

ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬ- НОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. И. Снопкова, заведующий кафедрой педагогики, доктор педагоги-
ческих наук, профессор

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова
(г. Могилев, Беларусь) snopkova@m.msu.by

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития педагогического опыта и формирования успешных педагогических практик в области учебной автономии в системе дополнительного образования взрослых. Вопросы учебной автономии и педагогиче-

ских инструментов ее развития, с авторской точки зрения, относятся к инновационному педагогическому опыту и связаны с проблемами индивидуальных стилей учебной деятельности.

Summary. The article actualizes the problem of development of pedagogical experience and formation of successful pedagogical practices in the field of educational autonomy in the system of additional education of adults. The issues of educational autonomy and pedagogical tools for its development from the author's point of view relate to innovative pedagogical experience and are connected with the problems of individual styles of educational activity.

В процессе дополнительного образования взрослых осваиваются современные инструменты педагогической деятельности, среди которых важное место занимают педагогические средства организации обучения и самообучения, академической мотивации, рефлексивной деятельности и т. д. Учебная автономия как теоретический и практический феномен, включенный в дидактические процессы, привлекает все большее внимание ученых и практиков.

Понятие автономии учащегося стало использоваться с начала 80-ых годов XX века. Исходное определение автономии было дано Анри Хо-леком как способности учащихся брать на себя ответственность за свое обучение [1]. С тех пор учебная автономия в теории и практике обучения рассматривается в двух контекстах, исходя из которых определяется ее содержание, а также стратегии формирования: 1) средство для достижения целей обучения; 2) цель/ конечный продукт обучения. В зарубежной педагогике автономия учащегося описывается посредством учебных компетенций, например, таких как способность обучающегося определять цели и задачи своей учебной деятельности; самомотивация и самоэффективность; умение планировать и осуществлять учебные действия; способность оценивать обучение; владение стратегиями обучения и др.

Н. Ф. Коряковцева обобщила подходы к пониманию проблемы организации учебной деятельности в российской психологической и педагогической науке, а также зарубежные концепции автономии учащегося и представила широкое понимание автономии учащегося в учебной деятельности с помощью четырех параметров: базового технологического, деятельностного, личностного и конструктивного. По ее мнению, автономия учащегося в учебной деятельности – это способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлекссию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать решения относительно собственного учения при определенной степени независимости от преподавателя [2].

Целевыми установками дополнительного образования в области учебной автономии выступают следующие планируемые результаты: понимать сущность учебной автономии и ее роль в академической успешности обучающихся; уметь формулировать определения данного понятия в контексте авторской педагогической практики; знать классификации стилей обучения и уметь характеризовать их особенности, а также приводить примеры дидактических процессов с учетом стилевых особенностей учебной деятельности; знать особенности дидактического сценарирования, основные компоненты дидактического сценария, уметь проектировать уроки, используя дидактический сценарий как методическую форму проекта урока, ориентированную на развитие учебной автономии; характеризовать и быть способным использовать в авторском педагогическом опыте алгоритмы обучающих технологий, учитывающих разные стили обучения; уметь разрабатывать учебные занятия, построенные на алгоритмах обучающих технологий, основанных на стилевом подходе и ориентированных на развитие учебной автономии и др. [3].

Преимущества автономного обучения заключаются в его мотивированности, целенаправленности и продуктивности, независимости учащегося от образовательных рисков, связанных с проявлениями психолого-педагогической некомпетентности педагога в организации и управлении самоизменениями учащихся, применении современных стратегий и технологий обучения, успешности учащихся, преемственности и непрерывности образовательной деятельности на всех этапах жизнедеятельности.

Понятие учебной автономии связано со стилями обучения, ориентацией обучения на формирование индивидуальных стилей учебной деятельности. Наиболее популярны стили обучения Д. Колба, П. Хани и А. Мамфорда, VAK-модель, модель Р. и К. Данн и др. С нашей точки зрения, важным направлением повышения квалификации педагогов в системе дополнительного образования взрослых выступает работа с педагогическим опытом в области стилевых особенностей учебной деятельности, диверсификации средств обучения и самообучения с учетом автономной позиции обучающихся.

Д. Колб создал модель обучения на основе опыта обучающегося, которая включает четыре компонента цикла обучения:

- 1) конкретный опыт (Concrete Experience): обучение – это процесс,

посредством которого знание создается путем преобразования опыта, цикл обучения инициируется, когда встречается новый опыт или переосмысливается существующий опыт;

2) рефлексивное наблюдение (Reflective Observation): учащиеся отказываются от предположений и анализируют то, что произошло во время опыта, что они думают по этому поводу;

3) абстрактная концептуализация (Abstract Conceptualization): учащиеся изучают свои размышления и выводы, полученные на предыдущем этапе и связывают свой опыт с содержанием учебного материала, отвечая на вопрос: Что это значит?

4) активное экспериментирование (Active Experimentation): применение знаний на практике, проверка выводов во время нового или переосмысленного конкретного опыта и цикл обучения начинается снова [4].

В соответствии с учебным циклом Д. Колба выделяются стили обучения: адаптивный (accommodative), дивергентный (divergent), ассимилятивный (assimilative) и конвергентный (convergent).

Уолтер Берк Барб и его коллеги предложили три формы обучения в соответствии со стилями обучения: визуальную, слуховую и кинестетическую модальности, получившие название VAK–модель. Визуальные ученики лучше всего учатся видя, им помогают картинки, раздаточный материал, диаграммы, графики, карты, ленты времени и др. Аудиальные ученики лучше усваивают учебный материал, слушая его: лекции, записи, обсуждения и дебаты, повторение. Третья группа учеников в этой модели – кинестетики, их учебные достижения облегчаются посредством движения: физические движения, эксперименты, проекты, экскурсии, частые перерывы и др.

Рита и Кеннет Данн (R. Dunn, K. Dunn) в 1974 году разработали концепцию стиля обучения на основе четырехфакторной модели отношений обучаемого с факторами среды, к которым позднее были добавлены когнитивные стили. Авторы считают, что их всеобъемлющая модель обучения обоснована тем, что люди используют разные элементы стилей обучения для повышения своих учебных достижений [5].

Понятие стиля обучения ориентирует на использование индивидуального подхода в процессе проектирования урока, использование технологий обучения, которые адаптированы под стили обучения учеников. М. А. Холодная вела понятие «стиль учения» и сформулировала требования к формированию персонального познавательного стиля [6]:

– Выявление наличных стилевых предпочтений ученика, осознание «слабых» и «сильных» сторон стилового поведения субъектов обучения.

– Создание условий для актуализации наличных познавательных стилей учащихся.

– Развитие базовых механизмов стилового поведения.

– Обогащение стиловых характеристик интеллектуального поведения, включая расширение репертуара стилового поведения и создания условий для взаимодействия разных познавательных стилей.

Стиль обучения становится важным фактором педагогической диагностики, а также проектирования и реализации педагогических технологий, ориентированных на развитие учебной автономии. Показатели познавательного стиля служат инструментом проектирования, организации и управления учебной деятельностью.

Средством управления процессом формирования учебной автономии на уроке выступает дидактический сценарий как современный результат педагогического проектирования. В основе дидактического сценирования находится задачно-целевая стратегия обучения, сущность которой раскрыта Ю. В. Громыко в его школе мыследеятельностной педагогики. Задачно-целевая стратегия предполагает помещение учащегося в обстановку, в которой он сам должен осмыслить ситуацию, поставить цели своего действия и использовать имеющиеся средства для достижения целей. Задачная форма организации учебно-обучающей мыследеятельности предполагает, что выделена определенная последовательность задач, которые ставят в совместной работе педагог и учащийся, и продвижение в решении которых обеспечивает рост способностей учащегося [7; 8].

Н. А. Масюкова отмечает, что задачно-целевая стратегия концентрируется вокруг выполнения учащимися практико-ориентированного (или игрового) задания, первые неудачные попытки выполнения которого вызывают у них потребность в новом знании как средстве для решения выдвинутой задачи. Таким образом, задачно-целевая стратегия организации учения-обучения строится по схеме «постановка и принятие учебной задачи – попытка ее решения – обнаружение недостатка средств (предметных знаний) – их освоение – решение задачи – рефлексия» [9]. Отличие дидактического сценирования от планирования урока состоит в понимании мыследеятельностных процессов, протекающих

в классе и определяющих осваиваемое содержание образование, а не учебный материал. Признаки дидактического сценария и их сущность раскрыты в работах Ю. В. Громыко, О. Е. Лисейчиков, Н. А. Масюковой, Б. В. Пальчевского и др.

Таким образом, освоение педагогических инструментов развития учебной автономии, с нашей точки зрения, выступает актуальным направлением дополнительного образования в области педагогической деятельности. Данное направление тесно связано с вопросами индивидуальных стилей учебной деятельности и педагогической поддержки их формирования. Существуют разные подходы к классификации учебных стилей, однако важно подчеркнуть, что показатели учебного стиля с одной стороны позволяют говорить об учебной автономии, с другой стороны, служат для педагога инструментом проектирования, организации и управления учебной деятельностью с помощью дидактического сценирования образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford ; New York : Pergamon Press, 1981. – 65 p.
2. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. Снопкова, Е. И. Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2024. – 240 с.
4. Kolb, D. *How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life* / D. Kolb, K. Peterson. – ReadHowYouWant com., 2018. – 220 с.
5. Сергеев, С. Ф. Инструменты обучающей среды: стили обучения / С. Ф. Сергеев // Образовательные технологии. – 2010. – № 3. – С. 85–94.
6. Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума 2-е изд. перераб. и доп., СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
7. Алексеева, Л. Н. Мыследеятельностная диагностика способностей в образовании / Л. Н. Алексеева, Ю. В. Громыко // Новое содержание образования. – М. : Пушкинский институт, 2001. – С. 281–296.
8. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
9. Масюкова, Н. А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н. А. Масюкова // Столичное образование. – 2010. – № 6. – С. 16–22.