

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ББК 74р30

УДК 378

Т. Л. Аракелова

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ключевые слова: когнитивная мобильность; профессиональное образование; взаимное обучение.

Резюме: статья посвящена актуальной проблеме совершенствования профессиональной подготовки, в частности проблеме развития когнитивной мобильности будущих педагогов. Показано, что эффективному развитию данного профессионально важного качества способствует организация взаимного обучения студентов.

Характер происходящих изменений во всех сферах жизни настоятельно требует от человека качеств, позволяющих эффективно ориентироваться в многообразии окружающей действительности, творчески и продуктивно подходить к любым переменам. В области профессионального образования это обусловило формирование системы целей и ценностей, ориентированных на развитие когнитивной мобильности интеллектуальной, творческой личности будущего специалиста.

Согласно научным определениям, мобильность (фр. mobile, лат. mobilis – подвижный) трактуется как способность к быстрым передвижениям, преобразованиям и взаимодействиям под влиянием изменившихся условий деятельности. Это толкование отражает требования, которые предъявляет современная цивилизация к личности (скорость, темп, эффективность, оперативность деятельности), а также характеризует стиль мышления людей, социальных и этнических групп. Мобильным считается человек, способный совершенствоваться, чутко реагирующий на новые условия существования и адаптирующийся к ним; его характеризует активная жизненная позиция, которая определяет ориентацию в жизни, готовность к практическому действию. Поэтому мобильность стала предметом изучения в ряде экономических (В. Г. Кинелев, А. В. Кирха и др.) и социологических исследований (Э. Гидденс, П. А. Сорокин и др.).

В последнее время понятие мобильности постепенно входит и в оборот педагогической науки. Мобильность в русле компетентностного подхода определяется как ключевая компетенция, обеспечивающая успешное решение сложных проблем в различных ситуациях повседневной, профессиональной или социальной жизни (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Дж. Равен). В соответствии с этим в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, т. е. способные к мобильному поведению в постоянно меняющихся условиях современной действительности.

В психолого-педагогических исследованиях начинают разрабатываться различные подходы к определению сущности мобильности и ее значения в жизнедеятельности человека: изучены механизмы возникновения и развития конструкторской мобильности личности (Н. Ф. Хорошко), социально-профессиональной мобильности андрагога (Ю. И. Калиновский), педагогической мобильности (Л. А. Амирова, З. А. Багишаев, Т. В. Луданова) и др. На наш взгляд, основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени), является когнитивная мобильность (от англ. cognition – «познание», to cognize – «интеллектуальный», «относящийся к постижению мира умом человека»), поскольку в современном быстромеменяющемся обществе умения видеть в реальной действительности противоречия и находить пути их рационального решения, гибко перестраивать содержание и направления своей работы, самостоятельно приобретать необходимые знания и использовать их в новой ситуации определяют успешность специалиста в любой сфере.

Особое значение мобильность приобретает в профессиональной деятельности педагога. Сложная по содержанию, протекающая в условиях динамичных, неожиданных, при обилии одновременно действующих факторов, педагогическая деятельность требует от преподавателя умения своевременно находить оптимальные решения в изменчивых ситуациях. Поэтому необходимым элементом личности учителя становится когнитивная мобильность, которая определяет характер его деятельности, способность осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессиональной деятельности, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, что в целом обуславливает эффективность педагогического труда.

Важность развития данного качества подтверждается и тем, что мобильный учитель может влиять на развитие данного качества и у своих учеников. Это положение находит свое подтверждение в концепции персонализации личности А. В. Петровского и В. А. Петровского, исходная идея которой заключается в том, что личность может определенным образом оказывать влияние на формирование или преобразование качеств других людей «трансляцией» своего собственного опыта и поведения. «Предлагая намеренно или ненамеренно образцы своей активности, личность специфическим образом продолжает себя в других людях, осуществляет преобразование их личностных смыслов, поведения, мотивов» [3, с. 462].

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить когнитивную мобильность как интегративную профессионально-личностную характеристику будущего педагога, включающую мотивационно-ценностный, креативный и рефлексивный компоненты, обеспечивающие готовность и способность личности к конструктивному решению проблем в меняющихся ситуациях педагогической действительности. Мотивационно-ценностный компонент когнитивной мобильности интегрирует активность личности, характеризующуюся устойчивыми познавательными потребностями и положительной мотивацией, определяющую побуждение к познавательной деятельности, успешность и продуктивность ее осуществления, а также ценностные ориентиры, обеспечивающие стабильность и ответственность личности в изменяющихся условиях.

Основу креативного компонента когнитивной мобильности составляют инициативность, проявляющаяся в творческой направленности на познание реальности, самостоятельном обнаружении и постановке проблем, поиске их решений, и креативность, характеризующаяся открытостью новому опыту, способностью отказываться от стереотипных способов действий, поведения и продуцировать многообразные идеи, исходя из меняющихся условий. Рефлексивный компонент когнитивной мобильности выражается в критичности, направленной на оценку выдвигаемых идей с точки зрения их соответствия требованиям исследуемой ситуации, и рефлексивности как свойстве личности, обеспечивающей способность к соотношению своих действий с проблемной ситуацией и их координацию в соответствии с изменяющимися условиями. Выделенные компоненты тесно взаимосвязаны между собой, в совокупности характеризуют уровень не только когнитивного, но и целостного личностного развития, что позволяет определить когнитивную мобильность как оптимальное условие, необходимое для профессионального и личностного роста будущего педагога.

Очевидно, что развитие когнитивной мобильности у будущих педагогов будет проходить наиболее эффективно, если для этого созданы специальные условия. На наш взгляд, одним из таких условий является взаимное обучение, организация которого в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов способствует развитию мотивационно-ценностного, креативного и рефлексивного компонентов когнитивной мобильности.

Эффективность такого способа познания доказана многовековой педагогической практикой. Идея взаимодействия между обучающимися изложена в Плутарховом описании, в конфуцианских принципах великого учения, в Талмуде. На принципах взаимообучения строилась средневековая английская система образования, педагогическая система католического ордена иезуитов. В истории образования идея сотрудничества обосновывалась в трудах многих знаменитых педагогов (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герbart, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.).

В психологии групповые взаимодействия исследовались в разных аспектах. Социально-психологический аспект (К. Левин, К. Рудестам и др.) раскрывает возможности психологической поддержки и помощи в группе, получившей название социальной фасилитации: сам факт присутствия других людей активизирует личность, положительно влияя на эффективность ее деятельности. Когнитивный аспект опирается на идеи Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, подчеркивающих особую роль в процессе интеллектуального развития личности фактора социального взаимодействия и межличностного общения. По мнению Ж. Пиаже, в процессе совместной деятельности участники вовлекаются в дискуссии, которые порождают познавательные конфликты и стремление к их разрешению, что стимулирует мышление и развитие познавательных способностей. В культурно-исторической теории Л. С. Выготского было показано, что социальные взаимодействия, которые первоначально выступают как инструменты социальной реализации процессов мышления и коммуникации, в дальнейшем начинают выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне.

В отечественной педагогике проблема организации учебного сотрудничества получила свое развитие в исследованиях М. Д. Виноградской, Х. Й. Лийметса, В. Я. Ляудис, В. П. Панюшкина, И. Б. Первина, А. Ю. Уварова, Р. Ш. Царевой, Г. А. Цукерман, И. М. Чередова и др. Результаты психологических и педагогических исследований были положены в основу многих современных прогрессивных педагогических технологий, в значительной мере основанных на интенсивном вовлечении группового социально-психологического потенциала (проблемное, развивающее обучение, технология коллективного обучения (КСО), метод проектов, технология коллективной мыследеятельности и др.).

В русле поисков нового содержания учебных взаимодействий в педагогической науке появляется интерактивное обучение как обучение, построенное на взаимодействии (интеракции), кооперации, сотрудничестве равноправных участников образовательного процесса (Т. Ю. Аветова, Б. Ц. Бадмаев, Л. Н. Вавилова, Л. К. Гейхман, С. С. Кашлев, М. В. Кларин, Е. В. Коротаяева, Т. С. Панина, Е. Л. Руднева и др.). Взаимное обучение как особый тип учебных взаимодействий представляет собой процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог студентов между собой. В ходе совместной деятельности участники наблюдают за действиями друг друга, обмениваются идеями, способами действий, передавая и перенимая таким образом накопленный опыт, что позволяет личности не только актуализировать имеющийся внутренний потенциал, но и обогатить интеллектуальную, эмоциональную, деятельностьную сферы. Очень важно, что при интерактивном обучении меняется характер взаимодействий с педагогом: его активность уступает место активности обучающихся, его основной задачей становится создание условий для их инициативы. В таком обучении студенты выступают не пассивными «обучаемыми», но полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт педагога, который не дает готовых знаний, а побуждает к самостоятельному поиску. В этом случае педагог выходит на какое-то время из роли «носителя знаний» и передает эту роль самим участникам. При этом его позиция лектора-эксперта, как отмечает М. В. Кларин, заменяется позицией консультанта-фасилитатора, отказывающегося от роли эксперта в пользу роли помощника, сопровождающего собственный поиск участников. Таким образом, задача фасилитатора – направлять процесс обмена информацией. В этом основное отличие от роли эксперта, задача которого – самому предоставлять информацию, выстраивать и направлять решения. Иными словами, «задача эксперта – прокладывать маршрут, задача фасилитатора – помогать движению» [2, с. 113].

Организация учебной деятельности на основе общения, взаимодействия обучающихся, совместными усилиями ищущих истину, создает необходимые условия для развития творческих способностей, выработки умения выбирать оптимальные средства и способы действий в многообразных ситуациях, нацеливает на «изобретательство» и «открывательство» [1, с. 72-73]. Таким образом, взаимное обучение, основанное на позитивной взаимозависимости участников, сотрудничестве, взаимоподдержке и взаимообогащении, способно оказать положительное влияние на развитие их когнитивной мобильности в учебно-познавательной деятельности.

Экспериментальная проверка истинности выдвинутого нами положения о том, что взаимное обучение является эффективным условием развития

когнитивной мобильности у будущих педагогов, включала решение нескольких задач: выявить исходный уровень развития когнитивной мобильности у будущих педагогов; разработать и апробировать методику организации взаимного обучения студентов; проанализировать динамику развития когнитивной мобильности будущих учителей; обобщить полученные результаты.

В опытно-поисковой работе приняли участие студенты Института психолого-педагогического образования Нижнетагильской государственной педагогической академии (экспериментальная (21 чел.) и контрольная (23 чел.) группы).

Для проведения диагностики были выделены 4 уровня развития когнитивной мобильности (нулевой, низкий, средний и высокий), каждый из которых характеризует определенный тип личности студентов (немобильный, ситуативно-мобильный, мобильно-ведомый и мобильно-ведущий).

Нулевой уровень развития когнитивной мобильности характеризует *немобильный тип* личности студента, с индифферентным отношением к познавательной деятельности, отсутствием потребности в приобретении знаний, которые часто носят поверхностный характер и могут применяться неправильно даже в знакомой ситуации. Включение в решение учебных проблем происходит преимущественно под давлением со стороны педагога, инициатива не проявляется, рефлексия не развита.

Низкий уровень развития когнитивной мобильности характеризует *ситуативно-мобильный тип* личности с неустойчивыми познавательными потребностями, недостаточным уровнем собственной активности, проявляющейся периодически, временно, при наличии внешних стимулов и мотивов, требований педагога. Использование творческих элементов носит ситуативный характер, чаще отдается предпочтение решению задач по установленным шаблонам, в соответствии с образцом, детальными указаниями преподавателя. Отношение к поиску поверхностное, без критического анализа и проверки идей и выводов.

Средний уровень развития когнитивной мобильности характеризует *мобильно-ведомый тип* личности, обладающей устойчивой самостоятельностью и творческой активностью, стремлением к поиску и приобретению недостающих знаний. Творческая деятельность имеет воспроизводящий характер, но отличается наличием поиска новых решений и возможностью их применения в несколько измененных условиях, при периодическом использовании посторонней помощи, осознанным стремлением к критическому рассмотрению предложенных подходов, оценке результатов деятельности с целью ее дальнейшего совершенствования.

Высокий уровень развития когнитивной мобильности характеризует *мобильно-ведущий тип* личности, обладающей устойчивыми познавательными потребностями, высокой активностью, чувствительностью к проблемам и противоречиям в учебном материале, способностью гибко реагировать на меняющуюся ситуацию, отыскивая новые средства и способы ее решения. Поиск решений характеризуется относительной независимостью и ответственностью за свои действия и поведение, рефлексивная позиция – грамотным и объективным осмыслением условий задачи, своих действий с точки зрения достижения оптимального пути решения.

Диагностика, проведенная на базово-констатирующем этапе опытно-поисковой работы, показала, что большинство студентов имеют низкий

уровень развития когнитивной мобильности: 71,4 % и 78,3 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно. На среднем уровне - 23,8 % и 21,7 % (соответственно). Нулевой уровень имеют 4,8 % студентов экспериментальной группы, в то время как высокий уровень не смог показать ни один из будущих педагогов. Дальнейшее поисковое исследование выявило, что причина таких результатов кроется в отсутствии системной и целенаправленной работы по развитию когнитивной мобильности у студентов в процессе их профессионального обучения (наблюдения, анализ протоколов посещенных занятий, отчетов о взаимопосещениях занятий и др.). Полученные выводы указали на необходимость разработки направленной на решение данной проблемы методики организации взаимного обучения студентов.

Цель предложенной методики состояла в развитии когнитивной мобильности у будущих педагогов. В ее основу были положены следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные принципы: активности, проблематизации, творческой позиции, рефлексивности, позитивной взаимозависимости, партнерского (субъект-субъектного) общения.

Организация взаимного обучения, направленного на развитие когнитивной мобильности у будущих педагогов, осуществлялась последовательно в три этапа. Цель первого этапа состояла в развитии познавательного интереса и потребности в познавательной деятельности, обеспечении личностной включенности студентов в совместное решение учебно-познавательных проблем и была направлена преимущественно на развитие мотивационного компонента когнитивной мобильности будущих педагогов. Это достигалось использованием методов активного обучения, способствующих вовлечению студентов в совместный процесс получения и переработки знаний («Мозаика», «Междусобойчик», «Оргдиалог», «Заседание экспертной группы», учебная дискуссия, решение педагогических и методических задач и др.). Действия педагога на данном этапе были направлены на создание эмоционально положительного климата в коллективе, способствующего развитию и сохранению позитивного самочувствия участников в группе, положительного отношения к знаниям, своим возможностям в познании. Располагающая к общению обстановка позволяла снимать напряжение, преодолевать неуверенность в своих силах, обеспечивая появление намного большего количества идей, мнений. Не менее важным аспектом в организации взаимного обучения являлась и постановка проблемных вопросов для обсуждения. Проблематизация служила отправной точкой для личностного включения в совместную работу, активизировала участников группы, давала толчок к размышлениям, стимулировала студентов к взаимобмену и взаимообогащению в процессе поиска решений. При этом студенты получали возможность увидеть многоаспектность проблем, неоднозначность их решения, что создавало ситуацию выбора той или иной позиции, рождало потребность в более глубоком осмыслении учебных проблем.

На втором этапе опытно-поисковой работы основное внимание акцентировалось на развитии креативного компонента когнитивной мобильности будущих учителей, что предполагало их ориентацию на самостоятельность, вариативность и творчество в решении усложняющихся учебно-профессиональных задач. С этой целью студенты вовлекались в ролевые дискуссии, анализ проблемных ситуаций, выполнение творческих проектов и др.

Использование данных методов стимулировало мыслительную деятельность и смысловое творчество студентов, позволяло через организацию взаимодействия обмениваться опытом, знаниями, смыслами, что постепенно расширяло возможности каждого в продуктивном решении учебных задач. Важно, что преподаватель не навязывал своего мнения, не сообщал готового решения, стимулируя каждого студента на преодоление стереотипных способов действий, выдвижение разнообразных идей и гипотез, поиск многовариантных решений проблем. В ходе групповых дискуссий использовались специальные приемы, направленные на повышение творческой инициативы участников: создание ситуаций, содержащих противоречивые моменты, делающих возможным проявление различных точек зрения, поощрение независимых, неожиданных, неординарных суждений, развитие прямо противоположных позиций. Это обеспечило возможность не только обнаруживать многомерность решаемых задач, видеть «веер» вариантов решения одной и той же проблемы, но и самим вырабатывать разнообразные идеи, комбинируя известные способы деятельности или предлагая новые. Таким образом, работа на данном этапе способствовала постепенному переходу студентов от репродуктивной деятельности к творческой, характеризующейся большей самостоятельностью, инициативностью, вариативностью в решении поставленных педагогических задач.

На третьем этапе опытно-поисковой работы деятельность педагога преимущественно направлялась на развитие рефлексивного компонента как значимой интегративной характеристики когнитивной мобильности будущего учителя. Приоритетным направлением педагогического руководства стала ориентация студентов на самостоятельную постановку проблем, творческий поиск и определение оптимальной стратегии их решения. Методика работы на данном этапе основывалась на применении рефлексивных диалогов и полилогов, анализа конкретных ситуаций, микропреподавания, различных вариантов имитационных игр, в ходе которых осуществлялось моделирование предстоящей профессиональной деятельности и развитие установки на осознание и преодоление затруднений, стремления к самосовершенствованию. Педагог на данном этапе создавал возможности для групповой оценки хода и результатов деятельности, развития рефлексивной активности каждого студента. По мере освоения рефлексивной позиции будущие педагоги все чаще проявляли критический подход к знаниям, выдвигаемым идеям, отстаивали собственную точку зрения, грамотно ее аргументируя, или, наоборот, старались оценить и принять другие доводы в решении проблемы, варьируя свою познавательную позицию, перестраивая ее. Таким образом, к концу третьего этапа студенты экспериментальной группы демонстрировали основные характеристики когнитивной мобильности, самостоятельно формулируя учебно-педагогические задачи, активно включаясь в поиск их решений, отличающихся разнообразием, конструктивной направленностью, выходом за пределы поставленных первоначально целей. Дальнейшие наблюдения, беседы с преподавателями других дисциплин выявили способность студентов к проявлению мобильного поведения и при изучении других предметов, в ходе участия в педагогической практике.

Подтверждение этих выводов мы получили в результате проведения сравнительного анализа данных базово-констатирующего и контрольно-

оценочного этапов опытно-поисковой работы. Выявлено, что, несмотря на изначально невысокий уровень развития когнитивной мобильности обучающихся, наблюдается наличие положительной динамики в ее развитии у студентов экспериментальной группы. Так, не осталось студентов с нулевым уровнем развития когнитивной мобильности (немобильных), значительно снизилось количество обучающихся с низким уровнем (на 52,4 %) и увеличилось число студентов с высоким уровнем (на 23,8 %). В контрольной группе значительных изменений в уровнях развития когнитивной мобильности не было выявлено (низкий уровень – снижение на 8,7 %, средний уровень – увеличение на 8,7 %). Результаты исследования показали, что проводимая работа по организации взаимного обучения студентов влияет на развитие их когнитивной мобильности, обеспечивая в целом и эффективность профессиональной подготовки.

Литература

1. Еримбетова С. и др. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся / С. Еримбетова, А. Маджуга, Б. Ахмеджан // *Alma mater*. – 2003. – № 11. – С. 48-50.
2. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // *Педагогика*. – 2000. – № 7. – С. 12-18.
3. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.