

УДК 37: 001.8
ББК 74
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ФГБНУ «Институт педагогического образования
и образования взрослых Российской академии
образования»

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, проф. И.И. Соколова (председатель),
д-р пед. наук В.И. Сопин (зам. председателя), д-р пед. наук А.В. Батаршев,
д-р пед. наук О.Б. Даутова, д-р филос. наук Е.В. Дворецкая,
д-р пед. наук, проф. А.Е. Марон, д-р пед. наук В.А. Мелехин,
д-р пед. наук Л.Ю. Монахова, д-р пед. наук, проф. В.П. Панасюк,
д-р пед. наук, проф. Н.Н. Суртаева, канд. пед. наук И.С. Макарьев,
канд. пед. наук Т.В. Мухлаева, канд. пед. наук Л.Г. Панфилова,
канд. пед. наук А.Ю. Сергиенко, канд. пед. наук З.Н. Ситник

**П 24 Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ:
современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч.
ст./ под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: ФГБНУ «ИПООВ РАО»,
2014. – 476 с.**

ISBN 978-5-902064-89-3

В сборнике опубликованы научные статьи, подготовленные к Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика». Представленные материалы освещают широкий круг актуальных проблем современного педагогического образования в государствах – участниках СНГ.

Научные статьи печатаются в авторской редакции.

УДК 37: 001.8
ББК 74

ISBN 978-5-902064-89-3

© Авторы, 2014
© ФГБНУ «ИПООВ РАО», 2014

4. Юркова, Т.А. Самостоятельная образовательная деятельность школьников с использованием нелинейных учебных текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Юркова Татьяна Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 9-10.
5. Instructional Design. Second Edition. Patricia L. Smith, Tillman J. Ragan. The University of Oklahoma. John Wiley and Sons, Inc. -New York. – p. 8.

Адаптивная образовательная среда как средство развития когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых (Adaptive learning environment as a tool to develop a cognitive mobility of a teacher in the process of adult education)

Торхова А.В., Поддубская Е.А. (Беларусь, Минск)

Torkhova A.V., Poddubskaya E.A. (Belarus, Minsk)

В статье представлены сущностные характеристики адаптивной образовательной среды как средства развития когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых.

The paper presents essential characteristics of the adaptive learning environment as a tool to develop a cognitive mobility of a teacher in the process of adult education.

Адаптивная образовательная среда, развитие, когнитивная мобильность педагога, процесс дополнительного образования взрослых, обучающийся.

Adaptive learning environment, development, cognitive mobility of a teacher, process of adult education, a student.

Значимость развития когнитивной мобильности педагога в условиях ускорения темпов прироста новых знаний, появления ранее не существовавших форм и средств коммуникации, активизации конкуренции подтверждается результатами международных и отечественных исследований. В многочисленных отчетах ЮНЕСКО зафиксированы факты подверженности риску морального устаревания существующих образовательных институтов и технологий, редукции когнитивных компетенций педагога, его социальной иммобильности. Необходимостью мыслится обновление существующих традиций и норм в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

В данной связи, в контексте формирующихся стандартов нового поколения в области дополнительного образования взрослых важно обратить внимание на два первоочередных аспекта. Первое. Необходимость учитывать и обеспечивать специфику образования взрослых, которая в сформировавшейся системе повышения квалификации особенно «западает». Второе. Ориентированность не на восполнение профессиональных пробелов и трудностей, что имеет кратковременный, а иногда и запаздывающий эффект, а на развитие тех качеств, которые обеспечивают лонгитюдный, долговременный характер для личностно-профессионального саморазвития педагога как субъекта педагогической деятельности. Следовательно, ключевой вопрос может быть сформулирован следующим образом: «Какой должна быть образовательная среда, обеспечивающая развитие не отдельных познавательных процессов и мыслительных

операций, а интегративных когнитивных характеристик педагогов?». Например, когнитивной мобильности педагога: открытости иному опыту, чувствительности к обнаружению проблем, способности многомерного видения проблем с возможными вариантами их развития и решения, оперативности выбора конструктивного решения из поля возможных, позитивного мышления относительно веры в возможность преодоления трудностей и достижения успеха.

Вместе с этим, успешное решение подобных образовательно-развивающих задач в процессе дополнительного образования взрослых предполагает добровольное, мотивированное, осознанное участие в данной деятельности самих обучающихся.

Характерной особенностью организации педагогического взаимодействия в условиях дополнительного образования является то, что взрослые относятся к своему обучению со смешанными чувствами ожиданий и опасений, а «потребность в знании у них интегрируется со страхом перед знанием, с тревогой, с потребностью в безопасности и уверенности» (А. Maslow). Состояние дискомфорта у взрослых обучающихся связано с возвращением в школьные стены, занятиями за партами, выходами к доске, отметками. Слушатели испытывают опасения, что в процессе обучения неизбежно выявится их неграмотность, а достижения будут сравниваться с достижениями других, и, что результаты сравнения будут не в их пользу. Зачастую обучающиеся так эмоционально настороженно относятся к собственному образованию, что готовы ставить под сомнение научно обоснованный факт: «образовательная деятельность доступна человеку в любом возрасте», и в ходе развития взрослого человека происходит возрастание степени его обучаемости (Б.Г. Ананьев).

Разноречивые отношения взрослых к процессу собственного образования связаны не только с негативными воспоминаниями из прошлого (ситуации из школьной, студенческой, профессиональной жизни), но и с таким «самым сильным человеческим инстинктом как потребность видеть «знакомое» (В. Сатир). По мнению психолога Вирджинии Сатир, больше всего человека пугает «незнакомое» и самый сильный страх мы испытываем перед неизвестностью [2, с. 49-50]. Всякое ранее незнакомое – это «новое» (знание, люди, среда), которое вызывает законное ощущение дискомфорта. У взрослых в процессе обучения эти негативные эмоции и чувства еще усугубляются наличием определенных социально-профессиональных ролей и позиций (на работе – квалифицированный специалист, руководитель; дома – родитель, супруг; в жизни – друг, хороший человек и др.), которые в процессе обучения могут подвергаться сомнению со стороны других. Следовательно, причин для волнения и страха в различных формах их проявления (стеснение, закомплексованность, агрессия, неприятие, безразличие, пассивность) у взрослых обучающихся достаточно.

В этой связи важной представляется работа по проектированию и реализации условий адаптивной образовательной среды, функциональные возможности которой направлены на развитие, здоровьесбережение, интенсификацию обучения, фасилитацию и др. (рисунок 1).



Рисунок 1. Характеристики адаптивной образовательной среды

Под адаптивной образовательной средой мы понимаем систему специально созданных условий, способную самоизменяться в определенном диапазоне педагогического взаимодействия, сохраняя свою функциональность. Это означает, что проектируемые условия адаптивной образовательной среды становятся таковыми, если максимально соответствуют образовательным запросам, личностным потребностям, индивидуальным особенностям обучающихся. Самоизменяется система педагогических условий путем самоорганизации за счет наличия в ней вариативного (правила, методы, приемы работы, последовательность этапов, качество и объем содержания и др.) и инвариантного (мотивационно-целевые, временные, территориальные рамки обучения, соблюдение принципов научности, субординации и др.) компонентов. При этом адаптивная образовательная среда, изменяя некоторые свои параметры с целью «быть комфортной для продуктивной работы», сохраняет признаки нечувствительности к некоторой группе преобразований, деструктивных посылов участников, направленных на ее разрушение (провокации, манипуляции, давление). Следовательно, когда речь идет об адаптивной образовательной среде важно понимать, что это не идеальная совокупность обстоятельств, но те условия, обеспечение которых направлено на конструктивное взаимодействие и интерактивное общение, сохраняя при этом наличие ситуаций неопределенности, развивающего дискомфорта, право на самостоятельный выбор индивидуальных моделей деятельности и поведения.

Проектируя адаптивную образовательную среду в процессе развития когнитивной мобильности педагога взаимодействия со взрослыми обучающимися важно обеспечивать следующие условия:

Атмосфера безопасности в образовательной среде.

Признаком атмосферы безопасности является доверительное общение, открытые договорные отношения в учебном коллективе. В работе со взрослыми обучающимися данное условие обеспечивается посредством следующих мероприятий: выработка правил взаимодействия (говорить от собственного лица, соблюдать регламент, иметь право на ошибку и др.); формирование традиций в коллективе (поздравлять с важными событиями в жизни участников: день рождения, свадьба, защита диссертации, повышение по службе и др.), ритуалов (организованное начало, приветствие опоздавших и др.); использование методов и приемов цивилизованного общения в противовес манипуляций, как со стороны слушателей, так и со стороны организаторов образовательного процесса. Например, иллюстрирующим тактику манипулятивного поведения можно привести пример о том, когда педагог предлагает слушателям задать все уточняющие вопросы к нему в конце занятия. Однако, сам сознательно и заведомо не планирует время для этой процедуры изначально («Так, сказал для протокола, для красного словца»). Или, наоборот, когда отдельные, наиболее активные слушатели «заполняют эфир» большим количеством вопросов не с целью разобраться лучше, узнать больше, а для того, чтобы посмотреть «найдет ли, что ответить преподаватель или нет» (исключительно ради эксперимента). Подобные ситуации успешно упреждаются в рамках открытых договорных взаимоотношений.

Гуманистическая направленность взаимодействия.

В своей работе «Прикладная педагогика воспитания» Н.Е. Щуркова под гуманизмом понимает «мировоззренческую позицию, предполагающую признание Человека как наивысшей ценности на Земле», сущностными проявлениями которой в образовательном процессе выступают: безусловное уважение человека, соблюдение неприкосновенности личности, принятие индивидуальной данности обучающегося [3, с. 24].

У слушателей значительно повышается мотивация к сотрудничеству, если учитывается их жизненный опыт и примеры из личной практики; каждый имеет возможность высказываться (вне зависимости от возраста, социального статуса, уровня подготовленности и др.); не нарушается личностное пространство, соблюдается физическая и духовная неприкосновенность личности, отсутствуют любого рода давление, принуждение.

Данное условие обеспечивается, в том числе и предоставлением дозированной (достаточной и необходимой) информации формального и неформального характера о каждом участнике взаимодействия в специально организованном формате (реализация всевозможных методов и приемов знакомства).

Социальная поддержка участников.

В ситуациях с повышенной степенью неопределенности модератору важно содействовать «облегчению», повышению эффективности деятельности личности в присутствии наблюдающих или конкурирующих субъектов. На значимость реализации педагогом такой функции в образовательном процессе как фасилитация (англ. to facilitate – облегчать, способствовать, создавать благоприятные условия) указывал К. Роджерс, который акцентировал внимание на важность проявления таких профессиональных компетенций как конгруэнт-

ность, эмпатия, сензитивность, толерантность, умение находить нужные формы оценки процесса и результатов учебной деятельности [4].

Так, социальная поддержка в рамках педагогического взаимодействия может выражаться вербальным (открытый, «греющий душу» взгляд, улыбочное, благожелательное выражение лица) или невербальным способом. Например, комплименты или приятные слова поддержки: я верю в ваши силы; отлично справились; вы такой терпеливый/выносливый; вы выполнили оригинальным способом; феноменально, необыкновенно; я верил, что найдете решение; вспомните случай, когда все завершилось благополучно; убежден, что все у вас получится; темная дверь может быть всего лишь высокой ступенькой и др.

Проектирование ситуаций успеха.

Быть успешным для взрослого обучающегося означает не просто справиться с заданием, но и успеть пережить и поделиться с окружающими (однокурсниками, коллегами, семьей) своими ощущениями радости, удовольствия, состоятельности. Успех означает успеть в нужное время, в срок добиться результата, что мотивирует слушателей быть активными участниками. Эти факты в своих исследованиях о феномене самодетерминации поведения личности в образовательном процессе подтверждает Р.Уайт, который характеризуя особенности внутренней мотивации обучающихся, использует понятие компетентности или «мотивация через чувство эффективности» (effectance motivation). Такую мотивацию автор называет силой, ориентирующей личность на долгосрочное и гармоничное саморазвитие, а к основным видам поведения, детерминирующим такое состояние личной эффективности, относятся конструирование, игра, творчество [4, с. 120–123].

Следует также понимать, что очень простая задача не сможет внутренне заинтересовать обучающегося, так как насколько подготовленным он бы себя не считал, подобная ситуация не предоставляет возможности в полной мере продемонстрировать свое умение, мастерство. При этом неудачи при выполнении оптимально трудных задач не являются фатально неизбежными, а, как правило, чередуются с успехами в выполняемой деятельности. Оптимальные по уровню сложности учебные задания способствуют формированию рефлексивного опыта успешной деятельности.

Установка на позитивное мышление.

Формированием установки организаторы взаимодействия начинают с самых первых слов, которые (сознательно или неосознанно) продумывают заранее или «собирают на ходу». И от того, какие подбираются или не подбираются выражения, зависят качественные и количественные характеристики образовательного процесса. Примерами лексических парадигм отражающих направленность на позитивное мышление, могут быть следующие: «Скажу вам по секрету, что ... удивительная наука», «То, что мы будем изучать очень интересно и актуально для ...», «Знания, которыми я хочу поделиться, представляю собой самые свежие данные о...», «Все, о чем мы будем говорить сегодня – уже завтра каждый из вас сможет применить...». Это также может быть уместный юмор (анекдот, притча), вопросы в форме «Да» – подсказок, демонстрация позитивного видео-, аудио фрагмента и др.

Относительно научных исследований, где анализируется характеристика «позитивности», интерес представляют работы о негативном и позитивном когнитивном стиле, посвященные изучению предпосылок депрессии. Так, ученые выяснили, что негативный когнитивный стиль представляет собой тенденцию интерпретировать неблагоприятное событие как явление стабильное (все плохо, потому что со мной что-то не в порядке) и глобальное (и это плохое будет всегда повторяться), а также связанное с собственным «Я». Позитивный когнитивный стиль характеризуется противоположной тенденцией интерпретировать неблагоприятные события, осознавая причины, их нестабильность, как связанных с действиями внешних факторов, не акцентируя внимания на возможных нежелательных последствиях и не снижая самооценку. Например, «Сегодня у меня не получилось поставить подпись у начальника, не потому, что со мной что-то не в порядке, а потому, что директор был в плохом настроении. Подойду еще раз через недельку или подпишу у заместителя». При этом исследователи отмечают одну любопытную деталь о том, что в ситуации, когда субъект концентрирует собственное внимание на себе, сам себя он воспринимает как менее «производящего причины», чем в случае, когда внимание в большей степени направлено на окружение [5, с. 291–292].

Система мер, направленных на формирование позитивного отношения к происходящему, положительного видения процесса, прогнозируемых результатов, возможных изменений действительности, способствует освоению содержания образования более высокими темпами, минимизирует «застревания» («топтанье на одном месте»), упреждает отвлечения на второстепенные вопросы (деструктивные споры), помогает расставлять приоритеты, концентрироваться на главном.

Таким образом, контекст адаптивной образовательной среды в процессе обучения взрослых достигается за счет обеспечения атмосферы безопасности в образовательной среде, гуманистической направленности взаимодействия, социальной поддержки участников, проектирования ситуаций успеха, формирования установки на позитивное мышление. Адаптивность образовательной среды является одним из ключевых условий развития когнитивной мобильности педагога: направленности на профессионально-творческое развитие и самореализацию.

Список литературы

1. Бендлер, Р. Руководство по изменению личности: приемы и техники НЛП, которые помогут быстро решить любую проблему / Р. Бендлер; пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Эксмо, 2010. – 206 с.
2. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
3. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг; пер. с англ. А.Б. Орлова, С.С. Степанова, Е.Ю. Патяевой. – М., 2002. – 527 с.
4. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии / ред. Е.В. Щедрина. – 1996. – № 3, май–июнь. – С. 120–123.
5. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.