

*Е. Б. Сорокина*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ НОВОГО ТИПА**

*Работа представлена кафедрой педагогических технологий  
Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.  
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л. К. Гребенкина*

**В статье представлены результаты исследования, направленного на повышение качества обучения школьников современных лицеев и гимназий. Вместе с тем при условии содержательной и организационной адаптации они могут быть использованы в различных типах учреждений среднего общего образования.**

**The article represents results of the research aimed at improvement of the quality of education in modern gymnasiums and lyceums. However, provided that their content and organizational principles are adapted, they may be applied for various types of secondary schools.**

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. в качестве основных задач модернизации образования названы «повышение его доступности, качества и эффективности». Эти задачи решаются и в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование».

Высокие результаты обучения показывают на единых государственных экзаменах, муниципальных экзаменах, олимпиадах учащиеся лицеев и гимназий, или, как их часто называют, школ нового типа. Но качество обучения учащихся даже таких школ не вполне соответствует предъявляемым сегодня требованиям к уровню подготовки выпускников.

В научной литературе наблюдается неоднозначность трактовки категории «качество». Ее понимание, как правило, зависит от уровня рассмотрения, контекста исследования, особенностей методологических ориентиров авторов. На основе анализа работ современных исследователей качества образования в школе (В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, М. М. Поташник, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин и др.) нами было уточнено понятие «качество» применительно к обучению учащихся в школах нового типа: способное удовлетворить потребности школьников, их родителей, педагогов, государства со-

отношение целей, спрогнозированных в зоне ближайшего развития ребенка, и оптимальных результатов обучения, соответствующих описанным в программах обучения повышенного уровня. Данное определение рассматривает категорию качества преимущественно в оценочном, а не онтологическом аспекте, так как исследование было связано с повышением качества обучения школьников.

На основе описания школ нового типа как системы, анализа различных источников информации (педагогической литературы, материалов Интернета, опыта работы лицеев и гимназий г. Рязани и т. д.) нами была выделена специфика образования в школах нового типа. Характерными и отличительными чертами школ нового типа, способствующими повышению качества обучения, являются гуманистический характер образования; инновационность различных педагогических процессов; высокое качество образования; использование современных педагогических технологий; высокий уровень профессионализма педагогов и материально-технического обеспечения; наличие психологической службы; участие в управлении школой, помимо администрации, учителей, учеников, родителей, общественности.

С учетом выявленной специфики образования в школах нового типа была разработана концепция повышения качества обучения в школах нового типа. В ее основе – ряд принципов и идей, работа в соответствии с которыми способствует повышению качества обучения (единство образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения; гуманизация и гуманитаризация обучения; инновационность; системность и функциональность обучения; индивидуализация, дифференциация и другие принципы). Все они базируются на основе личностно ориентированного, деятельностного подхода к обучению ребенка. Ученик рассматривается нами как субъект собственной жизнедеятельности, предметной деятельности, деятельности общения. Учитель выступает как организатор процесса и создатель условий для раскрытия, реализации и развития потенциала ребенка.

Анализ Программ развития гимназий и лицеев г. Рязани позволил выделить инвариант ведущих программируемых результатов обучения: мотивированность на образование как на одну из ведущих жизненных ценностей всех участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей, администрации); сформированность повышенного (по сравнению с базовым) уровня знаний и умений школьников; готовность учащихся к самостоятельной образовательной деятельности (сформированность общеучебных умений, умений решать практические задачи); высокий уровень развития познавательных интересов у учащихся.

Способствуют достижению запрограммированных результатов внутришкольные факторы: характер процесса обучения на уроках, обучение во внеурочной деятельности, психолого-педагогическое сопровождение, уровень созданной образовательной среды. Характер обучения на уроках определяется реализацией индивидуальной траектории

развития ученика; личностным, деятельностным подходом к обучению; развитием самого процесса обучения (содержанием и технологиями обучения, наличием обоснованной концепции учебного плана, качеством преподавания и качеством учения, уровнем информатизации учебного процесса, вовлечением каждого учащегося в активный образовательный процесс); личной результативностью учащихся (высоким уровнем сформированных знаний и умений, поступлением в вузы, высоким уровнем воспитанности и развития). Влияние обучения во внеурочной деятельности определяется тем, насколько оно способствует построению индивидуальной образовательной траектории учащегося; реализации личностных потребностей в самообразовании, саморазвитии. Качество психологического сопровождения зависит от эффективности работы психологической службы школы, работы классных руководителей, каждого учителя в диагностировании, консультировании учащихся, их родителей, оказании им практической помощи. Уровень образовательной среды зависит от того, насколько образовательное учреждение способствует развитию личности учащихся, их способности к самореализации, насколько комфортным является пребывание в ней всех субъектов процесса обучения.

В центре системы обучения находится ученик. Это предполагает признание ребенка субъектом обучения, развития и воспитания, реализующим свои устремления по отношению к внешнему миру в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений; приоритет внутриличностного содержания обучения, формируемого в процессе прохождения индивидуальных образовательных траекторий.

Учитель по отношению к ученику занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, создает условия для выявления, реализации и развития его спо-

собностей, интересов, мотивов и т. д. Педагог лицея или гимназии, желающий повысить качество обучения своих учеников, должен быть профессионалом.

Для апробации концептуальных идей на практике была разработана уровневое-критериальная система оценки качества обучения.

Когнитивно-операциональный критерий предполагает количественное и качественное таксономическое описание сформированных знаний и умений учащихся на трех уровнях: знакомства, понимания, применения. При этом уровень знакомства предполагает запоминание и воспроизведение изученного материала, уровень понимания – понимание сущности изучаемых предметов, понятий, явлений и т. д., вычленение частей целого, установление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого, уровень применения – умение решать учебные задачи.

Деятельностный критерий оценки качества обучения является одним из основных, так как ориентирован на определение уровня развития личности, общеучебных умений учащегося, степень продуктивности его мыслительной деятельности. Выделяемые при этом уровни связаны: воспроизводящий – с воспроизведением выученной информации, образцов осваиваемой деятельности; аналогичный – с решением типовых задач в стандартных ситуациях по аналогии с усвоенным ранее образцом процесса решения на похожем, подобном материале; алгоритмичный – с решением типовых задач в различных, в том числе измененных ситуациях, с применением одного или нескольких обобщенных алгоритмов; инновационно-проектировочный – с решением нестандартных задач, когда требуется применение приемов поисковой деятельности, использование межпредметных связей.

На примере изучения предмета «Литература» в лицее № 52 г. Рязани прове-

рялась правильность выдвинутой гипотезы, разработанной концепции повышения качества обучения. Были определены экспериментальная и контрольная группы (по 22 человека). В экспериментальной группе были созданы следующие педагогические условия: 1) в рамках педагогической системы лицея реализовывалось содержание обучения повышенного уровня; 2) применялась личностно ориентированная педагогическая технология, предусматривающая субъект-субъектный, деятельностный, индивидуальный, дифференцированный подходы; 3) осуществлялась взаимосвязь обучения, воспитания и развития; 4) у школьников развивалась положительная мотивация к обучению; 5) создавалась благоприятная психологическая атмосфера; 6) реализовывалась модель повышения качества обучения. В контрольной группе обучение было традиционным.

Цели обучения литературе в школе 3-й ступени были сформулированы в операционально заданной форме, разработан диагностический материал по литературе для 9–11-х классов, который позволял проверить степень усвоения учеником учебного материала. В основе системы, позволяющей повысить качество обучения учащихся современных лицеев и гимназий, лежала идея дифференцированного разноуровневого обучения, при этом были описаны и проанализированы уровни деятельностного критерия применительно к литературе.

В ходе эксперимента особое внимание уделялось тому, чтобы обеспечить переход ученика с низкого на более высокий уровень сформированности знаний и умений, развития способностей. На практике это осуществлялось следующим образом: пространство, включающее воспроизводящий, аналогичный, алгоритмичный, инновационно-проектировочный уровни деятельностного критерия, было условно представлено в виде своеобразной «лестницы» деятельно-

сти. Ученик «поднимался по лестнице» под руководством учителя от минимального к более высокому уровню, что реально обеспечивало школьнику постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на максимально сильном уровне.

С учетом дифференцированного подхода вопросы, задания при подготовке к уроку распределялись по степени сложности, но предлагались они в ходе урока всему классу, чтобы каждый ученик мог выбрать тот вопрос, на который он готов ответить. Подобный дифференцированный подход, учитывающий сформированность знаний и умений, развитие способностей, обеспечивал успешное движение детей «по горизонтали».

Но поскольку мы стремились формировать знания и умения, развивать способности по максимуму, предлагая вопросы и задания всему классу, то ребенок, пройдя положенный ему путь «по горизонтали», оказывался в большей степени готов к переходу на следующую ступень. Такой путь перехода детей из одной груп-

пы в другую стимулировал и обеспечивал развитие способностей, что влияло на повышение качества обучения.

Реализации целей обучения литературе и решению задач воспитания и развития, реализации концепции повышения качества обучения во многом способствовала продуманная организация учебно-воспитательного процесса: движение от чувства к мысли и к соединению чувства с мыслью, использовались активные формы обучения. Мы убедились, что личностное отношение ученика к процессу обучения позволило в ходе исследования достичь поставленных целей, повысить качество обучения.

В результате эксперимента качество обучения и в контрольной, и в экспериментальной группах повысилось, но достигнутые учениками этих групп уровни качества отличаются. Это подтверждают регулярно в течение трех лет формирующего эксперимента проводившиеся «срезы», а также итоговая диагностика. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблицах 1–4.

**Таблица 1**

**Качество обучения учащихся на этапе контрольного эксперимента  
(когнитивно-операциональный критерий)**

Обученность	Экспериментальная группа (22 чел.)		Контрольная группа (22 чел.)	
	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
Минимальный уровень	7 чел. (32%)	—	7 чел. (32%)	4 чел. (18%)
Средний уровень	13 чел. (59%)	7 чел. (32%)	12 чел. (54%)	11 чел. (50%)
Высокий уровень	2 чел. (9%)	15 чел. (68%)	3 чел. (14%)	7 чел. (32%)

**Таблица 2**

**Качество обучения учащихся на этапе контрольного эксперимента  
(деятельностный критерий)**

Характер деятельности ученика	Экспериментальная группа (22 чел.)		Контрольная группа (22 чел.)	
	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
Воспроизводящий	7 чел. (32%)	–	7 чел. (32%)	4 чел. (18%)
Аналогичный	14 чел. (63%)	5 чел. (23%)	13 чел. (59%)	11 чел. (50%)
Алгоритмичный	1 чел. (5%)	12 чел. (54%)	2 чел. (9%)	5 чел. (23%)
Инновационно-проектировочный	–	5 чел. (23%)	–	2 чел. (9%)

**Таблица 3**

**Качество обучения учащихся на этапе контрольного эксперимента  
(мотивационный критерий)**

Интерес к предмету	Экспериментальная группа (22 чел.)		Контрольная группа (22 чел.)	
	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
Учеба по необходимости	8 чел. (36%)	–	10 чел. (46%)	4 чел. (18%)
Ситуативный интерес	14 чел. (64%)	7 чел. (32%)	12 чел. (54%)	14 чел. (64%)
Устойчивый интерес	–	15 чел. (68%)	–	4 чел. (18%)

**Таблица 4**

**Качество обучения учащихся на этапе контрольного эксперимента  
(психологический критерий)**

Эмоциональный климат	Экспериментальная группа (22 чел.)		Контрольная группа (22 чел.)	
	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
Неблагоприятный	2 чел. (9%)	–	1 чел. (5%)	1 чел. (5%)
Удовлетворительный	13 чел. (59%)	1 чел. (5%)	13 чел. (59%)	14 чел. (63%)
Благоприятный	7 чел. (32%)	21 чел. (95%)	8 чел. (36%)	7 чел. (32%)

Исследование показало, что при примерно равном исходном уровне качество обучения в экспериментальной группе за три года формирующего эксперимента значительно повысилось – как по сравнению с исходным уровнем, так и по сравнению с итоговым уровнем контрольной группы.

Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу о том, что качество обучения учащихся современных лицеев и гимназий может быть существенно повышено, если будут созданы следующие педагогические условия: педагогическая система в школе нового типа постоянно совершенствуется; развивается у школьников положительная мотивация к обучению на повышенном уровне; осуществляется взаимосвязь обучения на повышенном уровне с вос-

питанием и развитием; применяются личностно ориентированные педагогические технологии, предусматривающие субъект-субъектный, деятельностный, индивидуальный, дифференцированный подходы; создается психологическая атмосфера, благоприятная для обучения на повышенном уровне.

При условии содержательной и организационной адаптации результатов исследования к решению педагогических задач оно может быть использовано в различных типах учреждений среднего общего образования. Однако мы осознаем, что выполненная работа не исчерпывает всех проблем, касающихся решения сложной, многогранной и актуальной проблемы повышения качества обучения учащихся современных лицеев и гимназий.