

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ (ДОМИНАНТЫ) ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н.Селивёрстова (г. Владимир)

Реформирование школьного образования, переход на новые образовательные стандарты выдвигают необходимость переосмысления комплекса стоящих перед школой задач и выдвижения в качестве приоритетной задачи – совершенствование интеллектуального потенциала школьников. В обозначенном контексте повышение качества современного образования не может осуществляться вне специального внимания к последовательной реализации обучением своей развивающей роли.

Вместе с тем анализ практики современного школьного обучения убеждает в том, что до сих пор устойчиво сохраняет свою силу признаваемое педагогическим сообществом противоречие между провозглашаемыми целями развития школьников в обучении, с одной стороны, и отсутствием научно выверенных подходов, дающих целостное представление о путях надежного достижения указанных целей, с другой. В качестве одной из ключевых причин такого положения дел выступает недостаточная теоретическая разработанность вопроса о специфике состава содержания образования как базового педагогического инструмента, обеспечивающего динамику интеллектуального развития школьников как планируемый результат обучения.

Отсюда становится понятным, что повышение качества современного образования сопряжено с поиском обновленных подходов к формированию такого содержания образования, которое должно быть ориентировано на последовательное решение задач интеллектуального развития всех школьников.

В соответствии с полученными психологами исследовательскими результатами (Д.Б.Богоявленская, З.И.Калмыкова, Н.А.Менчинская, М.А.Холодная и др.), под интеллектуальным развитием мы понимаем происходящее под влиянием обучения усложнение структур познавательной деятельности школьников и одновременное формирование их готовности к

оперированию этими структурами в процессе осуществления различных видов деятельности.

Вместе с тем в дидактике еще не получил должного теоретического осмысления вопрос о соотношении способов формирования содержания образования и соответствующих уровней интеллектуального развития школьников, достигаемых посредством освоения этого содержания. Отмеченное несовершенство в значительной степени обусловлено отсутствием в дидактике принципа, который с единых теоретических позиций позволял бы систематизировать частные подходы к конструированию содержания, ориентированного на достижение планируемых уровней интеллектуального развития школьников.

Выработка представлений о дидактических ориентирах, используемых для конструирования содержания образования, обладающего новым качеством, требует обращения к психологическим идеям и положениям, раскрывающим сущность и видовое разнообразие интеллектуального развития в обучении. В этом отношении особую значимость, как нам представляется, имеют два обстоятельства.

Во-первых, сформировавшийся в психологии взгляд на человека как на целостную (системную) психическую организацию, изучение которой должно подчиняться требованиям целостности и осуществляться через соответствующие проекции (образы) целого – психический индивид, субъект деятельности, личность (Б.Г.Ананьев, В.В.Давыдов, А.В.Брушлинский, В.С.Лазарев, А.Н.Леонтьев, В.И.Слободчиков и др.). Понимаемые как онтогенетические стадии развития человека, эти проекции представляют последовательность соответствующих уровней развития, каждый из которых, надстраиваясь над предыдущим, снимает его.

Во-вторых, речь идет о положениях, раскрывающих психологические механизмы интеллектуального развития школьников в процессе осуществляемого ими учебного познания с опорой на принцип субъектности (Д.Б.Богоявленская, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, В.П.Зинченко, Н.Н.Поддьяков,

М.А.Холодная, и др.). Подчеркивая инициативное, рефлексивное и творчески-преобразующее начало, которое реализуется в активности человека, этот принцип наиболее полно отражает специфически человеческую способность к развитию как последовательному становлению механизмов самоорганизации и саморегуляции на уровнях действий, деятельности и отношений в процессе рефлексивного освоения человеком своих основных ипостасей – психического индивида, субъекта деятельности и личности.

С этой точки зрения динамику интеллектуального развития в обучении целесообразно рассматривать как такой последовательный переход школьников на более высокие ступени активности и самостоятельности в решении познавательных задач, который определяется *тремя* внутренне связанными друг с другом уровнями самоорганизации и саморегуляции познавательной активности:

- *операционально-действенный уровень интеллектуального развития*, который характеризует становление формально-логических структур интеллекта и определяет уровень интеллектуального развития школьника как субъекта отдельных познавательных (мыслительных) действий (анализа, синтеза, сравнения, классификации и т.п.), осуществляющего эти действия осознанно и произвольно;

- *деятельностный уровень интеллектуального развития*, который характеризует становление рефлексивно-деятельностных, проблемно-поисковых структур интеллекта и определяет уровень интеллектуального развития школьника как субъекта целостной познавательной деятельности;

- *личностный уровень интеллектуального развития*, который характеризует становление субъектно-личностных, рефлексивно-оценочных, ценностно-смысловых структур интеллекта и определяет уровень развития школьника как *субъекта отношений в познании*.

В соответствии с этим в современных условиях формирование содержания образования должно ориентироваться на три последовательно достигаемых уровня интеллектуального развития школьников –

операционально-действенный, деятельностный и личностный. Отражая теоретическое представление о возможном спектре специально проектируемых развивающих целей обучения, эти уровни, по сути дела, фиксируют качественную неоднородность познавательного опыта школьников, овладение которым обеспечивает им постепенное повышение уровня активности и самостоятельности в решении познавательных задач: операционально-предметный познавательный опыт; когнитивно-деятельностный опыт; ценностно-смысловой опыт познания.

Таким образом, базовыми дидактическими ориентирами формирования содержания образования, обусловленными фактором интеллектуального развития, могут быть следующие.

1. При построении содержания образования должна учитываться необходимость достижения всего спектра качественно неоднородных целей интеллектуального развития школьников в обучении – формирование у школьников познавательного опыта на уровне субъекта отдельных познавательных действий, на уровне субъекта целостной познавательной деятельности, на уровне субъекта отношения в познании.

2. Содержание учебного предмета, будучи не сводимо к знаниям и умениям в какой-либо сфере науки, должно включать в себя содержание деятельности по самоорганизации и саморегуляции познания, определяемое всей совокупностью возможных уровней проявления познавательного опыта школьников.

3. Важно предусматривать расширение состава информационных, действенно-практических и рефлексивно-оценочных характеристик содержания образования в целях формирования опыта осознанного выбора школьниками содержания и способов познания с учетом знаниевых, инструментальных и ценностно-смысловых предпочтений школьников.

Представленная совокупность базовых дидактических ориентиров, управляющих процессом научно обоснованного включения познавательного опыта в состав содержания образования, позволяет выделить *различные*

модели содержания образования. Качественная неоднородность этих моделей обуславливается зафиксированным в них составом познавательного опыта, отражающим различные уровни самоорганизации и саморегуляции школьников в познании:

а) *содержательно-операциональная модель* характеризует содержание образования с точки зрения его направленности на формирование у школьников *опыта выступать субъектами отдельных познавательных действий*, что обуславливает самый низкий уровень сформированности познавательного опыта, свойственный репродуктивной познавательной активности. Данная модель представляет содержание образования как систему, состоящую не только из предметных, но и надпредметных, а именно *логических знаний и умений*. Раскрывая познавательный опыт лишь поэлементно, последние обуславливают формирование у школьников простейших, операциональных механизмов самоорганизации и саморегуляции познания;

б) *субъектно-деятельностная модель* отражает ориентацию содержания образования на формирование у школьников опыта выступать *субъектами целостной познавательной деятельности*, что придает их познавательной активности продуктивный характер, все в большей степени сближающей ее с исследовательской деятельностью. В отличие от предыдущей, рассматриваемая модель требует включения в содержание образования познавательного опыта, обладающего свойством целостности относительно структуры и функций деятельностного уровня самоорганизации и саморегуляции познания. Поэтому такое содержание образования рассматривается как система, включающая не только предметные и логические знания и умения, но и *методологические знания* (знания о знаниях, методах их добывания, фиксации, хранения и передачи другим; знания о возможных заблуждениях в процессе познания, а также об условиях успешности познания и т.п.), а также *учебные умения* (выделять и формулировать познавательные задачи, разрабатывать стратегии познания, побуждать себя к познанию, контролировать и оценивать качество

полученных познавательных результатов и др.) и **поисковые умения** (соотносить друг с другом все данные в условии задачи и ее вопрос; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции и конечных решений; проверять полноту и достаточность доказательства и решения и др.);

в) **субъектно-личностная модель** определяет направленность содержания образования на формирование у школьников **опыта выступать субъектами отношения в познании**, что придает познавательной деятельности продуктивный и субъективно избирательный характер, фактически сближающий ее с самообразованием и самосовершенствованием. Данная модель ориентирует на понимание содержания образования как дидактического инструмента формирования опыта познавательной самостоятельности, обладающего свойством целостности относительно структуры и функций субъектно-личностного уровня самоорганизации и саморегуляции познания. Поэтому содержание образования рассматривается как система, которая кроме предметных, логических и методологических знаний, а также предметный, логических, методологических, учебных и поисковых умений включает **ценности**, соответствующие ценностям культуры и определяющие ценностно-смысловое отношение к познанию, и **рефлексивно-смысловые умения** (соотносить цели познания и цели жизнедеятельности; оценивать способы познания с позиций ценностно-смысловых предпочтений; осуществлять выбор целей, задач, средств и способов познания с учетом личностных предпочтений; приспособливать способы познания под особенности собственного познавательного стиля; вступать и поддерживать различные виды диалогов др.), способные определять формирование механизмов ценностно-смыслового отношения школьников к познанию.

Каждая из выделенных моделей содержания образования выступает как дидактический инструмент проектирования качественно неоднородных целей

интеллектуального развития, достижение которых выводит школьников на соответствующий уровень интеллектуального развития.

Так, *содержательно-операциональная модель* закрепляет представление об известной гарантированности интеллектуального развития в его базовых проявлениях, соответствующих формированию механизмов логического мышления, обнаруживающих себя посредством формально-логических структур познавательного опыта. *Вторая модель* создает теоретические предпосылки для проектирования содержания образования, обеспечивающего формирование механизмов теоретического, научного мышления, которое максимально полно реализуется в проблемно-поисковых и когнитивно-деятельностных познавательных структурах интеллекта. *Третья модель* обосновывает проект содержания образования, ориентированного на формирование механизмов смыслового, рефлексивно-оценочного, интерпретирующего, диалогового мышления, которые проявляются в рефлексивно-смысловых познавательных структурах и обуславливают готовность школьников к познавательной самостоятельности.

Представленные модели мы рассматриваем в качестве теоретического основания для выделения *ряда дидактических требований*, предъявляемых к формированию содержания образования как к центральному дидактическому средству, используемому учителем для достижения планируемых уровней интеллектуального развития школьников в обучении. Важнейшими из этих требований являются следующие.

Включенность в состав содержания образования опыта познавательной деятельности с присущей ему качественной неоднородностью механизмов самоорганизации и саморегуляции познания. Это означает, что кроме системы предметных знаний и умений в состав содержания образования необходимо включать надпредметное содержание, определяемое составом познавательного опыта школьников. Его базовыми составляющими являются логические и методологические знания и умения, а также учебные и поисковые умения.

Целостность содержания образования, изоморфная всему спектру качественно неоднородных целей интеллектуального развития школьников в обучении. Обозначенное положение выдвигает требование ориентации содержания образования на целостную совокупность целей интеллектуального развития школьников, сформулированных исходя из принципа субъектности. Имея уровневую природу, состав указанных целей сопряжен с процессом количественного и качественного совершенствования познавательных структур и определяется выделенными выше уровнями интеллектуального развития: операционально-действенный, деятельностный и личностный.

Конкретизируя выдвинутое положение, отметим, что целостность содержания образования требует включения в его состав познавательного опыта такого качества, который обеспечивает достижение каждого из трех уровней целей интеллектуального развития. Так, достижение *целей 1-го уровня* невозможно без включения в состав содержания образования познавательного опыта, определяющего готовность к *осознанному усвоению* знаний посредством самоорганизации и саморегуляции познания на уровне отдельных познавательных действий.

Достижению *целей 2-го уровня* интеллектуального развития соответствует познавательный опыт, понимаемый как готовность школьников к *самостоятельному открытию нового* на основе принципов деятельностной самоорганизации и саморегуляции познавательной активности и применения ранее освоенного в качестве метода познания других, еще не познанных явлений, что составляет содержание *опыта научного познания*.

Достижение *целей 3-го уровня* невозможно без включения в состав содержания образования *опыта познавательной самостоятельности*, который понимается как готовность школьников к личностной саморегуляции познавательной активности, основанной на выработке рефлексивно-смыслового отношения в познании. Обуславливая избирательность познавательной деятельности, отмеченный опыт определяет сориентированность содержания

образования на формирование способности школьников к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Наличие информационных, действенно-практических и рефлексивно-оценочных характеристик содержания образования, позволяющих использовать его как дидактический инструмент проектирования пространства осознанного выбора школьниками их знаниевых, инструментальных и ценностно-смысловых предпочтений. Необходимая для этого вариативность содержания образования, связанная с нацеленностью на постоянное обновление его возможных ракурсов, выступает как ключевой ориентир, определяющий пространство субъектных проявлений школьников в познании. Имеется в виду формирование такого содержания образования, которое охватывает опыт осуществления различных видов деятельности, составляющих пространство интеллектуального развития личности, а также разнообразных знаковых средств, овладение которыми определяет способность к описанию, объяснению и предвидению последствий учебных и жизненных ситуаций.

Процессуальность содержания образования выражает требование необходимости представления его в виде совокупности значимых для школьников проблемных и личностно-ориентированных ситуаций. Фактически это требование определяет культурологическую направленность содержания образования, проявляющуюся в акцентировании его гуманно-гуманитарной, собственно образовательной сущности.