

МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: РАЗМЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАЦКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Владимир Шебень, Ян Бирчак

Словакия, г. Прешов, Прешовский университет

О процессе преподавания в школе всегда было и в настоящее время есть большое количество историй, вымыслов и мифов. Данной проблематике уделил особое внимание в своей новой публикации [3] соавтор этой статьи Я. Бирчак (2012). Особое внимание обращается на некоторые факторы, влияющие непосредственно на работу учителя. Это, так называемые педагогические мифы, большинство из которых влияет на работу учителя отрицательно. Происхождение этих мифов нужно искать в мышлении педагогов, которое кроме научной составляющей, содержит также “мифологическую” составляющую.

Это связано с тем фактом, что довольно часто преподаватели интерпретируют некоторые дидактические идеи, процессы и опыт так, что многое из их опыта безосновательно преувеличено, другое – недооценивается, даже игнорируется [2]. Впоследствии, опираясь на такие выводы, неоднократно повторяют их в своем опыте, и возводят их в ранг принципа или метода своей работы. Если данный процесс не полагается на объективный анализ, а только на необоснованную веру в мечту о достижении результата, тогда рано или поздно это приводит к несоответствию между ожидаемыми и достигаемыми результатами.

Если такое имеет место в методической работе учителя, это еще более осложняет уже и без того сложный процесс образования и воспитания в процессе преподавания физики. Мы приведем несколько примеров из мифов современного образования.

Так например, из недавнего прошлого мы знаем, что абсолютизация педагогической цели – воспитывать широко развитую гармоничную творческую личность, – привела к догматическому и формальному овладению большого количества готовых знаний. Аналогичный характер имеет и миф о “чудесных” успехах дидактических форм, методов и технологий. В частности, начинающие учителя ищут возможность свести педагогическую теорию к некоторым “рецептам” или рекомендациям справочников, с дальнейшим их использованием для решения конкретной дидактической ситуации.

Часто принимают форму мифа и однозначные утверждения о чрезмерной перегруженности учащихся учебной информацией. Опыт успешных преподавателей показывает, что перегруженность детей зависит не от объема воспринимаемой информации, а от способности учителя заинтересовать процессом получения новых знаний. Если процесс обучения протекает в соответствующем субъективном благополучии с подходящей эмоциональной поддержкой, тогда учащиеся в обучении не чувствуют усталости. С другой стороны, они могут чувствовать усталость в бездействии. Так, например, долгосрочные наблюдения большой группы учащихся показали, что лишь 10,1% учащихся указывали на усталость, возникающую от перегруженности обучением; еще 22,1% указывают на усталость от работы с неполной производительностью; на обучение без интереса указывают 58,7% респондентов; остальные 5,3% опрошенных в качестве причины усталости указывают на непонимание учебного материала и влияние микро среды (одноклассников) (3,8%) [2].

Получается, что перегруженность учащихся обучением, о которой так много говорится, влияет на усталость в меньшей степени, чем недостаточная загруженность, когда ученик работает не в полную силу, когда он скучает от бездействия.

Абсолютизация утверждений о доминирующей роли учителя в процессе обучения и о ученике, как объекте педагогического воздействия, которые вписывались в рамки авторитарной педагогики в настоящее время подменяются утверждением о постепенно меняющемся положении ученика как объекта на субъекта воспитания и обучения. Новая парадигма обучения (гуманистическая) рассматривает ученика как субъекта познания и воспитания [1], но и сегодня, в современной школе учитель, как по-прежнему, учитель как по-прежнему доминирующее положение, занимает доминирующее положение, в лучшем случае, в какой-то скрытой форме. Этому по инерции отвечают и используемые дидактические процедуры в духе классической схемы: учитель говорит и действует, и ученик слушает и наблюдает. Гуманистическое образование должно основываться на диалоге и сотрудничестве учителя и ученика, которое создает атмосферу взаимной симпатии и творческой деятельности.

Целый ряд школьных мифов произрастает из противоположных элементов в мышлении педагога, когда одни утверждения находятся в оппозиции к другим. Наиболее часто рассматривает такие антонимы: “традиции – инновации”, “творчество – алгоритмизация (технологизация)”, “свобода – принуждение”, “гуманистический – авторитарный стиль” и др. Простое определение этих антонимов как несовместимых категорий последовательно ведет к радикализации и категоризации различных

педагогических явлений и процессов, что влечет за собой ограничение в практической деятельности учителя. Часто его хорошие усилия в интересах успешного сотрудничества с учениками расстроены тем, что он не в состоянии интегрировать эти антонимы. В практической деятельности учителя часто трудно четко разделить соответствующие дидактические формы, методы и средства от неподходящих, поскольку, что для одного учителя является не приемлемым, у другого приносит успех. Так например, антонимы “инновации – традиции” (новаторы – консерваторы) — основаны на том, что дидактические инновации, эксперименты играют в обучении исключительно позитивную роль, а консерватизм (традиции), наоборот, препятствует развитию науки и практики. Совершенно непреемлемой является позиция, когда новаторы и экспериментаторы в области дидактики физики уделяют внимание только положительному результату своей работы, игнорируя негативные выводы. Анализируя актуальную методическую литературу, особенно сборники научно-методических конференций, а также авторефераты диссертационных исследований, часто складывается впечатление, что каждый эксперимент в дидактике физики заведомо “обречен” на успех.

Ложным является также утверждение, что технологизация и алгоритмизация в процессе обучения, делают невозможным творчество учителя (антоним “творчество – алгоритмизация”). Если мы имеем в виду физику и ее преподавание, то например осуществление эксперимента, который открывает нам доступ к самым сложным научным результатам, часто требует высокого уровня мастерства и творчества экспериментатора, напряжение ума, изобретательности, силу воли, целеустремленность и независимость суждений. Невозможно априори отвергать технологии (или алгоритм) в пользу педагогического творчества, и недопустимо какое-либо творчество считать абсолютно творческим фактом [5].

На антонимах “свобода – принуждение” или “гуманистический – авторитарный” основан миф о том, что гуманистическое воспитание исключает принуждение. Педагоги и психологи утверждают, так же, как и родители, что нет никакого воспитания, основанного на абсолютной свободе ребенка. Воспитание априори предполагает некоторые действия, которые всегда ограничивают свободу, устанавливают ее рамки. Воспитание без ограничений приводит к анархии, хаосу. “Школа без дисциплины, как мельница без воды”, утверждал учитель наций Я.А. Коменский (J. A. Komenský).

На антонимах “внешний – внутренний” основан миф о том, что все проблемы образования происходят из недостаточного финансирования школ. На антонимах “преимущества – недостатки”, “успеваемость – воспитанность”, и т. п. основано много вредных мифов, связанных с восприятием и оцениванием результатов учебной деятельности учащихся, как например: “талантливые являются те дети, которые хорошо учатся”, “плохо успевающий ученик не может быть хорошо воспитан” и т. д.

Ожидаемые результаты не приносит ни скрупулезная, строгая дифференциация положительных и отрицательных проявлений поведения учащихся и их сортировка на хорошие и плохие. Бывает так, что учитель опрометчиво может способного ученика отнести к неуспевающим, а позже с трудностями исправляет свое первоначальное решение. Часто случается, что для такого ученика является, буквально, спасением перемена школы или учителя.

Хорошего учителя не волнуют отдельные шаги ученика, более или менее удачные, но более его интересует процесс изменения ребенка, развитие, тенденции, которыми он наслаждается вместе с учеником. Ученик доверяет такому учителю, потому что он видит, что учитель интересуется им [5].

Конечно ключевой фигурой в педагогических мифах - преподаватель. По мнению некоторых экспертов, а также общественности, именно его профессионализм является решающим фактором, который может переместить школу до требуемого уровня. Однако эта идея гипотетизирует роль и возможности педагога и также имеет характер мифа, потому что возможности учителя также ограничены. Аналогично и эффективность использования дидактических методов также зависит не только от мастерства учителя, но и от способности учащихся при данных условиях их принимать.

Эффективность использования дидактических методов также зависит также от существующего социально-психологического климата в коллективе преподавателей и учеников, и от качества всего воспитательно-образовательного процесса. В несовершенной системе даже идеальный учитель не сможет успешно реализовать свой профессиональный потенциал. Действует и противоположное утверждение, что даже идеальная школьная система не сможет показать хорошие результаты с недостаточно подготовленным учителем [4].

Несмотря на тот факт, что эти мифы были много раз в школьной образовательной практике отвергнуты, они сохраняются в школе сейчас, и наверно будут затруднять работу будущих поколений учеников и учителей. Поэтому важно, чтобы особенно молодые учителя, как можно скорее, проявили способность самоанализа, объективной

оценки своей работы и функционирования всей системы образования. Способность преподавателей компенсировать отсутствие соответствия между теорией и практикой образования будет способствовать исключению негативного воздействия педагогических мифов в пользу успешного развития их учеников.

Школьная реформа внесла в повседневную жизнь наших школ на всех степенях целый ряд изменений и последствий. Но и для этой реформы остался неоспоримым факт, что роль учителя в процессе обучения является неоспоримой. От его педагогического мастерства зависят результаты, которые учащиеся достигнут во время своего обучения в наших школах. Поэтому подготовка будущих учителей для этой сложной профессии требует нашего постоянного внимания. Изменения в содержании подготовки будущих учителей в контексте реформирования системы словацкой общеобразовательной школы и есть предметом дальнейших наших исследований.

Материалы были подготовлены при поддержке грантового агентства КЕГА (KEGA), проект н. 003PU-4/2012 “Оптимизация применения инновационных технологий в ступенчатой подготовке будущих учителей”.

Литература

1. Государственная образовательная программа. Государственный педагогический институт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/uvod>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Мазначенко М. А. Мифы современного образования /А.М.Мазначенко //Педагогика. – №2. – 2007. – С.19-21.
3. Birčák J. O fyzike ako o rozprávke/ Ян Бирчак. Про фізику як про казку. – Bratislava: Univerzita Komenského, 2012. – 177 s.
4. Šebeňová I. Aktivizácia poznávacej činnosti žiakov s podporou multimediálnych prezentácií/ I.Šebeňová //Education and technics: international science conference, Nitra : Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. – Nitra, 2009. – S.334
5. Šterbáková K. 2007. Rozširovanie edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov/K. Šterbáková //Zborník z medzinárodnej konferencie Ako sa učelia učia? – Prešov. 2007, – S.262-265

Поступило в редакцию 30.03.2013 года