

Спецыфіка дыдактычных новаўвядзенняў

Сацыяльныя пераўтварэнні ў рэспубліцы з'явіліся падставай узнікнення многіх інавацыйных асяроддзяў, да якіх адносіцца і педагогічная сістэма. Новаўвядзенні ў ёй датычаць усіх складальных навучання: мэт, зместу, метадаў і г. д. Права і абавязкі шукаць, абнаўляць, тварыць пашыраны сэння ад навукоўцаў да настаўнікаў-прадметнікаў і зафіксаваны ў афіцыйных дакументах, што закранаюць сістэму адукацыі.

На жаль, простае павелічэнне колькасці ўдзельнікаў дыдактычных новаўвядзенняў не прынесла жадаемых вынікаў. На нашу думку, у першую чаргу патрэбна далейшае тэарэтычнае ўсведамленне ідэалогіі новаўвядзенняў.

У. І. Загвязінскі [1], Н. Р. Юсуфбекава [2] і інш. пры разглядзе разнастайных педагогічных новаўвядзенняў за мадэль-заснаванне выбіраюць сярод іх звычайна арганізацыйныя, кіраўніцкія ці эканамічныя, метадалогія якіх распрацавана Н. І. Лапіным [3]. Бясспрэчна тое, што многія ўласцівасці гэтых новаўвядзенняў — гранічнасць, унікальнасць, сістэмнасць і інш. з'яўляюцца інварыянтнымі ў адносінах да новаўвядзенняў у любых сферах. Але дыдактычныя валодаюць і шэрагам спецыфічных асаблівасцей. Іх спецыфіка ў першую чаргу вызначаецца кантэкстам разгляду новаўвядзенняў, а таксама асаблівасцямі навучання як аб'екта пазнання, перавагі ў ім гуманітарнай складальнай.

У педагогічных даследаваннях новаўвядзенняў дастаткова адвольна выбіраецца кантэкст іх вывучэння, што не дазваляе адрозніваць гэта паняцце ад другіх. У якасці бліжэйшых родавых выбіраюць шэраг паняццяў: змяненні, новы спосаб, навізну, новую ідэю і г. д. Паколькі вытворчасць і выкарыстанне новых ведаў з'яўляюцца звычайнай прафесійнай дзейнасцю вучоных, на нашу думку, адэкватнай мадэллю-заснаваннем новаўвядзення можа выступаць навукова-пазнавальная дзейнасць, дзе фіксуецца і выяўляецца момант дасканалы ў сферы новага. Ізаморфнай структурай яе генезісу з'яўляецца праблемна-арыентаваны працэс, які з'яўляецца найбольш адэкватнай мадэллю новаўвядзенняў, у т. л. дыдактычных. Цесна звязаны з навучаннем і другія асаблівасці дыдактычных новаўвядзенняў. Паняцце “навучанне” ў педагогічнай навуцы мае розны змест у залежнасці ад узроўню яго разгляду. На ўзроўні педагогікі яно трактуецца як аспект педагогічнай дзейнасці па перадачы грамадскага вопыту падростаючаму пакаленню. Дыдактычны ўзровень прадугледжвае трактоўку навучання з пазіцыі адзінства выкладання і вучэння па перадачы зместу адукацыі. Супольнасць форм рэалізацыі дзейнасці выкладання і вучэння адлюстроўвае навучанне на метадычным узроўні. Агульнапрызнаным з'яўляецца меркаванне, што навучанне ў якасці аб'екта пазнання ў большасці выпадкаў выступае як

вучны, сканструяваны працэс. Але тут узнікае небяспека поўнай функцыі навучання да інжынернага працэсу, дзе перавага аддаецца існуючаму засваенню матэрыялу на ўзроўні бессэнсоўнага запамінання. Гэта тэндэнцыя часта назіраецца ў камп'ютэрных тэхналогіях навучання, якія зводзяць дзейнасць настаўніка да функцый правядзення кансультацый і ажыццяўлення кантролю, што негатыўна ўздзейнічае на развіццё асобы вучняў.

На наш погляд, навучанне ўяўляе сабой сацыял-тэхнічную сістэму, якая ўключае асобных людзей і калектывы, інтарэсы якіх цесна звязаны з яе функцыянаваннем. Найбольш істотныя сувязі ў такіх сістэмах належаць не прыродзе, тэхніцы і тэхналогіі, а культуры. Сэнс і з'явы тут вызначаецца адносінамі да яе суб'екта. Гуманітарная складальная сістэм прыводзіць да таго, што суб'ектыўнае часта дамінуе над аб'ектыўным, а эўрыстычнае над фармальным. Гэтыя сістэмы змяняюцца з цягам часу як самі па сабе, так і ў выніку ўздзеяння на іх. Таму ўсе аб'екты дыдактычных даследаванняў аб'ектывуюцца даследчыкам, а вырашаемыя тут праблемы нельга аднесці да такіх, дзе ясна вызначаны мэты і абмежаванні. Нельга спыніць працэс навучання, каб пабудаваць яго мадэль і зноў вярнуцца назад. Гэта абумоўлена пастаяннымі змяненнямі мэт, адносін і г. д., што прыводзіць да неадэкватнасці мадэлі. Адзначанае прыводзіць да таго, што большасць інавацыйных праблем, якія датычаць навучання, рашаецца ў асноўным на пасрэдным узроўні, дзе праблемы згладжваюцца ва ўмовах традыцыйных метадаў навучання. Аптымальныя і тым больш ідэальныя іх рашэнні належаць да сферы пражэктавання, чым дзейнасці. На гэтых падставах у навучанні пастаянна адбываюцца варыяцыі, бо заўсёды існуе магчымасць імітаваць змены. Аб тоеснасці ці розніцы паміж двума станамі педагагічнай сістэмы нельга сцвярджаць з поўнай упэўненасцю, як гэта робяць у натуральных сістэмах. Да гэтага патрэбна дадаць таксама нераспрацаванасць крытэрыяў эфектыўнасці навучання, што часта прыводзіць да ацэнкі работы настаўніка толькі па аднаму ўдала праведзенаму ўроку.

Усё гэта вядзе да вызначэння такой непажаданай асаблівасці новаўвядзенняў, як іх расплыўчатасць. У выніку пры ажыццяўленні дыдактычных новаўвядзенняў педагагі-практыкі вымушаны карыстацца празмерна шырокім, часта няўзгодненым наборам мерапрыемстваў — любымі свядома праведзенымі змяненнямі ў зыходнай сістэме.

На ўзроўнях ідэальнага і аптымальнага рашэнняў інавацыйных праблем праяўляецца яшчэ адна спецыфічная асаблівасць дыдактычных новаўвядзенняў — множнасць іх навуковых абгрунтаванняў. Навука тут выконвае сваю канструктыўную і “тэхналагічную” функцыю. У дыдактыцы як тэорыі навучання і павінен у ідэале ажыццяўляцца катэгарыяльны сінтэз навуковых ведаў педагагікі з навуковымі данымі другіх навук — псіхалогіі, фізіялогіі, кібернетыкі і г. д. Але гэтага не адбываецца: дыдактыка пакуль не садзейнічае інтэграцыі ўсіх ведаў аб навучанні. Таму асабліва на ўзроўні прыватных дыдактык

крыніцай навуковага абгрунтавання выступае не толькі і не столькі дыдактыка, колькі іншыя навуковыя дысцыпліны. Вядома, што ў заходніх краінах пытанні навучання рашаюць, у асноўным, у межах педагагічнай псіхалогіі.

Для настаўніка ўсе крыніцы навуковага абгрунтавання з'яўляюцца аднолькава важнымі для разумення канкрэтных момантаў у асабістай практычнай дзейнасці. Вядома, што такая дзейнасць можа патрабаваць ведаў любога ўзроўню з розных галін навукі (фізікі, матэматыкі, псіхалогіі, кібернетыкі і г. д.). Задача навукоўца, на наш погляд, заключаецца ў стварэнні абгрунтавання не столькі на стыках дысцыплін, колькі з улікам канкрэтных стабільных умоў навучання і яго навуковых пераваг, што з'явіцца адным з перспектыўных напрамкаў развіцця дыдактыкі не як агульнай навукі, а як прасторы многіх навук аб навучанні. Гэта будзе крок да стварэння дыдактычных практык, якія яднаюць педагагічную навуку і педагагічную практыку навучання.

Множнасць навуковых абгрунтаванняў дыдактычных новаўвядзенняў спрыяе ўзнікненню практычна неабмежаванай колькасці альтэрнатыўных дыдактычных новаўвядзенняў, якія павышаюць эфектыўнасць навучання.

Аб'ектам дыдактычнага новаўвядзення ў плоскасці нарматыўнай сферы навучання могуць быць: праект курса навучання (вучэбны план, праграма, агульныя прапановы навучання); апісанне курса навучання ці дыдактычнае апісанне, якое з улікам множнасці навуковых абгрунтаванняў носіць пераважна сімвалічны характар, і курс навучання як супольнасць дыдактычных прадпісанняў. На апошніх і замыкаюцца ўсе астатнія элементы нарматыўнай сферы. Калі ажыццяўляецца дыдактычнае новаўвядзенне, то радыкальна змяняюцца і/ці ўдасканалюцца, а таксама мадэрнізуюцца дыдактычныя прадпісанні (агульныя, якія датычаць усяго курса навучання, асаблівыя — яго частак, і адзінкавыя, г. зн. складальныя гэтых частак). Дыдактычныя прадпісанні арыентаваны на атрыманне пэўнага выніку ў працэсе навучання. Тут не мае значэння, адкуль здабыты веды, галоўнае, каб яны працавалі на рашэнне пастаўленай задачы. У ідэале сімвалічныя дыдактычныя апісанні павінны знаходзіць сваю канкрэтызацыю ў дыдактычных прадпісаннях. Але на практыцы так атрымліваецца рэдка. Напрыклад, у навуцы дастаткова добра распрацавана тэорыя развіваючага навучання, але ў курсах навучання яна практычна не адлюстравана, яшчэ менш у поўным аб'ёме ёю карыстаюцца практыкі.

Разрыў, які сёння існуе паміж дыдактычнымі апісаннямі і дыдактычнымі прадпісаннямі, з'яўляецца адной з прычын узнікнення яшчэ адной асаблівай дыдактычных новаўвядзенняў — іх канвенцыяльнасці. Думка выкладчыкаў аднаго профілю аб эфектыўнасці таго ці іншага дыдактычнага новаўвядзення з'яўляецца дастатковай для яго прыняцця практыкамі. Канвенцыяльнасць, часта маўклівая, дазваляе таксама захаваць традыцыі ў навучанні.

Усвєдмленне дыдактычнага новаўвядзення з пазіцыі узаемада-
дзейнасці дазваляе адзначыць наступнае. Яно праяўляе сябе ў
дэталі паміж штучнай і натуральнай складальнымі. Першая пра-
блема сканструяваны цэласны праблемна-арыентаваны працэс
адрэсіўных змяненняў у навучанні, а другая — адлюстроўвае спан-
танныя, унікальныя вопытныя знаходкі з практычнай працы
настаўніка.

Гэта прыводзіць да таго, што развіццё дыдактычнага новаўвяд-
зення не заўсёды ажыццяўляецца згодна класічнаму цыклу, які ха-
рактэрны для тэхніка-эканамічных новаўвядзенняў. Многія дыдак-
тычныя новаўвядзенні не “паміраюць” і не утылізуюцца як тэхніч-
ныя, не інтэгруюцца з другімі, а пераходзяць з пазіцыі актуальных,
што “іграюць” першыя ролі на “сцэне” дыдактычнай рэальнасці ў
спецыяльную патэнцыяльна магчымых. Ёх існаванне ў большай ступені
завядае логіцы культуры. Тут вынаходніцтва свету “ўпершыню”,
асабліва ў методыках навучання, з’яўляецца не выключэннем, а
нормай. Новае часта ўзнікае не як канкрэтызацыя парадыгмы (нату-
ральныя і інжынерныя дысцыпліны), а патрабуе часта другой асно-
вы руху да пачатку, уліку ўласцівасцей асоб настаўніка і вучняў, а
таксама канкрэтных умоў. З паяўленнем іншых дыдактычных ведаў
наватарства старыя веды не знікаюць, не “здымаюцца” ў новым. Тут у
развіцці пераважае захаванне ўсё ўзрастаючай колькасці граней ды-
дактычных ведаў. На дыдактычнай “сцэне” заўсёды шмат свабодных
месцаў, тым больш, што яна пакуль акрэслена невядомымі магчы-
масцямі дзіцячага (чалавечага) мозгу, гігіенічнымі патрабаваннямі і
эканамічнымі магчымасцямі інаватара і інавацыйнага асяроддзя.

Пералічаныя асаблівасці дыдактычных новаўвядзенняў можна
агульніць у выяўленай намі заканамернасці іх развіцця. Дыдактыч-
ныя новаўвядзенні з’яўляюцца плюральнымі вектарамі дыдактычнай
рэальнасці. Яны ўзнікаюць, “жывуць” і развіваюцца ў дыдактыцы ў
большай ступені ў логіцы культуры, па аб’ектыўных і/ці суб’ек-
тыўных прычынах, змяняючы свае ролі. Кумулятыўная складальная
дыдактычных новаўвядзеннях і класічны іх жыццёвы цыкл паўна-
раўна ўзаемадапаўняюцца светам “ўпершыню” і зменай актуальнага
на патэнцыяльнае і наадварот.

ЛІТАРАТУРА

1. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образова-
нии и педагогическая наука // Инновационные процессы в об-
разовании: Сб. ст. Тюмень, 1990. С. 5-14.
2. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической
инноватики: Метод. пособие. М., 1991.
3. Ланин Н. И. Актуальные проблемы исследования нововведе-
ний // Социальные факторы нововведений в организационных
системах: Тр. конференции. М., 1980. С. 5-21.
4. Цыркун И. И. Научно-методическая работа учителя физики:
Метод. рек. М., 1987.

5. Цыркун І. І. Канцэпцыя інавацыйна-метадычнай падрыхтоўкі настаўніка фізікі // Пераемнасць у выкладанні фізікі ў сістэме бесперапыннай адукацыі. Мн., 1993. С. 14-16.
6. Цыркун І. І. Методология дидактических нововведений // Проблемы науки и образования в современных условиях и укрепление международных связей ученых: Сб. докл. Мн., 1994. С. 149-156.

SUMMARY

The newest didactic innovations have been revealed. The new tendencies of their development have been determined.

УДК 378.147

А. А. Грымаць

Маральная прагностыка ў сістэме фарміравання маральных ідэалаў

Прадбачанне ёсць своеасаблівая форма пазнання чалавекам рэчаіснасці. Асаблівасць пазнавальнага працэсу заключаецца ў пошуку спосабаў мысленнага пранікнення ў будучыню. Пазнанне будучага памнажае сілы чалавека, дазваляе яму не толькі найлепш прыстасавацца да існуючых умоў, але і творча пераўтварыць гэтыя ўмовы ў адпаведнасці з тэндэнцыямі грамадскага развіцця.

Прагнастычная дзейнасць чалавека ў апошнія гады стала прадметам пільнай увагі даследчыкаў у галіне грамадскіх навук. Асобныя бакі гэтай праблемы разглядаюцца і ў педагагічных, асабліва ў дыдактычных даследаваннях. У тэорыі выхавання некаторыя яе аспекты высвятляюцца пры вывучэнні працэсу фарміравання ў школьнікаў адносін да будучыні, жыццёвых планаў і маральных ідэалаў. Аднак адзначым, што як праблема ў цэлым, так і яе асобныя пытанні, чакаюць увагі даследчыкаў. Прычына такога становішча крыецца ў ілжывай перакананасці ў тым, што самі паняцці "прагноз", "прадбачанне", "позірк у будучыню" і больш за ўсё "прагнастычная здольнасць" непрымальныя да маралі і маральнага выхавання.

Прагназіраванне сапраўды з'яўляецца спецыфічнай формай навуковага пазнання, а навука і мараль — рознымі формамі адлюстравання рэчаіснасці. Але паміж навукай і мараллю існуюць разнастайныя і глыбокія ўзаемасувязі.

Маральная дзейнасць чалавека, як і ўсякая іншая, накіравана ў будучыню, яна ёсць спосаб рэалізацыі свядома пастаўленай чалавекам мэты. Сама ж мэта ёсць глыбока асэнсаваны вобраз будучага выніку дзейнасці. На здольнасці дзіцяці прадбачыць будучае заснаваны такія метады выхавання, як перакананне, заахвочванне, ста-