

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НАПОЛНЕНИЯ ЕЕ КОМПОНЕНТОВ

А.Т. Проказа, В.П. Хмель

г. Луганск, Луганский национальный педагогический университет
им. Тараса Шевченко

Педагогическая цель детерминируется социальным заказом на соответствующем историческом этапе и сопряжена с ним. Она является не только функцией заказа, но и выступает в качестве прогностической модели, опережая данное социальное состояние. Реализация педагогической цели должна привести в конечном счете к такой подготовке человека, которая позволила бы ему осуществлять как продуктивные процессы функционирования, так и творческую деятельность в плане оптимального развития. Конечная педагогическая цель современной системы образования предопределяет необходимость таких психолого-педагогических условий, в которых осуществлялся бы процесс сознательного самостановления, саморазвития и самореализации личности с положительными качествами с точки зрения национальных интересов и общечеловеческих ценностей [1, с. 263–266], [2, с. 42–44], [3, с. 151–154], [4, с. 126–130], [5, с. 46–47].

Достижение педагогической цели возможно при наличии комплекса соответствующих средств. Системообразующим фактором этого комплекса выступает деятельностный подход. Обучение, воспитание и, как следствие, развитие личности при этом базируется на ряде принципов, это: принцип единства психики и деятельности (Л.С. Выготский), принцип единства деятельности внешней (практической) и внутренней (психической), имеющих одинаковое строение (А.Н. Леонтьев), принцип обучающего воспитания (Л.М. Фридман, А.Г. Харчев).

Наполненность дидактико-методической системы предопределяет совокупность следующих основных принципов: принцип развивающего обучения (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов), принцип целевой детерминации содержания, методов и форм организации обучения (М.И. Махмутов), принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), принцип укрупнения дидактических единиц содержания учебного материала (П.М. Эрдниев), принцип ведущей роли теоретических знаний (Л.В. Занков).

Структура дидактико-методической системы всегда 5-компонентная, т.е. классическая:

1. Цель социально заданная, педагогически осмысленная, дидактико-методически конкретизированная и технологически реализованная.
2. Содержание учебного материала как вполне определенная совокупность элементов знаний представленных в оптимальной логической

структуре.

3. Средства материализации содержания учебного материала, в том числе и компьютерные, как неотъемлемая составляющая аппарата усвоения знаний.
4. Методы обучения как оптимальное сочетание деятельностей – педагогической (преподаватель) и учебно-познавательной (студенты) на основе вполне определенных систем опорных знаний, без функционирования которых любые методы не дадут желаемых результатов.
5. Наиболее предпочтительные организационные формы, в рамках которых планируются методы обучения будут наиболее эффективными.

Реализация этой классической дидактико-методической системы и наполнение конкретным содержанием ее составляющих должна осуществляться на основе педагогического творчества, как в научно-исследовательской так и научно-практической работе по внедрению научных разработок в педагогическую практику. Таким образом, инновационные педагогические технологии не должны создаваться с «чистого листа» без взаимосвязи с достижениями классической педагогики. Это требует осуществления сравнительного анализа традиционной методики с педагогическими нововведениями.

В соответствии с требованиями времени мы уже не можем считать положительной нормой логически совершенные лекции преподавателя, которые внимательно слушаются, аккуратно записываются, а потом воспроизводятся студентами. При такой методике, слушая студентов на зачетах и экзаменах, преподаватель ведет беседу «с самим собой», на что мы обращали внимание, исследуя проблемное обучение и проблемность в обучении [6, с. 219-224].

Очень важно осознать одну из важнейших функций современного образования – не только, и не столько вооружить студентов системой научных знаний, сколько привить им умения добывать и применять научные знания в любой сфере будущей профессиональной деятельности. А продуцировать самостоятельно новые научные знания становится возможным только на основе рефлексии своей поисковой учебно-познавательной деятельности. На это в свое время обратил внимание В.А. Сухомлинийский: «Жизнь убедила: первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о самом себе... Самые изощренные методы и приемы воспитания останутся пустыми, если они не приведут к тому, чтобы человек посмотрел на самого себя, задумался над собственной судьбой» [7].

В профессиональной деятельности преподавателя рефлексивные процессы должны иметь место:

- когда преподаватель адекватно понимает и целенаправленно регулирует мысли, эмоции и действия студентов;
- когда преподаватель создает оптимальные психолого-

педагогические условия, чтобы студенты осуществляли поисковую деятельность, как совокупность поисковых действий на основе собственной рефлексии.

Заметим, что понятие рефлексии появилось еще в XIX веке (Д. Холмс, Т. Ньюком, Ч. Кули) и с тех пор в определенной (но далеко не полной) мере используется как в научных исследованиях, так и в практической деятельности.

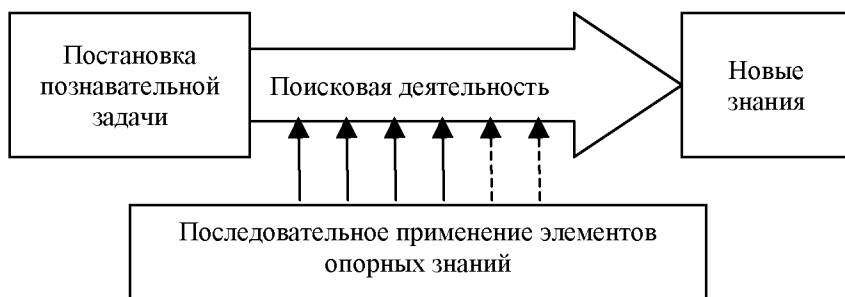
При условии реализации рефлексии и преподаватель, и студент характеризуются неоднозначностью своего сознания, так как они в отношении к себе выступают в разных ипостасях: «Я – руководитель», «Я – исполнитель», «Я – контролер». Чтобы действовать в пространстве таких педагогических ситуаций необходимы «тонкие» педагогические технологии. При разработке таких технологий мы исходим из педагогических идей и советов В.А. Сухомлинского: «Учить так, чтобы знания добывались с помощью уже имеющихся знаний – в этом, на мой взгляд, заключается высшее мастерство дидакта. Если вам удалось этого достигнуть – налицо половина успеха». [8, с. 41].

Развивая эту педагогическую идею, мы пришли к осознанию необходимости в некоторых случаях начинать изучение нового учебного материала не с чтения традиционных лекций, а путем решения системы познавательных задач. Возможно ли это? На основе собственных научно-методических поисков, технологических разработок и образовательной практики мы отвечаем на этот вопрос утвердительно. При этом необходима специфическая актуализация знаний студентов, на основе использования которых и «добываются» новые знания, которые затем включаются в систему имеющихся. Это не информационно-утвердительный, а проблемно-вопросительный стиль обучения. Содержание и структура изложения и объяснения существенно видоизменяются. Преподаватель не сообщает и поясняет так называемый новый учебный материал, а объясняет сущность новой познавательной задачи, которую студенты должны решать «самостоятельно» (квазисамостоятельно). Преподаватель при этом управляет процессом применения опорных элементов знаний, т.е. управляет умственной поисковой деятельностью студентов (кибернетическая, а не поучительно-назидательная педагогика).

Управление осуществляется с помощью предварительно разработанной ориентировочной основы поисково-познавательной деятельности разной степени конкретизации, т.е. с различной мерой педагогической помощи.

Результат решения познавательной задачи – новые знания, которые детально анализируются преподавателем с целью включения их в систему имеющихся знаний студентов. При этом диполь «объяснение – понимание» соответствующим образом ориентируется в «векторном поле» размышлений.

Таким образом, обобщенная схема таких инновационных педагогических технологий в рамках классической дидактико-методической системы имеет вид:



Необходимо отметить, что система необходимых элементов опорных знаний должна включать в себе не только элементы знаний данной фундаментальной учебно-научной дисциплины, но и необходимые элементы знаний из других дисциплин (межпредметные дидактические инварианты). Так например, поисковая учебно-познавательная деятельность студентов по физике возможна только тогда, когда в систему опорных знаний входят и элементы знаний из математики. На это обращал внимание известный физик Л.И. Мандельштам: «В достижении нашей конечной цели познания природы могучим подспорьем, систематизирующем наш опыт и дающим возможность пользоваться материалом, является теория... Я нахожу – не считайте это парадоксом, что нельзя требовать только знания опытной физики, но вовсе не потому, что это слишком мало, а потому, что это слишком трудно. Более или менее полное знание опытной физики без помощи теории человеку не под силу». [9, с. 358–359].

Физика действительно является наукой экспериментальной, но ее ни в коем случае не следует превращать в науку эмпирическую. Это же имеет отношение и к физике как учебно-научной дисциплине вуза, являющейся дидактическим эквивалентом науки. Без надлежащей математической подготовки овладение фундаментальной физикой просто невозможно. Поэтому при организации квазисамостоятельной поисковой деятельности студентов необходим поэлементный анализ содержания с включением элементов математических знаний в систему опорных.

Выводы:

1. Такая управляемая структура научно-поисковой познавательной деятельности студентов имеет важное психологическое значение, так как способствует укреплению веры студента в свои собственные познавательные возможности.

2. Рассмотренные нами подходы к образовательной деятельности лежат как в пространстве классической педагогики, так и в пространстве иннова-

ционных педагогических технологий, что имеет большое значение в связи с компьютеризацией образовательного процесса.

3. Овладение новой методологией, технологией и культурой педагогической деятельности в условиях информатизации общества предусматривает концептуальное, а не рецептурное понимание учебно-воспитательного процесса.

4. Мы полагаем, что наши научные поиски, исследования и практическая педагогическая деятельность находятся в русле тех современных проблем дидактики и методики, над которыми постоянно работал профессор А.В. Сергеев, светлой памяти которого посвящена конференция.

Литература:

1. Проказа О.Т., Кравченко Т.В. Синергетичний підхід формування особистості в процесі навчання та виховання. // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. За ред. С.Д. Максименка. – Т.5. – К., 2003. – С. 263–266.
2. Проказа А.Т., Хмель В.П. Методология прогнозирования личностных качеств учителя, студента, учащегося. // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту: Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2003. – С. 42–44.
3. Проказа А.Т. Общечеловеческие ценности в свете оптимистического прогнозирования развития системы образования. // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ ст.: Матеріали наук.-практ. конф. Ч. 1. – Луганськ: Альма-Матер, 2003. – С. 151–154.
4. Проказа А.Т., Гречка Е.А. Духовная культура личности учителя – предпосылка и залог прогрессивного преобразования образования. // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ ст.: Матеріали наук.-практ. конф. Ч. 1. – Луганськ: Альма-Матер, 2003. – С. 126–130.
5. Проказа А.Т., Хмель В.П. Педагогический принцип гуманизма и проблема его реализации. // Матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф. “Наука і освіта–2004”. Т. 40. Стратегічні напрямки реформування системи освіти. – Дніпропетровськ, 2004. – С. 46–47.
6. Проказа А.Т., Грищик А.В. О теории проблемного обучения в свете инновационных педагогических технологий. // Вісник ЛДПУ, № 2. – Луганськ, 2000. – С. 219–224.
7. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 224.
8. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – с. 254.
9. Мандельштам Л.И. Полное собрание трудов. Т. 3. – М.: Изд-во АН СССР, 1950.