удк 378

Петрова М.В.

аДаптиВность как ключеВой аспект пеДагогической компетентности

Ключевые слова: адаптивность, педагогическая компетентность, эффективность обучения.

© Петрова М.В., 2017

Преподавание и обучение искусству преподавания можно определить как сложные, многогранные, ценностные процессы передачи знаний, формирования умений и навыков, развития и воспитания обучающихся. Эффективное преподавание может быть достигнуто только с помощью постоянного повышения квалификации, обмена опытом с коллегами в рамках системы **life-long education («образо**вание длиною в жизнь»). Выпускники высших учебных заведений, работая в образовательных учреждениях, возвращаются в университет и продолжают свое педагогическое образование (Петрова и др., 2016*б*). Они участвуют в образовательном процессе и как учителя, и как ученики, иллюстрируя цикличную динамику процесса обучения и изучения в своем стремлении стать компетентными учителями.

Континуум педагогического образования, который закладывает фундамент long-life education, подразумевает необходимость расширенного профессионализма преподавателей (**William**son McDiarmid, Clevenger-Bright, 2008), поскольку в современном мире меняется роль учителя и школы, появляются новые требования общества: учителей просят эффективно использовать ИКТ в процессе обучения, интегрировать учащихся с особыми потребностями, применять адаптивную практику и т.д. (Котов, 2016). Современные преподаватели должны помогать учащимся овладевать не только навыками, которые легче всего изучить и легче всего проверять, но, что более важно, способам мышления (креативность, критическое мышление), способам работы (коммуникация и сотрудничество), коммуникационным инструментарием (включая информационно-коммуникационные технологии), а также навыками, связанными с выра-

жением гражданской позиции, формированием личной и социальной ответственности и т.д. (Котов, Котова, 2014).

Однако в палитре аспектов феномена образования между экспертами сохраняются разногласия в отношении того, что является самым важным в подготовке учителей к профессиональной деятельности (учитывать ли весь спектр формальных, неформальных и информальных возможностей обучения) и как их обучать, учитывая различия в методических приверженностях и знаниях самих учителей.

В мировом опыте процессы преподавания и обучения преподаванию могут быть квалифицированы как социальные, контекстуальные практики, отражающие набор ценностей идеального учителя и гражданина, функций образования и его эффективности (Петрова и др., 2016*а*). Из этого определения следует, что любая практика преподавания и обучения преподаванию представляет собой ценностный выбор по ключевым вопросам, сформулированным государственным заказом на образовательную парадигму. Несмотря на всю разницу политических, экономических и общественных тенденций, мировой опыт указывает на сближение нескольких очень широких парадигм/моделей учителя: в современном информационном обществе учитель выступает как рефлексивно практикующий специалист, активно и критически использующий научные знания и инновационный опыт в педагогической практике. Несмотря на то, что большинство программ педагогического образования основано на реализации данной образовательной парадигмы через спектр формируемых компетенций будущего учителя и преподавателя, разрыв между теорией и практикой, между целями и результатами часто оказывается значительным в конкретных социокультурных контекстах профессиональной деятельности учителей.

Поэтому современному учителю необходимы не только компетенции, формируемые во время получения образования, но и постоянное развитие критических установок, позволяющих адаптироваться к различной образовательной среде, вести профессиональный диалог, адаптировать свои собственные практики к потребностям учащихся. То есть мы говорим о качественном образовании, под которым понимаем такую эффективную подготовку учителей, с помощью которой они смогут продемонстрировать измеримые результаты с точки зрения формирования компетенций и их компетентной реализации в профессиональной деятельности.

Такой подход позволяет говорить о компетентности учителя, профессиональная деятельность которого развивается в рамках концепции обучения как практики, согласно которой теория, практика и способность критически анализировать собственную и чужую деятельность пришли на смену приобретению технических навыков.

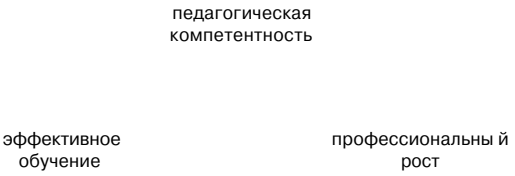
Понятие компетентности учителя и педагога определяется в его терминологической соотнесенности с понятием компетенции. В нашей работе мы придерживаемся подходов М.В. Дубовой, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др., согласно которым данные понятия используются «в дифференциации терминологической пары, исследуется их соподчинение и взаимосвязь», где понятие «компетентность» является более широким по отношению к понятию «компетенция» (Дубова, 2011).

Поскольку компетентность, являясь сложно организованной структурой, выражает отношения между мотивом и действием по его применению, ха-

рактер ее проявляется в индивидуальном, уникальном комплексе измерений ряда факторов: психологического, организационного, управленческого, социального, экономического, культурного и т.д. Целостное представление концепции педагогической компетентности требует более сложного взгляда, рассмотрения данного феномена в тесной связи с тремя важными факторами образования: профессиональным образовательным успехом, или достижениями, личным развитием и социальными изменениями. В концепте наблюдается взаимозависимость всех компонентов и самого концепта на любом этапе. Благодаря этому педагогическая компетентность, с одной стороны, способствует достижению успеха, эффективности, помогает сформировать качественный профессиональный рост, а с другой – сама формируется всеми перечисленными аспектами.

Признаком успешного обучения и профессионального роста среди учителей считается адаптивная практика: компетентные учителя корректируют, модифицируют, адаптируют образовательный процесс в соответствии с учебными задачами и результатами. Они знают, как ученики учатся и как адаптировать уроки к отдельным ученикам и группам учеников. Компетентные учителя признают различия в ситуациях, представляют спектр возможностей и дифференцируют профессиональные знания (Fairbanks et **al., 2010), они метакогнитивны в от**ношении практики, решают проблемы по мере их возникновения, поэтому готовы адаптироваться по мере необходимости.

Адаптация в обучении и преподавании включает конструирование занятий в соответствии с потребностями учащихся, апробацию новых стратегий и пересмотр плана занятия. Подобная адаптация может проходить при планировании учебного процесса либо появляться в ответ на возникающие потребности, нестандартную ситуацию. В фокусе нашего исследования мы говорим о подготовительном этапе адаптации, когда учитель, преподаватель собирает и анализирует данные о классе, группе, которую он обучает, и выстраивает новые направления своих педагогических действий. Из рисунка видно, что все элементы генерируют друг друга. Адаптивность при этом прослеживается как ключевой эле-



Взаимосвязь эффективного обучения и педагогической компетентности

мент: ценности, встроенные в контент профессионального роста, направлены на развитие потенциала каждого учащегося, как и навыки межличностного общения и сотрудничества. В этой системе учителя выступают в качестве ответственных специалистов в образовательных сообществах с различными участниками, нацеленными на сотрудничество и диалог.

Поскольку комплексное понимание морфологии и принципов педагогической компетентности позволять прийти к возможности успешной импликации педагогической деятельности в любой сфере междисциплинарного характера, мы попытались представить педагогическую компетентность с позиции адаптивного аспекта.

Под адаптивностью учителя мы понимаем следующее: способность учителя при работе с различными группами учащихся (в том числе с особыми потребностями) и в нестандартных ситуациях, которые возникают в образовательном процессе, демонстрировать дифференцированное обучение и применять различные подходы с целью обеспечить эффективное обучение.

Адаптивный аспект измеряется уровнем, на котором учитель:

- успешно взаимодействует с обучающимися в новой, нестандартной ситуации;
- успешно сочетает знания, навыки и личностные характеристики, позволяющие действовать профессионально и надлежащим образом в нестандартной ситуации, включая ее в единый образовательный процесс;
- успешно работает в ситуации, когда цели и задачи могут измениться;
- уделяет большое внимание изменениям, разнообразию и новизне, вносит инновационные идеи в свою деятельность.

Постоянно меняющаяся ситуация и современные требования к учителю и педагогу расширяют определение их профессиональных установок. Выступая объектом и субъектом процесса профессиональной адаптивности, учитель проходит этапы от умения подстроить себя и свою профессиональную деятельность к изменениям до искусства управлять процессом адаптации. Это требует перехода к частичной индивидуализации преподавания и применению адаптивных практик, что имеет большое значение для классов с обучающимися с различными когнитивными и культурными характеристиками (**Williamson McDiarmid**, Clevenger-Bright, 2008).

Процесс обучения связан с содержанием и методами образовательного процесса (образовательной стратегией, учебными планами, учебно-методическими материалами), выбором методов обучения в конкретном классе, в конкретной ситуации. Поскольку адаптивная способность проявляется в возможности мониторинга, управления и адаптации обучения в соответствии с целями, задачами и процессом обучения, то ее можно определять в соответствии с четырехмерной моделью, включающей предметные знания, диагностику стилей обучения, методологические знания и менеджмент класса трансверсально, в соответствии с возможностями адаптации планирования и практики обучения к потребностям обучающихся.

В нашем исследовании эффекта адаптивности в педагогической компетентности учителя мы опирались на анализ результатов фокус-группы студентов Академии психологии и педагогики ЮФУ. Метод фокус-группы позволил собрать данные посредством группового взаимодействия и определить направления педагогической ком-

петентности с помощью показателей образовательных практик. Двуперспективная модель адаптации конкретных знаний предметного содержания к учебным ситуациями, разработанная Хатано и Инагаки, была нами взята за основу (Hatano, Oura, 2003). Первая включает разработку моделей, с помощью которых педагогические умения и навыки в целом развиваются путем многократного участия фокус-группы в рутинных заданиях, выполнения конкретных задач всеми участниками. Эффективность при этом традиционном способе составляла 75%. Вторая - разработка концептуальных моделей, где фокус-группа сталкивалась с различными вариантами решения одной и той же задачи в различных контекстах, с изменяющимися переменными. Фокус-группа фиксировала эффективность отдельных процедур и то, как их нужно адаптировать для соответствия контексту задачи и изменению переменных. В отличие от первой, вторая фокус-группа использовала метод эксперимента, моделирования и размышления, по мере необходимости расширяя свои компетенции, хотя и теряя эффективность в краткосрочной перспективе. Тем не менее вторая фокус-группа со временем приобрела более глубокие и более обширные знания, обеспечила 85% эффективности в долгосрочной перспективе.

В ходе работы фокус-группы были выявлены следующие факторы, влияющие на развитие адаптивной практики учителя:

1. Нестандартные ситуации и незапланированные изменения в педагогической практике, в контексте которых невозможно действовать по запланированному и отработанному сценарию, требующие от педагога эксперимента, способствующие накоплению адаптивного опыта.

2. Контекст образовательной ситуации, целью которой является изучение возможных путей ее развития и/или изучение альтернативных решений, что также способствует накоплению адаптивного опыта.

3. Культура адаптивной деятельности учителя, от которой зависит своевременное распознавание проблемы на практике или осознание того, в какой области обычные процедуры неэффективны в решении образовательной задачи.

Не умаляя значение традиционного подхода в реализации образовательного процесса, в научной литературе и в педагогической практике отмечается острая необходимость адаптивных подходов к эффективному осуществлению образовательного процесса, в силу того что процесс обучения характеризуется не только постоянным взаимодействием с обучающимися с разными возможностями, но и постоянно меняющимся контекстом, который формируется и преобразуется неограниченным числом переменных. В таких условиях простое автоматическое обучение не позволяет учителю решать проблемы, возникающие в классе/аудитории (Котова и др., 2017). Здесь требуется адаптивный опыт, максимальная рефлексия и мотивация учителя, которые стимулируют к инновациям в образовательном процессе, направленном на удовлетворение разнообразных потребностей обучающихся.

В отличие от дифференцированного обучения, адаптивное имеет более широкую область применения:

– с учетом данных, полученных в определенном классе/группе на основе анализа работы с учащимися в ходе одного или нескольких занятий, выстраивается алгоритм реализации образовательного процесса в этом классе/группе;

– используется в формальных и неформальных формах работы и взаимодействия с обучающимися;
– выявляет адаптивные действия учителя/педагога по планированию и реализации образовательного процесса с учетом данных, что позволяет мгновенно переориентировать обучение, если есть для этого основание (Parsons, 2012);
– стимулирует преподавательскую деятельность через использование адаптивного опыта коллег.

Независимо от того, насколько хорошо разработан план урока и подобраны задания и методика, учитель с опытом в адаптивном обучении способен вносить корректировки в учебный процесс, добавляя аналогии, упрощая или усложняя задачи, с целью равноправного участия разных учеников в классе/группе, содействия успеху всех учащихся.

В фокус-группе мы работали с студентами, обучающимися по педагогическому направлению (им потребовалось оценить использование ИКТ как важного ресурса адаптивности образовательного процесса, гибкого коммуникативного средства). Было определено главное условие формирования адаптивного опыта как основного элемента профессиональной компетентности – это творческий климат, который трансформирует рутинный, жестко заданный процесс в разумную импровизацию, когда образовательная задача в одном классе/группе решается альтернативно в совместной деятельности учителя/педагога и обучающихся с целью образовательного эффекта у обучающихся с разными потребностями и возможностями. При этом было установлено, что адаптивный опыт способствует критическому анализу педагогической практики на регулярной основе и расширяет практическую составляющую образовательного процесса.

Учителя применяют адаптивный метод на разных уровнях, включая микроадаптации, периодически возникающие проблемы и трудности у учащихся, а также на метауровне уровне, где происходит перенаправление обучения и оценка его эффективности (ibid.). Педагогическое образование, к сожалению, на сегодняшний день не развивает взаимосвязь между курсами традиционной и адаптивной методики. Анализ результатов фокус-группы показал, что теоретические курсы по педагогике, менеджменту класса и методике преподавания дисциплин поддерживают развитие знаний об адаптивной парадигме, но не способствуют формированию концептуального представления о практике включения эксперимента для передачи знаний о развитии адаптивного навыка. Строгая зависимость учителя от учебного плана, образовательной программы и ФГОС не способствует развитию адаптивных методов, сводя к минимуму наращивание потенциала адаптации к потребностям и возможностям учащихся, что прежде всего противоречит самой идее инклюзивного образования, образования для всех.

Области адаптивности педагогической компетентности:

1. Знания в предметной области: постоянное повышение квалификации с целью эффективной импликации теории в учебный процесс.

2. Дидактико-педагогическая деятельность: применение различных педагогических практик в разных стандартных и нестандартных образовательных ситуациях.

3. Менеджмент образовательного процесса: работа над проектами в сформированных группах, касающимися адаптивных методов обучения;

участие в разработке, применении и оценке краткосрочных и долгосрочных результатов обучающихся; разработка стратегий по решению конфликтов (со школьниками, родителями, педагогическим коллективом школы) посредством диалога со школьниками, их семьями, учителями и администрацией школы.

4. Этика профессиональной деятельности: определение и понимание проблемных ситуаций, касающихся социально-культурной и школьной реальности, менеджмента класса, индивидуальных отличий, трудностей в обучении, психологических особенностей, проблем, случающихся в повседневной школьной практике

Таким образом, внедрение инноваций в традиционную практику обучения требует культуры, которая подразумевает более широкое понимание возможностей системы адаптивного подхода. Анализ научной литературы и результаты проведенного исследования в фокус-группе показали, что новые образовательные реалии требуют от учителей применения адаптивных/гибких технологий для эффективной работы с обучающимися. Благодаря адаптивному опыту учителя могут принимать правильные решения о том, каким образом транслировать знание учащимся с разными способностями и потребностями и как наиболее эффективно развить в них знаниевую рефлексию.

Литература

1. *Дубова М.В.* Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2. С. 17–23.
2. *Котов С.В.* Инклюзивное образование: трансформация системы образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 12. С. 30–36.
3. *Котов С.В., Котова Н.С.* Патриотическая парадигма образовательного процесса в условиях нарастания неофашистской идеологии // Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества: материалы XI международной науч.-практ. конф. М.: Ин-т стратегических исследований, 2014. С. 316–321.
4. *Котова Н.С., Котов С.В., Дукян С.С.* Инклюзивное образование: от теории к практике // Воспитание, обучение, образование: от теории к практике: сб. научных трудов I Международной науч.-практ. конф. Самара: Профессиональная наука, 2017. С. 78–83.
5. *Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П.* Современные образовательные технологии в высшей школе. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016*а*.
6. *Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П.* Современные тенденции развития высшего профессионального образования. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016*б*.
7. *Fairbanks, C.M. et al.*, 2010. Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtully adaptve than others. Journal of Teacher Educaton, 61: 161–171.
8. *Hatano, G.* and *Y. Oura*, 2003. Commentary: reconceptualizing school learning using insight from expertse research. Educatonal Researcher, 32 (8): 26–29.
9. *Parsons, S.A.,* 2012. Adaptve teaching in literacy instructon: Case studies of two teachers. Journal of Literacy Research, 44 (2): 149–170.
10. *Williamson McDiarmid, G.* and *M. Clevenger-Bright*, 2008. Rethinking Teacher Capacity. In: CochranSmith, M. *et al.* (Eds.). Handbook of Research on Teacher Educaton. Enduring questons in changing contexts. New York; Abingdon: Routledge: Taylor & Francis.

References

1. *Dubova, M.V.,* Competency and competence as pedagogical categories: defniton, structure, classifcaton. The Humanites and Educaton. 2011, 2: 17–23. (rus)
2. *Kotov, S.V.,* 2016. Inclusive educaton: transformaton of the educaton system. News-Bulletn of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 30–36. (rus)
3. *Kotov, S.V.* and *N.S. Kotova*, 2014. Patriotic paradigm of educatonal process in the context of increase of neo-fascist ideology. In: Integraton of science and practce as the mechanism of effectve development of modern society: Proceedings of the XI Internatonal Research Conference (pp. 316–321). Moscow: Institute of Strategic Researches. (rus)
4. *Kotova, N.S., S.V. Kotov* and *S.S. Dukyan*, 2017. Inclusive educaton: from theory to practce. In: Educaton, teaching, moral development: from theory to practce: collected scientfc works of the I Internatonal Research Conference (pp. 78–83). Samara: Professional Science. (rus)

5. *Petrova, N.P. , S.V. Kotov* and *N.P. Klushina*, 2016(a). Modern educatonal technologies at higher school. Rostov-on-Don: SFedU Publishing House. (rus)
6. *Petrova, N.P. , S.V. Kotov* and *N.P. Klushina*, 2016(b). Current trends in higher educaton development. Rostov-on-Don: SFedU Publishing House. (rus)
7. *Fairbanks, C.M. et al.*, 2010. Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtully adaptve than others. Journal of Teacher Educaton, 61: 161–171.
8. *Hatano, G.* and *Y. Oura*, 2003. Commentary: reconceptualizing school learning using insight from expertze research. Educatonal Researcher, 32 (8): 26–29.
9. *Parsons, S.A.,* 2012. Adaptve teaching in literacy instructon: Case studies of two teachers. Journal of Literacy Research, 44 (2): 149–170.
10. *Williamson McDiarmid, G.* and *M. Clevenger-Bright*, 2008. Rethinking Teacher Capacity. In: CochranSmith, M. *et al.* (Eds.). Handbook of Research on Teacher Educaton. Enduring questons in changing contexts. New York; Abingdon: Routledge: Taylor & Francis.