

тании детей, проведенные в 2006-2009 годах в школах г.Москвы и Подмосковья среди родителей учащихся средних и старших классов (в опросе принимали участие более 400 родителей), выявили следующую картину: родители испытывают сложности во взаимоотношениях с детьми, затрудняются в оказании им индивидуальной помощи в обучении, не компетентны в возрастных изменениях и проявлениях проблемного поведения своих детей. Отсюда основная цель предполагаемого моделирования – разработать и апробировать проект педагогического взаимодействия педагогов и родителей как системы. Цель предполагаемого проекта – организация эффективного взаимодействия и укрепление воспитательного потенциала семьи.

2 блок (содержательный). Программа реализации взаимодействия педагогов, классных руководителей, педагогов-психологов, социальных педагогов в индивидуальной работе с семьей включает в себя четыре пункта: содержание деятельности классного руководителя; основные направления и содержание взаимодействия педагогов и классного руководителя в воспитании детей и работе с семьей; содержание деятельности педагога-психолога по индивидуальной работе с семьей; содержание работы социального педагога образовательного учреждения.

3-й блок (процессуальный.) Он предполагает определение на основе согласования взаимовыгодных вариантов решения проблемы работы с семьей в рамках образовательного учреждения.

4-й блок (результативно-критериальный). Он предполагает выработку объективных критериев реализации проекта. Основным критерием реализации данного проекта

выступает социальная зрелость школьников как интегративная характеристика и результат воспитательной деятельности всех субъектов образовательного процесса, в том числе и семьи. Кроме того, объективными критериями успешной реализации проекта выступают характеристики качественного взаимодействия образовательного учреждения и родителей, в том числе реализация идеи тесного взаимодействия детей, родителей и педагогов через образовательную, досуговую, развивающую деятельность при научно-методическом и аналитико-диагностическом сопровождении проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бедерханова В.В. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Материалы методологического семинара памяти профессора В.С. Ильина. – Выпуск № 5. – Волгоград, 2001. – С. 95-100.
2. Данильчук В.И. Гуманитарная парадигма в проектировании педагогического образования. // Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. – Ростов н/Д, 1998.

F. Rezakova

DESIGNING OF SYSTEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF SCHOOL AND FAMILY

Abstract. In article bases of designing of system of interaction between teachers and parents of pupils are considered, characteristics of designing activity of subjects of educational process are investigated, design stages of system of work of school and a family are analyzed.

Key words: designing, interaction, a family, school.

УДК 371.3

Садовская И.Л.

К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ МИФАХ: МИФ ОБ АКТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В теоретическом пространстве дидактики до сих пор не существует единой теории методов обучения. Ее созданию препятствуют мифы и заблуждения, маскирующие собой реальную действительность. В данной

статье проанализирован миф об активных методах обучения, который отвлекает усилия педагогов от решения действительных проблем преподавания.

Ключевые слова: дидактика, методы обучения, дидактические мифы.

* © Садовская И.Л.

За рождением, становлением, процветанием и постепенным умиранием дидактического мифа, постулирующего существование в дидактике методов активного обучения (активных методов обучения), использование которых гарантирует достижение целей образования в кратчайшие сроки и с максимальной эффективностью, – мы с вами наблюдаем с большей или меньшей степенью участия и заинтересованности последние 10–20 лет.

Вот примеры описаний этой квазиреальности:

– О.Н. Пономарева [6, 122] описывает методы активного обучения как «совокупность способов организации и управления учебной деятельностью. Активные методы обучения привнесли в массовую школу отношения сотрудничества учителя и учащихся... Эти методы обучения позволяют включить практически каждого участника в образовательный процесс, «держат» высокий темп обучения при концентрации внимания и сохранении работоспособности в течение всего урока».

– А.К. Мынбаева и З.М. Садвакасова [4, 68] активными методами обучения называют «методы обучения, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом».

– С.Д. Смирнов [8, 198–199] под активными методами обучения понимает «те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе. В противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль». Правда, надо отдать С.Д. Смирнову должное – он же предупреждает, что «название этих методов не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует». И через предложение он же утверждает, что степень активности ученика «гораздо выше при использовании активных методов». Так есть ли они, активные методы, если название некорректно и условно?! Загадка...

Анализируя разного рода описания активных методов обучения (или методов активного обучения), мы пришли к выводу, что имеем дело с «нечаянными софизмами». Софизмами – потому что рассуждения только кажутся правильными, а нечаянными – потому что мы далеки от мысли, что педагоги, рассуждающие об активных методах обучения, целенаправленно и осознанно вводят всех в заблуждение. Скорее всего, в данном случае просто слишком велико искушение выдать желаемое за действитель-

ное. На самом же деле словосочетание «методы активного обучения», так же, как и «активные методы», не имеет смысла.

Категория активности может относиться к действующему субъекту, так как у него есть деятельность, которая может быть более или менее активной. Но ни метод обучения, ни процесс обучения не могут быть сведены даже к совместной деятельности учителя и ученика, так как и в методе, и в процессе обучения есть много всего и помимо деятельностей.

Категория активности предполагает наличие своей противоположности – пассивности, например, в медицине есть термины «активный воспалительный процесс» и «вялотекущий воспалительный процесс». При этом есть четкая граница с заданными параметрами (свидетельство рентгенограммы, температура, состояние крови, качество дыхания и т.д.), при переходе через которую вялотекущий процесс превращается в свою активную противоположность. Элементарная логика, так же, как и логика диалектическая, подсказывают, что если есть активные методы и активное обучение, то должны существовать и пассивные.

Можно предположить, что пассивное обучение – это обучение во сне или под гипнозом. В рамках этого примера не важно, что такое обучение в нашем образовании не практикуется, важен принцип. Поскольку в процесс обучения включены два субъекта – учитель и ученик, то остается открытым вопрос о том, кто именно в этом случае может стать пассивным, оказавшись под гипнотическим воздействием – обучающий или обучающийся. Можно даже представить себе гипотетическую ситуацию, в рамках которой ученик гипнотизирует учителя с целью добыть имеющиеся у него, но тщательно скрываемые им знания. В этом случае учитель выступает в роли пассивного источника информации, а ученик оказывается обладателем активного метода ее получения. Но, согласно утверждению А.В. Брушлинского [1, 518], даже у спящего или загипнотизированного человека психическая активность осуществляется «весьма энергично на уровне именно бессознательного... Вот почему гипнопедия наталкивается на определенные трудности». Правда, психическая активность на уровне бессознательного – это не совсем учебная деятельность, но и приведенная цитата еще не доказательство нереальности пассивных методов обучения, а только повод задуматься.

В логике есть закон контрапозиции, который позволяет с помощью отрицания менять

местами основание и следствие условного высказывания: если первое влечет второе, то отрицание первого отрицает второе [3, 92]. Одной из причин неудовлетворительности результатов обучения называли пассивность ученика при традиционном способе преподавания. И придумали активные методы обучения, в которых ученик исключительно активен. Если мы докажем, что пассивных методов обучения нет, то, согласно закону контрапозиции, исчезнет и основание для существования активных методов обучения. Но здесь мало снова привести слова С.Д. Смирнова [8, 198–199] о том, что «пассивных методов обучения в принципе не существует», а также напомнить о том, что гипнопедия в отечественном образовании не практикуется. Нужны конкретные факты.

Активные методы обучения возникли потому, что общество перестало удовлетворять результаты обучения. Часть педагогического сообщества вследствие заблуждения в обобщении главным стрелочником назначила методы обучения: учитель метод реализует (рассказывает материал), ученик материал слушает, но не усваивает, отсюда вывод: метод плохой, старый, консервативный, так работать нельзя, будем создавать новый метод. Хотя справедливо будет отметить, что «под раздачу» попали и цели (вместо хороших исполнителей государству стали нужны разносторонне развитые личности, и появилась гуманистическая парадигма образования), и содержание (ЗУНы сменились компетентностями), и формы (также появились активные формы обучения [4, 68]).

Вернемся к примеру с активностью воспитательного процесса. В медицине есть четкие критерии, по которым разграничиваются активные и вялотекущие процессы. Вообще всегда, когда речь идет не о деятельности, а об активности процесса, есть четкие критерии, по которым об этой активности судят [5, 37]:

- об активности источника радиации – по числу распадов радиоактивных ядер в единицу времени, измеряется в беккерелях;

- о поверхностной активности – по количеству адсорбированного вещества на единицу поверхности;

- об оптической активности – по направлению поляризации (право-, лево-) и углу вращения плоскости поляризации света [2, 159].

В педагогике в отношении процесса обучения или метода обучения таких критериев нет. Вот когда эти критерии появятся, и активность можно будет измерить количественно (как температуру), и оценить качественно (чтобы пока-

зать, как реализуется диалектический скачок из количества в качество), тогда в педагогической действительности и возникнут активные и пассивные методы. И то только в том случае, если удастся однозначно связать эту активность или пассивность именно с методами или процессом, а не с деятельностью участвующих в них субъектов. А пока в дидактике если активность есть, пусть даже и маленькая, то она есть. И не пассивность является противоположностью активности, а отсутствие активности.

Согласно словарям, пассивность определяется как равнодушие, вялость, инертность, безынициативность, безразличие [5, 674], а пассивный [7, 374] – как бездеятельный, безразличный, безучастный. Едва ли возможно себе представить равнодушный или инертный учебный процесс, либо безучастный метод обучения. Для иллюстрации предлагаем две ситуации, в которых два учителя устно излагают одну и ту же учебную информацию. Первый делает это так, что своим энтузиазмом захватывает слушателей, и они все прекрасно усваивают. Второй – сообщает информацию монотонно и нудно, в результате часть учащихся либо просто не слушает, либо еще и занимается своими делами. В этом примере вялым, равнодушным и инертным оказывается учитель, а бездеятельным или безразличным – ученик. А характеристики «активность» и «пассивность» принадлежат не процессу или методу, а людям, которые их организуют и в них участвуют.

Метод обучения – это не только деятельности учителя и ученика, направленные на организацию усвоения и усвоение материала, но и способ работы с учебной информацией. Для того чтобы информация была усвоена, она должна быть определенным образом представлена, зафиксирована, передана и воспринята без потерь. С тех пор как обособилось семейство гоминид (*Hominidae*) и люди стали обучать себе подобных, методы обучения в их объективном аспекте практически не изменились. Испокон веков учитель требовал: «Смотри, что показываю! Слушай, что говорю! Делай, как я!», ученики видели, слушали, делали, и в результате, в большей или меньшей степени, научались тому, что от них требовалось.

Так, исторически и объективно, сложились четыре типа методов обучения: те, в которых информация передавалась устно и воспринималась на слух, – аудиальные методы обучения; те, в которых информация была представлена визуально и воспринималась с помощью зрения, – визуальные методы обучения; те, в которых

информация фиксировалась и воспринималась посредством мышечных усилий, – кинестетические методы обучения; и те, в которых информация шла по нескольким сенсорным каналам одновременно, – полимодальные (смешанные) методы обучения. Данная ситуация в каком-то смысле фатальна – пока у человека не появятся новые органы чувств, с помощью которых он мог бы воспринимать, обрабатывать, хранить и сообщать информацию, до тех пор не возникнет новых методов обучения в объективном плане.

Учитель говорит – ученик слушает, и тот, и другой – активны, они действуют. А если ученик не слушает, если он «выпал» из процесса, то это означает только то, что для ученика в данный момент времени не существует ни процесса обучения, ни метода – ни активного, ни пассивного, никакого метода не существует.

Учитель показывает, ученик смотрит/видит. А если не смотрит и не видит, он «выпал» из процесса. Учитель, конечно, учит, но ученик-то не учится, в действительности ученика в этом случае нет ни процесса, ни метода, поскольку нет учебной деятельности.

Учитель действует, ученик действия повторяет. Если повторяет неправильно, процесс обучения неэффективен, активность есть, но, например, недостаточная, однако она есть и в этом случае, что справедливо и для других методов. А если ученик действия даже не пытается повторить (занят другим), он «выпал» из процесса, обучения не происходит, а значит, для ученика нет ни процесса, ни метода обучения.

Как видим, если процесс обучения осуществляется, ученик активен в большей или меньшей степени, любой метод, который при этом учитель и ученик реализуют в конкретной деятельности, работает, он есть. Если ученик не активен даже и в малейшей степени, процесс обучения не совершается, метода нет. Справедливо и обратное – если процесс обучения реализуется, ученик учится, ученик активен, метод есть.

Таким образом, мы (педагогическая общественность) оказываемся в забавной ситуации. Термины «активные методы обучения» и «методы активного обучения» не могут использоваться, так как логически несостоятельны и некорректны, однако предметная область (методы активного социально-психологического обучения) в ГОС ВПО по педагогическим специальностям есть, дисциплина в высших учебных заведениях ведется, диссертации, учебники и монографии пишутся, конференции проводятся, следовательно, какая-то объективная реальность за мифическими активными методами и

методами активного обучения все-таки прячется. Остается выяснить, о какой из категорий дидактики на самом деле идет речь.

Реальность, маскируемая мифом об активных методах обучения

В каждой сказке есть только доля сказки, остальное – намек на реальную действительность. Что же касается активных методов обучения, то речь должна идти не о «методе обучения» как таковом, а только о приемах активизации учебной деятельности в составе метода. Метод может быть любым, но в его структуре обязательно должны присутствовать приемы, обеспечивающие «включение» ученика в процесс, приемы, направленные на повышение его заинтересованности в процессе и т.п.

А методы действительно могут быть разные, и даже те, к которым все привыкли настолько, что называют традиционными. Для того чтобы довести до учеников учебную информацию, совсем необязательно организовывать работу в парах сменного состава, можно просто интересно ее пересказать, украсив рассказ чем-нибудь вроде иллюстрации, фрагмента видеофильма, или пригласив живого участника событий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – С. 518.
2. Грин Н. Биология: В 3 т. / Н. Грин, У. Стаут, Д. Тейлор; под ред. Р. Сопера. – М.: Мир, 1996. – Т. 1. – С. 159.
3. Ивин А.А. Логика и теория аргументации: элементарный курс: учеб. пособие / А.А. Ивин. – М.: Гардарики, 2007. – С. 92.
4. Мынбаева А.К. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: учебное пособие / А.К. Мынбаева, З.М. Садуакасова. – Алматы: б.и., 2007. – С. 68.
5. Новый словарь иностранных слов. – Мн.: Современный литератор, 2006. – С. 37.
6. Пономарева О.Н. Методическая система обучения экологии в средней школе: дис... д-ра пед. наук / О.Н. Пономарева. – Пенза, 2000. – С. 122.
7. Словарь иностранных слов / 19-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – С. 374.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – С. 198-199.

I. Sadovskaya

TO THE PROBLEM OF DIDACTIC MYTHS: THE MYTH ABOUT METHODS ACTIVE TEACHING

Abstract. There is the no only theory of teaching methods in theoretical didactics. Myths

and delusions disguising the reality prevent its creation. The analysis of the myth about active teaching method which diverts from the solving of

urgent teaching problems is given in this article.

Key words: didactics, teaching methods, didactic myths.

УДК 377.1.001.76

Сидоров О.И., Кашник О.И., Силкин Р.С., Суздальцева Т.И.

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ КОРПОРАТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АТОМНОГО ЭНЕРГОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА*

Аннотация. В статье сформулированы особенности развития корпоративного профессионального образования в условиях российского атомного энергопромышленного комплекса (РАЭПК). Авторами проведен теоретический и эмпирический анализ развития непрерывного профессионального образования в атомной отрасли.

Ключевые слова: корпоративное профессиональное образование, российский атомный энергопромышленный комплекс (РАЭПК), развитие образования.

Реализация государственного проекта «Ядерные технологии» и Федеральной целевой программы (ФЦП) «Ядерные энерготехнологии нового поколения на период 2010-2015 годов и на перспективу до 2020 года» призваны реализовать конкурентные преимущества страны в секторе ядерной энергетики и расширить позиции России на мировом уровне. Основными условиями для решения данных задач является развитие фундаментальной и прикладной науки и системы профессиональной подготовки в госкорпорации «Росатом». Данные процессы взаимообусловлены российскими и международными тенденциями трансформации всех базовых социальных институтов в обществе.

Преобразование отраслевых министерств в федеральные агентства и сети хозяйствующих субъектов (акционерных обществ различного типа, корпораций, холдингов, концернов) имело различные последствия для системы профессионального образования в целом и отраслевого профессионального образования в частности. Прежде всего, разрушились единое образовательное пространство, устойчивые систем-

ные связи между государством, ведомствами, предприятиями и учебными заведениями. Перевод большого количества ведомственных образовательных учреждений в федеральное, региональное и муниципальное управление отрицательно сказалось на качестве подготовки специалистов.

В ведомственных организациях и российских корпорациях примерно с 2002 года идет процесс реанимирования образовательных структур на предприятиях и создание корпоративных образовательных комплексов (корпоративных институтов). Основная причина данных решений – неудовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников образовательных учреждений, большие затраты на «доводку» молодых специалистов до необходимого уровня компетентности в условиях конкуренции наукоемких технологий.

Обращение к опыту министерства атомной энергии, а в настоящий момент – Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом», по вопросам трансформации отраслевого профессионального образования и инновационной деятельности отраслевых вузов особо актуально в рамках нашей темы и определено рядом обстоятельств. Во-первых, ролью данной отрасли в экономике, ядерно-промышленном комплексе России и социальной сфере российского государства. Исторически сложилось, что именно в данной отрасли были сконцентрированы в значительной степени интеллектуальные и технологические ресурсы страны. Во-вторых, особым вниманием российского государства и международных организаций (МАГАТЭ, ЮНЕСКО и др.) к подготовке специалистов для отрасли и управлению ядерным образованием. В-третьих, привлечением больших гуманитарных инвестиций к подготовке специалистов атомных станций после Чернобыльской

* © Сидоров О.И., Кашник О.И., Силкин Р.С., Суздальцева Т.И.