

# РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.025.7

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-8-16

**Лазарева И.Н.**

*Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)*

## **ОСВОЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ПРОЕКЦИИ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

*Аннотация.* Введение ФГОС-3 изменило требования к уровню обученности и качеству обучения. Но процесс освоения новых перспектив может быть замедлен или остаться на уровне деклараций, если не учитывать потенциальные сложности, которые имеют место при освоении видов деятельности, требующих системности знаний и мышления. В статье предпринята попытка найти оптимальные подходы к реализации высоких образовательных целей в аспекте результативности деятельности преподавателя, направленной на достижение новых стандартов образованности. На основе анализа современной психолого-педагогической литературы предлагаются варианты конкретных решений.

*Ключевые слова:* подготовка специалистов, высокие стандарты качества, образовательный процесс, интеллектуальная компетентность, педагогическое сопровождение.

**I. Lazareva**

*Far Eastern Federal University, Vladivostok*

## **REALIZING NEW EDUCATIONAL STANDARDS IN TERMS OF PRAXIOLOGY**

*Abstract:* The Federal State Education Standards have changed the requirements to the level of training and quality of instruction. However, the process of learning in a new light can be hindered or remain just an intention if teachers do not take into consideration the potential complexities, common for implementing activities demanding systemic knowledge and thinking. The article is an attempt to bridge the gap between the Standards and a teacher's effectiveness aimed at new level of educating. Inspired by psychological science, certain methods of classroom practice are offered.

*Key words:* training of specialists, high quality standards, educational process, intellectual competence, instructional guidance.

---

© Лазарева И.Н., 2015.

В ситуации продолжающегося изменения социально-экономических ориентиров важнейшей предпосылкой динамического развития общества становится высокий уровень образования. Вхождение России в единое глобальное пространство требует нового уровня образованности студентов, что позволит им осуществлять полноценную коммуникацию со своими зарубежными сверстниками и академическим сообществом, а в дальнейшем – профессионально подходить к решению актуальных комплексных проблем теоретического или прикладного характера. Результат социально-профессиональной подготовки современного выпускника вуза проявляется в комплексе свойств: «интеллектуальных, личностных, социальных, профессиональных; готовности к самостоятельному решению проблем и взятию на себя ответственности; способностей к самосовершенствованию; установке на включение в профессиональную деятельность; осознания своей подготовленности» [2, с. 38]. Интеллектуальная компетентность рассматривается не как результат элитного образования, а как профессионально ценностная квалификация. Тем самым, предъявляя высокие требования к качеству функционирования и результативности образовательных систем, ФГОС-3 расширяют возможности личностного развития учащегося, который должен владеть не только специальными, но и общекультурными и общепрофессиональными компетенциями [3]. Этот уровень позволяет мыслить диалектически, разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести

аргументированную полемику, доказательно отстаивать свои суждения. В свою очередь, образование, ориентированное на развитие культуры мышления, предполагает и более высокий уровень ответственности и познавательной активности учащихся, что обеспечивается интеллектуальными умениями, которые заявляются как планируемые результаты конкурентоспособного выпускника вуза. В основе такой подготовки – работа с информацией, усвоение методологии мышления, моделирование, рефлексия – тип обучения, отличный от традиционной парадигмы, поэтому современной школе предстоит пройти многочисленные трудности процесса обновления и преобразования.

Успешность актуализации новых эталонов качества в учебном процессе зависит, в первую очередь, от профессиональной компетенции преподавателя. Для достижения соответствия деятельности профессорско-преподавательского состава вуза требованиям к качеству подготовки специалистов педагогам необходимо выделить перспективные направления в развитии современных тенденций повышения эффективности обучения, осмыслить потенциальные проблемы и скорректировать свои действия с учётом результатов современного научного знания.

Данная статья исследует следующие вопросы, требующие пристального внимания в ситуации изменения содержательных и организационно-педагогических форм образовательного поля:

– Какие потенциальные трудности могут замедлить процесс освоения новых стандартов качества?

– Каковы педагогические условия успешной актуализации новых эталонов качества в учебном процессе, ориентированном на изменение образа мысли и деятельности студентов?

Качество образования складывается из многих составляющих. Успешность освоения ФГОС особым образом связана с социальными и поведенческими факторами развития человеческого потенциала, включая преподавание, с одной стороны, и лично-образующую составляющую – с другой. Результативность педагогической деятельности, с точки зрения праксиологических основ, зависит от действий педагога в аспекте усиления лично-образующей составляющей, связанной с особенностями мыслительного процесса, побудительными мотивами, способом взаимодействия в познавательном процессе. Обратимся к когнитивному критерию деятельности учащихся и рассмотрим этот аспект соответственно исследуемому вопросу.

*Возможности преобразования когнитивной сферы учащихся*

Соответствие новым стандартам качества предполагает задействование студентов в сложных видах интеллектуальной деятельности, что обуславливается владением комплектами умениями – выявлять то, что наполнено глубоким смыслом, излагать собственное мнение, взвешивать, сравнивать и сопоставлять или противопоставлять различные точки зрения, делать выводы и умозаключения, выносить свою обоснованную оценку. Другими словами, необходимо научить студентов осуществлять мыслительные операции высшего порядка. Чтобы эти абстрактные категории

не остались за гранью внешнего контроля, они должны быть включены в структуру обычного занятия [23].

В этой связи с ориентацией на заданный результат деятельности Уолтерс [24] и Циммерман [25] напоминают о развитии стратегий метапознания, часто недооцениваемых, но регулирующих все мыслительные процессы. Обучение и поддержка в области регулирования мыслительных операций достигается педагогическим сопровождением и самим укладом занятия, включающего систематическое единство следующих элементов: предъявление целей и задач урока; использование информационных сигналов, предваряющих важную информацию; изложение преподавателем критериев правильно выполненного задания; применение практических заданий, направленных на обработку информации и несущих в себе мыслительную задачу; процедуры само- и взаимооценивания.

Эффективными методами овладения разнообразными способами умственных действий считаются обзоры изученного материала и тренировочные тесты. Ценность тестов определяется регулярностью и частотой проведения. Особенно эффективны, по мнению специалистов [11], короткие тесты с вопросами открытого типа, которые предполагают не только способности вспомнить, но и создать новую информацию на основе извлечённой из памяти.

Существенное влияние на результат развития культуры ума оказывают ранее накопленные знания и умения студентов. Новый материал может либо положительно коррелировать с предшествующим знанием, либо вступить

с ним в противоречие, если предшествующее знание построено большей частью на ошибочных представлениях и частных мнениях [6; 17]. Проблема состоит в том, что неправильные представления часто укореняются в сознании и с трудом поддаются исправлениям [14]. Тогда студенты активно не желают что-либо менять в привычном образе мыслей и защищают свою «зону комфорта».

Преподаватель играет решающую роль в познавательном процессе учащихся независимо от сложившихся обстоятельств. В случае положительного соотношения обучение мыслительным операциям высшего порядка осуществляется в области знаний, где учащимися накоплены прочные знания, или в социокультурном контексте, который хорошо известен и понятен учащимся [22]. Тогда, например, умея читать и писать на иностранном языке, студенты могут освоить последующий уровень заданий, где акцент делается на развитие системности знаний и системности мышления – аналитическое чтение, формулирование определений, извлечение краткого содержания, синтезирование, применение понятий, сложные виды письменной речевой деятельности.

Иначе строится работа в ситуации, когда преподавателю предстоит изменить строй мыслей студента. Здесь не обойдешься простыми напоминаниями о том, что «надо думать по-другому» или применять «развивающие орудия мышления». Для того чтобы студенты пересмотрели свой запас знаний, необходимы особые обучающие приёмы. Например, как утверждает Мэйер [17], осознанных изменений можно добиться при при-

менении эффекта когнитивного диссонанса. Учащиеся смогут осознать несоответствие своих представлений реальности мира в ходе работы со способами подтверждения достоверности данных; метода прогнозирования решений и действий с последующим анализом их ошибочности.

Принципиально важным является то, что овладение способами интеллектуальной деятельности должно осуществляться в контексте [7; 22]. Под контекстом подразумевается предметная область, ситуационное задание, социум, в котором происходит общение, окружающее пространство. Эффективность познавательного процесса обеспечивается последовательностью шагов: ознакомление – применение – закрепление – обобщение – перенос в новый контекст. Проблема состоит в том, что обобщение и перенос не происходят самопроизвольно или по личной инициативе учащегося. Помимо этого, чем больше отличие нового контекста от исходного, в котором осваивалась операция, тем сложнее осуществить перенос. Вместе с тем способность учащегося осуществлять перенос предметного или операционного знания является важным показателем эффективности полученных навыков [7; 18; 22], выражаемой системой интегрированных переменных свойств и качеств личности (глубокое понимание материала, способность к самокоррекции, гибкость в применении) как закономерный результат и цель профессиональной подготовки.

Преподаватель может оказывать влияние на процесс переноса знаний, как в родственных ситуациях, так и в сильно различающихся. Эксперты

в области когнитивных процессов [7; 18] рекомендуют обучение следующим умениям:

- изучение явления многосторонне, в разных ситуациях;
- сравнение и сопоставление различных ситуаций, обращая внимание на характерные элементы, которые будут иметь место в ином контексте;
- организация частных фактов вокруг общей идеи;
- соотнесение собственных знаний с реальным миром (для этого необходимо приводить примеры научного подхода к явлениям повседневной жизни; соотносить учебную программу с культурным опытом студентов, например, включать материалы об исторических фактах, проблемах здоровья и т.д.);
- изучение стратегий поиска смысла, поскольку перенос обусловлен глубоким пониманием сути вещей.

#### *Возможности совершенствования мотивационной сферы*

Личностная сторона образовательного процесса в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу учащихся. Возможности совершенствования мотивационного плана как условие достижения заданных стандартов раскрываются в исследованиях, результат обобщения которых позволяет расставить следующие акценты.

Хотя природный ум и внутренние побудительные мотивы влияют на результаты учебной деятельности, специалисты считают, что компетентность большей частью достигается через технологические приёмы, тренировочные упражнения и задания, требующие сосредоточенной практики [9; 10] – деятельности, вызывающей у

большой части студентов негативные ассоциации.

Также учёные обращают внимание на следующую закономерность. Представления студентов об интеллекте, мышлении и умственных способностях влияют на характер функционирования их когнитивных систем и познавательный процесс в целом [6]. Проблема состоит в том, что зачастую учащиеся склонны считать, что уровень интеллекта – это нерегулируемое качество, и его невозможно улучшить. Они сосредотачиваются на нормативных показателях академической успешности, т.е. на оценках, и убеждены, что постоянно должны подтверждать уровень своих умственных способностей.

Но при внешней мотивации, как отмечают Е. Эндерман и Л. Эндерман, студенты заинтересованы лишь в поощрении в виде высокой оценки, и даже наиболее успешные из них на самом деле учатся весьма поверхностно, негативно воспринимая всё, что ассоциируется со сложными формами мыслительной деятельности [4]. Соответственно, они неохотно берутся за выполнение заданий, требующих интеллектуального напряжения. По этой же причине данная категория учащихся неадекватно воспринимает критические замечания и отрицательные отзывы о своей работе.

Несмотря на перечисленные осложнения, преподаватель может воспитать у студентов понимание того, что мыслительные способности необходимо и возможно улучшить. Научное знание выступает мощным средством преобразования этой сферы. Например, в случае неуспеха Карол Двек рекомендует акцентировать внимание

обучаемого не на отсутствие у него способности выполнить задание, а на том, что результаты предъявленной работы можно улучшить [12].

При выставлении оценок особым образом выделяется их информационная, а не контролирующая функция. Неверные ответы определяются как возможность узнать нечто новое [13].

По мнению специалистов [4], внешняя мотивация может сыграть важную роль в достижении интеллектуальной компетенции. Продуманные, должным образом контролируемые, систематические задания направленно формируют базовые умения. Доведённые до автоматизма умения, высвобождают когнитивные ресурсы учащегося для освоения всё более сложных видов интеллектуальной деятельности. При наличии мощного арсенала средств затрачивается меньше усилий на выполнение задания, что доставляет больше положительных эмоций и развивается во внутреннюю заинтересованность к процессу познания [10]. Следовательно, задача педагога – воспитать у студентов понимание того, что мыслительные способности развиваются через добросовестные усилия и опыт применения различных мыслительных стратегий. В этой ситуации профессионализм преподавателя проявляется в умении внушать и убеждать. Разъяснение состоит в том, что задания, которые могут сначала показаться неинтересными и трудоёмкими, создадут фундамент для компетентности и самоопределения. Новые умения станут ценным приобретением – они не только помогут в усвоении учебной программы, но и послужат мотивационным фоном для самостоятельной работы и непрерывного обучения; бу-

дут иметь немаловажное значение для конкурентоспособности молодого специалиста во взрослой жизни.

Вера в собственные силы увеличивается, если студенты могут контролировать процесс продвижения к намеченным целям, особенно когда это связано с освоением новых умений [5; 21]. Три принципа целеполагания помогут усилить мотивацию учащихся [16]:

1. Краткосрочность. Для того чтобы контролировать объём выполненной работы, требуется мыслить конкретно. Соответственно, студентам легче следить за ходом выполнения проксимальных целей.

2. Конкретность. Конкретно сформулированные цели проще измерить.

3. Умеренность. Важно формулировать цели не как упрощённые, но как в меру сложные – тогда они воспринимаются как серьёзные, но достижимые, и потому вызывают интерес.

Такой подход будет развивать установку на интеллектуальный рост, а с ней мотивацию и упорство в работе.

Возможности совершенствования образовательного взаимодействия

Как известно, эффективная система образования должна моделировать условия для проявления студентами своей самостоятельности и самодетельности. Принцип совместной ценностной деятельности предполагает создание корректных педагогических ситуаций развития личности. Критерий реализации субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе базируется на принятии индивидуальных интересов, взаимопонимании, коммуникации и имеет эффект саморазвития и самоактуализации учащегося [8].

Позиция педагога при осуществлении субъект-субъектного взаимодействия предполагает проявление ценностного отношения к личности учащегося. Педагогическое взаимодействие проявляется в прямом или косвенном воздействии субъектов образовательного процесса друг на друга, порождающем их взаимную связь. Рассмотрим некоторые возможности прямого педагогического воздействия в ситуации обновления образовательного процесса школы.

Представления преподавателя о способностях своих студентов формируют способы подачи материала, используемые виды групповой работы, учебные результаты и методы их оценивания. Что ещё более важно, планируемые результаты, озвученные преподавателем, влияют на возможности, мотивацию и учебные достижения студентов [20; 21]. Потенциальная опасность состоит в занижении уровня интеллектуальных возможностей студентов. Исходя из этого, преподавателю следует проводить самодиагностику на предмет сбалансированности учебных целей, которые должны требовать усилий в преодолении, но быть достижимыми; озвучивать только высокие цели для всех студентов. Специальные руководства по профессиональному развитию [15] обращают внимание на то, что обучение и поддержка в области регулирования мыслительных операций могут оказывать существенное влияние на результат, и, даже если задание, предполагающее необходимый, но достаточный уровень интеллектуальных усилий, будет выполнено с помощью педагога, – оно обладает существенным развивающим потенциалом.

Суть косвенного воздействия заключается в том, что «педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение, компоненты образовательной среды» [2, с. 9]. Помимо поощрения активности учащихся в учебной деятельности (актуализация чувственного опыта, возможность самостоятельного выбора в способах выполнения задания и др.), при создании развивающей образовательной среды преподаватель действует как эксперт и организует процесс познания, основанный на конструктивном взаимодействии его участников. В данной ситуации психолого-педагогическое сопровождение может проявляться в следующем.

Сторонники когнитивного подхода отмечают, что мышление студентов можно улучшить до показателей высокого порядка, если обеспечить взаимодействие испытывающих затруднения студентов с теми, кто преуспевает в способности здраво мыслить и ясно излагать свои мысли [18; 19]. Поэтому предпочтительно гетерогенное группирование, создающее условия совместной мыслительной деятельности студентов с разным уровнем интеллектуальных умений. Это обусловит позитивное воздействие образовательного процесса на развитие личностной эффективности, позволяющее будущему специалисту быть успешным в условиях социума.

В данной статье исследовалась проблема организации процесса познания, положительная динамика которого предопределяется целесообразностью и рациональностью педагогических действий, направленных на достижение результатов, прописанных в новых стандартах качества.

На основе анализа и обобщения современного научного знания разработаны практические рекомендации, имеющие отношение к ключевым реалиям образовательного процесса – активизация и вовлечение студентов в интеллектуальную деятельность; формирование мыслительных умений высшего порядка; обеспечение состояния интеллектуальной работоспособности учащихся; организация субъект-субъектного взаимодействия. Критерием успешной деятельности педагога служит обогащение опыта учащихся в аспекте перечисленных выше функциональных составляющих, соответствие их достижений заданным эталонам качества и совершенствование системы образования в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Васютенкова И.В. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования : Учебно-методич. пособие. СПб., 2011. 130 с.
2. Долган А.Г. Межкультурное бизнес-взаимодействие в АТР и подготовка к нему студентов-дальневосточников в процессе обучения английскому языку. Хабаровск, 2015. 140 с.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/> (дата обращения: 19.04.2015)
4. Anderman E.M. & Anderman L.H. Classroom motivation (2nd ed.). Boston, MA: Pearson, 2013. 272 p.
5. Anderman L.H. & Anderman E.M. Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in the schools New York, NY: Routledge, 2009. P. 161–173.
6. Aronson J. & Juarez L. Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C.M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, 2012. P. 19–36.
7. Bransford J.D., Brown A.L. & Cocking R. (Eds). How people learn. Washington, DC: National Academies Press, 2000. 374 p.
8. Brophy J. Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. Journal of Classroom Interaction, 45(1), 2010. P. 41–45.
9. Campitelli G. & Gobet, F. Deliberate practice: Necessary but not sufficient//Current Directions in Psychological Science, 20(5), 2011. P. 280–285.
10. Deci E. L., & Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum, 1985. 371 p.
11. Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., & Willingham D.T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology// Psychological Science in the Public Interest, 14, 2013. P. 4–58.
12. Dweck C.S. Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Random House, 2006. 288 p.
13. Graham S. On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 17–36.
14. Johnson M., & Sinatra G. The influence of approach and avoidance goals on conceptual change // Journal of Educational Research, 107(4), 2014. P. 312–325.
15. Jussim L., Robustelli S., & Cain T. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), Handbook of motivation at school. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2009. P. 349–380.



16. Martin A. J. Goal setting and personal best (PB) goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement*. New York, NY: Routledge, 2013. P. 356–358.
17. Mayer R.E. *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson, 2011. 201 p.
18. Mayer R. *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008. 560 p.
19. Miller P.H. *Theories of developmental psychology (5th ed.)*. New York, NY: Worth, 2011. 518 p.
20. Roediger H.L. Applying cognitive psychology to education: Translational education science//*Psychological Science in the Public Interest*, 14, 2013. P. 1–3.
21. Schunk D.H. Self-efficacy and achievement behaviors// *Educational Psychology Review*, 1, 1989. P. 173–208.
22. Souse D.A. *How the brain learns (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2011. 336 p.
23. Webster-Stratton C., Reinke W.M., Herman K.C., & Newcomer, L.L. The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40 (4), 2013. P. 509–529.
24. Wolters C.A. Regulation of motivation: Contextual and social aspects // *Teachers College Record*, 113(2), 2011. P. 265–283.
25. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory Into Practice*, 41(2), 2002. P. 64–70.