методического обеспечения, как условий достижения поставленных целей, она является составной частью концепции образовательного учреждения, в рамках которой она создается.

Второй этап – технологический, т. е. создание проектов, обеспечивающих полноту состава действий, необходимых для достижения заявленных в концепции целей.

Основные формы проектирования – это уставы, планы, методические разработки.

Устав – это документ, который регламентирует работу данного учреждения. Согласно закону об образовании, каждая школа разрабатывает и принимает устав самостоятельно.

Включаясь в разработку устава, студенты изучают нормативные документы, на основе законодательных положений и сформулированных в концепции идей, описывают порядок, устройство и деятельность школы. Для учебного проектирования были предложены разделы устава: общие положения (тип учреждения, язык учебного заведения, учредители, задачи школы), управление школой, организация учебно-воспитательного процесса, права и обязанности учителей, учащихся, родителей. При использовании уставов, функционирующих в учебных заведениях города, студенты должны были адаптировать их к своей модели школы.

Документы, в которых дается перечень дел, порядок и место их проведения, называются планом. Особое место среди планов занимает учебный план школы. Он, как известно, является проектом, в котором дается общий перечень учебных дисциплин, объем часов и порядок их изучения.

Учебный план направляет мыслительную деятельность разработчиков концепции на определение приоритетов в содержании образования данной школы, дает ориентацию в системе государственных стандартов образования, формирует конкретные представления о способах наполнения образовательных областей конкретными учебными предметами в зависимости от кадровых, материально-технических, научно-методических, организационных, финансовых и нормативных условий.

Такие виды планов, как перспективный план воспитательной работы школы, план работы классного руководителя, поурочно-тематический план по одной из учебных дисциплин, план урока, план воспитательного мероприятия показывают механизм реализации запрограммированных целей в конкретные действия участников целостного педагогического процесса.

Технологические проекты свидетельствуют об умении трансформировать педагогические идеи в конкретные задачи и разрабатывать адекватные им технологии обучения и воспитания.

Третий этап в обучении студентов мы назвали операциональным.

Это означает, что операциональное расчленение управленческой деятельности педагога и деятельности учащегося, запрограммированных в технологических проектах, будет различным в зависимости от психофизиологических особенностей учащихся и возможностей педагогов. В. С. Безрукова относит к ним: мотивационную сферу участников, антропометрические характеристики учащегося (вес, рост, мускулатура), физиологические данные (состояние здоровья, половозрастные особенности), психологические (уровень развития познавательных процессов), социально-психологические (убеждения, отношения, оценки, вкусы, привычки), педагогические (обучаемость и обученность, воспитуемость и воспитанность); индивидуальные особенности педагогов: аккуратность, исполнительность, точность, саморегулирование, творческие способности, заинтересованность, сильно развитое воображение, фантазия, воля, эмоциональное отношение к жизни, личное мастерство [2, с. 124–126].

Этот этап предполагает наличие у студентов необходимых диагностических умений в изучении коллектива и личности учащихся, приобретенных в изучении курсов педагогики и психологии, развитой педагогической наблюдательности. В условиях реальной школы студенты должны научиться осуществлять «подгонку» проекта к конкретным участникам, проводить мысленное экспериментирование проекта, оценивать его качество.

Четвертый этап – реализующий включение студента в реализацию проекта на практике, осуществление ситуационного перепроектирования. Этот уровень включает в себя технологический анализ проекта, т. е. анализ соответствия проекта практике, поиск причин расхождения проектируемой и реальной педагогической деятельности.

Все проектные задания по уровню сложности для большинства студентов были заведомо выше уровня их готовности. Мы надеялись, что решение сложных практических проблем, превышающих возможности студентов, ведет их к самосовершенствованию.

Первый опыт показал, что все студенты не могут на достаточно высоком или даже среднем уровне освоить все формы проектирования (от концепции образовательного учреждения до плана-конспекта урока и воспитательного мероприятия). У одних студентов удачными были проекты концепции школы, устава и учебного плана; у других – тематическое планирование уроков, теоретическая интерпретация технологии обучения, у третьих – обоснование и планирование системы воспитательной работы, оригинальные проекты общешкольных праздников, у четвертых – описание и планирование системы воспитательной работы классного руководителя и нестандартные решения организации групповой деятельности детей; составление программы индивидуальной работы с детьми. Оказалась и такая группа студентов, которая для получения зачета сдавала документы, заимствованные из периодической печати или у педагогов – практиков.

Анализ работ студентов и результатов анкетирования дал основание для уточнения образовательной цели курса: овладение студентами обобщенными способами проектировочной деятельности и умение применять их для решения педагогических задач в соответствии с выбранной профессиональной по-

зицией на достаточном уровне. Из этого вытекают организационно-педагогические цели – создание условий для профессионального самоопределения, для выработки личностного смысла изучаемого курса, для развития педагогического мышления в индивидуальной и групповой самоорганизации.

От выбора целей зависят содержание, методы и средства обучения. Постараемся ответить на вопрос: чему надо учить студентов, чтобы достичь обозначенных выше образовательных целей. Содержание высшего образования традиционно имеет два слагаемых: научно-теоретическую и практическую подготовку. Сложность в определении содержания курса состоит в том, что он синтезирует материал всего комплекса профессиональной подготовки учителя, так как при проектировании различных объектов студент «набирает» знания из самых различных дисциплин. Следовательно, надо избежать дублирования учебного материала, и найти такое фундаментальное знание, которое обеспечивает специалисту возможность решения множества частных задач.

В формировании программного содержания курса мы учитывали следующие особенности проектирования. Во-первых, проектирование – это исходное звено целесообразной преобразующей деятельности человека. В педагогике это преобразование связано с развитием личности. Во-вторых, проектировочная деятельность ограничена культурными границами – социальным заказом, нормами научно-теоретического мышления, господствующими в данной сфере науки. Но за проектированием закрепляется ценностная свобода, так как субъект проектирования сам может формировать и претворять свои субъективные ценности. В третьих, проектирование – это технологическая деятельность, которая поддается операциональному расчленению, значит она может быть освоена хотя бы на уровне исполнительства.

Наконец, проектирование – творческая мыслительная деятельность, характеризующаяся возникновением замысла, разработкой и преобразованием его в идею, обнаружением способа ее воплощения. Эти мыслительные процессы имеют личностную природу и, по мнению многих авторов, в принципе не могут формироваться и не поддаются изменению. Мы придерживаемся точки зрения педагогов-исследователей – И. Я. Лернера, В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина, утверждающих, что опыт творческой деятельности может приобретаться при условии органического включения в педагогический процесс решения специально подобранных нестандартных задач, отражающих школьную действительность.

Специфические свойства и характеристики проектировочной деятельности учителя обусловили выделение в содержании обучения студентов трех аспектов: философско-методологического, исторического и проблемно-практического.

Философско-методологический аспект включает в себя комплекс общефилософских и собственно педагогических знаний, необходимых будущему специалисту для познания и преобразования педагогической действительности. Под методологией мы понимаем систему знаний о способах, принципах, нормах теоретической и практической деятельности. Еще несколько лет назад считалось, что конкретная деятельность учителя напрямую не связана с мето-

дологии педагогике, а теоретическое осмысление логики его действий, функций и общего содержания работы – это, несомненно, задача методологов.

В новых образовательных условиях педагог поставлен перед необходимостью освоения методологических знаний, так как они дают материал для ориентирования в социально-педагогических и собственно педагогических проблемах. К ним относятся философские основания, научные данные и концепции по данному кругу проблем, этические и другие нормативные основания и критерии для оценок, целеполагания, мировоззренческой ориентировки в проблемах. Философские аспекты присутствуют в содержании любой науки и более того, это – элемент системы непрерывного образования, ибо мировоззренческие представления являются продуктом целенаправленной деятельности специальных социальных институтов.

В систему методологических знаний, относящихся к сфере научного осмысления педагогического проектирования и являющихся инструментом формирования новых знаний, а также способов проектировочной деятельности, мы включили философские знания о проектировании как виде социальной деятельности, атрибуте культуры, о возрастании социальной и личной ответственности человека за результаты новаций, методологический анализ проектировочной деятельности, выполненный на материалах инженерного проектирования, дающий представление о действенно-операционном составе проектных процедур. (Опыт применения инженерных знаний для разработки технологии проектирования отражен в работах В. С. Безруковой, Г. Е. Муравьевой и др.).

Другим методологическим основанием является концепция педагогической технологии гуманистического воспитания личности, разработанная В. М. Коротовым [3]. Она, по нашему мнению, определяет место проектирования в системе педагогического образования.

В качестве базисной установки для педагога в условиях социального, духовного расслоения общества, вариативности образования мы избрали аксиологический подход в изучении педагогических явлений, который может стать ориентиром для учителя в многообразном потоке философско-педагогических теорий, технологий, опытных решений педагогических проблем. Не только профессиональная компетентность, но и ценностные личностные установки определяют цели педагогического проекта, методы его взаимодействия педагога с воспитанниками. Практику реализации определенных ценностей студент получает либо в модельном плане, проектируя педагогические системы, процессы, либо в реальном – при осуществлении проектов в конкретных образовательных учреждениях.

Основой педагогического профессионализма является человекознание. «Продуктивность педагогической деятельности определяется степенью владения учителем универсальными знаниями о порождающих личность био-психо-социо-культурных процессах» (В. А. Сластенин). Системообразующим фактором проектировочной деятельности учителя является цель – развитие детской личности. Следовательно, научной основой педагогического проектирования, «материаловедением» для педагогики в целом является теория развития

личности. Систематическое изложение и обсуждение концепции становления личности, как формирования и развития ее основных функций, сопровождается актуализацией знаний студентов о философских и психологических теориях развития личности. Проблема, вокруг которой концентрируются концепты о развитии личности, обнаруживается при ответе на вопросы: может ли быть человекознание инструментом решения практических задач в проектировании различных педагогических объектов, как теоретическая позиция определяет путь проектирования от программы до конкретных взаимодействий педагога и воспитанника. Подобное предъявление содержания формирует у будущих учителей интерес к изучению и систематизации антропологических знаний.

Исторический аспект содержания обучения – история проблемы в педагогике – представлен отечественными работами в области педагогического проектирования. Назначение этого аспекта заключается в анализе и оценке научно-практических накоплений, сделанных в этой сфере педагогики от А. С. Макаренки до наших дней. Ретроспектива педагогических исследований дана в нескольких направлениях:

- проблема проектирования личности в педагогике и ее отражение в программной документации (программы воспитания личности, нормативные учебные планы и программы);

- роль и место проектирования в общей системе профессиональной деятельности (структурный анализ педагогической деятельности в рамках монофункционального, полифункционального, системно-функционального, системно-структурного, задачного, управленческого подходов); изменение роли учителя в направлении от принятия готовых идеологических установок, целей, программ до самостоятельного определения смысла, задач, программирования педагогической деятельности;

- система педагогического проектирования в опыте педагогов-новаторов и учителей – мастеров в нашем регионе.

Методологический и исторический аспекты содержания обучения превращаются из информации в активные знания студентов при решении практических задач. Решая задачу, студент обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний и умений, а, решив новую задачу, он обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки. Следовательно, в замкнутом цикле формирования знания структурной составляющей является задача (цель, заданная в определенных условиях).

Проблемно-практический аспект содержания обучения основан на использовании задачи как инструмента формирования нового знания. В соответствии с психологической теорией деятельности знания понимаются, как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Характеристики и свойства знания определяются характером той деятельности, в ходе которой они сформировались.

Представим содержание обучения на языке задач, которые должен решать студент, изучая данный курс:

- моделирование этапов, действий, операций (как способов выполнения действия) проектировочной деятельности учителя безотносительно к объекту проектирования;

- определение объектов проектирования и соответствующих им форм проектной документации;

- актуализация необходимых знаний и умений для составления концепции образовательного учреждения;

- создание концепции образовательного учреждения и определение своей профессиональной позиции в реализации основных идей документа;

- составление «пакета» проектов в соответствии с выбранной позицией;

- публичная защита концептуального проекта;

- диагностика психолого-педагогических особенностей группы детей;

- реализация одного из проектов на практике (методической разработки урока или воспитательного мероприятия) с обязательным условием «подгонки» проекта к реальным условиям;

- технологический анализ проекта, т. е. с точки зрения его реализации, выяснение причин затруднений при внедрении проектной разработки;

- проектирование и реализация проектов на педагогической практике;

- самооценка уровня овладения проектировочной деятельностью.

Способы решения каждой задачи могут быть следующими:

а) воспроизведение готовой информации из лекции, периодической печати, опыта работы образовательных учреждений и отдельных учителей; б) синтез и обработка информации в соответствии с определенным алгоритмом, в) осуществление продуктивной деятельности на основе самостоятельно выстроенного алгоритма. Все три способа могут быть реализованы как в групповой, так и в индивидуальной самоорганизации.

При решении каждой задачи пассивно приобретенные знания переходят в активный фонд познания. Студент самостоятельно планирует и осуществляет познавательную и практическую деятельность, получает возможность достигнуть лично-значимых результатов.

Качество знаний и умений, используемых для решения задачи и формирующихся при решении новой задачи, определяется по эталонам – характеристикам вместе с преподавателем.

Логика и последовательность содержания курса не отождествляется с описанными выше аспектами подготовки к проектировочной деятельности также, как и с разделением содержания образования на теоретическую и практическую части. Все формы организации учебных занятий могут включать в себя те или иные аспекты, а иногда и все сразу. Деятельность, в которую включались студенты при решении задач, определяла комплекс аспектов подготовки.

Требуется особого рассмотрения задача определения профессиональной позиции. Выше мы показали бездоказательность предположения о том, что все

студенты могут освоить на достаточном уровне все формы проектирования. Выход из сложившейся ситуации мы нашли в предоставлении студентам вариативного освоения содержания курса. Обучаемые могли выбрать одну из ролевых позиций, которые мы условно обозначили как «руководитель», «организатор внеклассной работы», «учитель-предметник», «классный воспитатель», «нулевая» позиция (для не определившихся).

Охарактеризуем каждую из этих позиций с целью конкретизации содержания деятельности студентов в рамках роли.

1. «Руководитель» способен к теоретико-концептуальному обоснованию деятельности моделируемого образовательного учреждения, умеет конкретизировать общие цели и принципы концепции в проектах (устав, учебный план, планы учебных занятий и внеклассных мероприятий) и на практике.

2. «Организатор внеклассной работы» может теоретически обосновать вариант системы воспитательной работы образовательного учреждения, умеет составлять планы (перспективные, текущие), проектировать и организовывать массовые и групповые формы работы с детьми.

3. «Учитель-предметник» определяет совокупность теоретических положений, составляющих основу освоенной или сконструированной технологии обучения по предмету, проектирует систему уроков по теме, учебные и внеклассные занятия, реализует собственные методические разработки на практике.

4. «Классный воспитатель» может выбрать теоретические принципы, характеризующие смысл и цели воспитательной деятельности, описывает вариант программы организации воспитательной работы с определенной группой детей, составляет проекты различных форм организации групповой деятельности, реализует эти проекты.

5. «Нулевая позиция» характерна для студентов, которые негативно относятся к педагогической профессии, пришли в вуз для получения диплома о высшем образовании, позицию определить не могут, идут по пути заимствования готовых проектов для получения оценки по изучаемому предмету.

Вариативность в освоении содержания курса основана на взаимосвязи проектирования с общей системой учебной и научной подготовки студента. С. Д. Смирнов называет проектировочные способности определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства. «Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут остаться «мертвым» грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса» [4, с. 242].

Реальным подтверждением этого положения являются данные педагогической практики. Студентам была предоставлена возможность выбора заданий – анализ реализации концепции: 1) образовательного учреждения в уставе; 2) в плане воспитательной работы школы; 3) в целевой педагогической системе классного руководителя; 4) в дидактической системе учителя; а также оформление методических разработок 1–2 уроков, сценария воспитательного мероприятия. 71% студентов подтвердили свои позиции выбором задания.

Анализ результатов педагогической практики подтверждает вывод о возможности вариативного освоения учебной дисциплины. Это позволяет будущим учителям определиться в профессиональных интересах.

Таким образом, основная образовательная цель курса – овладение студентами обобщенными способами педагогического проектирования и умением переносить эти способы на решение задач при проектировании педагогических систем, педагогических процессов и педагогических ситуаций – предполагает освоение блока методологических, исторических и проблемно-практических знаний о педагогическом проектировании.

Методологические знания оказывают формирующее влияние на жизненные и профессиональные мировоззренческие установки, учат проблемно решать задачи, обобщать теоретические знания, философски оценивать результаты своей деятельности. Историко-практический опыт проектной деятельности дает варианты решения проблем, оставляет за обучаемым право его повторения, переоценки, трансформации в новых условиях. Проблемно-практический аспект формирует умение находить и применять в учебной, практической и научной деятельности необходимую для решения проектных задач информацию. Содержание курса вариативно для каждого студента, способствует самоопределению в профессиональной сфере.

Логика проектной деятельности студента от концептуальных основ образовательного учреждения до конкретной реализации отдельных проектов на практике обеспечивает ему системное видение целостного учебно-воспитательного процесса в противовес его фрагментарному восприятию, характерному для большинства начинающих учителей.

Литература

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под. ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1988.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Екатеринбург.
3. Коротов В. М. Педагогическая технология гуманистического воспитания. Соликамск, 1996.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.