

Теория педагогического целеполагания

Дмитрий Григорьевич Левитес,

заведующий кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета, профессор, доктор педагогических наук, заслуженный учитель РФ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ — ОДНА ИЗ СЛОЖНЕЙШИХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕЙ ДИДАКТИКИ И РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК. ЯВЛЯЯСЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ ОСНОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ГРАМОТНО СФОРМУЛИРОВАННАЯ, ОСОЗНАННАЯ УЧИТЕЛЕМ И ПРИНЯТАЯ УЧЕНИКОМ ЦЕЛЬ (ЦЕЛИ) ОПРЕДЕЛЯЕТ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫБОРУ МЕТОДОВ (ТЕХНОЛОГИЙ) И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ. В СТАТЬЕ ОПИСАН ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ, ПРЕДЛОЖЕН И ОБОСНОВАН ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП, ПОЗВОЛЯЮЩИЙ РАЗРЕШАТЬ ЦЕЛЫЙ РЯД ПРОТИВОРЕЧИЙ, СВЯЗАННЫХ С ВЫБОРОМ И РАНЖИРОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЫ.

• Педагогическое целеполагание • Задачи современной дидактики • Педагогические таксономии • Принцип дидактического кольца •

Сущность проблемы целеполагания в педагогической деятельности состоит в необходимости разрешения следующих противоречий:

- Объективное противоречие заключается в том, что независимо от педагога существуют **два источника целей педагогической деятельности** — окружающая действительность (нормы существования и развития которой составляют основу содержания общего школьного образования в его традиционном представлении) и сам ребёнок (его наследственный потенциал, нормы и особенности его личностного развития в процессе школьного обучения).

- Субъективное противоречие связано с процессом обучения: если **цели** познавательные могут быть объективизированы как **планируемые результаты обучения (обученность)** в результате поэтапного критериального контроля, то цели воспитания, социализации, самоопределения, самоактуализации личности ребёнка, цели развития с

большим трудом могут быть подвергнуты количественному анализу на основе чётко формализованных критериев. Это, с одной стороны, **цели — векторы**, определяющие характеристики личностно-ориентированного процесса обучения, а с другой — предметная проекция будущего, не ограниченного годами школьного обучения.

Одна из важнейших задач современной дидактики, решение которой так необходимо образовательной (педагогической) практике, — поиск оснований и описание **системы целей** управленческо-педагогической деятельности по развитию личности ученика средствами учебного предмета, а также **поиск закономерностей, связывающих в процессе обучения компоненты содержания образования и компоненты структуры личности**.

Противопоставление традиционного (предметно-ориентированного) и развивающего (личностно-ориентированного) обучения, представленное в целом ряде иссле-

дований, носит в определённой степени искусственный характер. Это объясняется, с одной стороны, попыткой заострить проблему негативных сторон и последствий рационалистического (технократического) подхода в обучении, которые не могут не вызывать оправданного беспокойства учителей, родителей, учёных, медиков.

С другой стороны, идеи гуманистической (неогуманистической) педагогики при всей своей несомненной привлекательности без соответствующей технологической разработки в массовой школе долгое время оставались благими пожеланиями. А сегодня в связи с возрастающей экспансией ЕГЭ всё глубже уходят в историю.

Современная дидактика стоит на пороге создания **синтетической теории обучения**. Возможно, одно из решений этой задачи состоит в методологическом совмещении теории деятельности А.Н.Леонтьева, теории структуры личности К.К.Платонова, теории содержания образования (В.В. Краевского, И.Я. Лернера) и концепции «скрытой» педагогической реальности.

Без сомнения, теоретический и методологический фундамент современной практики обучения неизмеримо шире: существуют и иные теории и концепции, на основании которых педагог-экспериментатор может разрабатывать свою новую оригинальную технологию обучения.

Но я счёл необходимым и достаточным остановиться на этих четырёх конструктах, так как считаю, что именно они могут стать тем методологическим основанием, на котором возможно построение теории, позволяющей, с одной стороны, вести отбор содержания в соответствии с планируемым развитием базовых свойств личности, а с другой – выращивать ученика (полноценного субъекта учебной деятельности), сознательно и осознанно усваивающего предлагаемое содержание.

Проблема целей в педагогической деятельности

Приступая к конструированию и реализации той или иной модели обучения, педагог

обязан, в первую очередь, иметь ясную и недвусмысленную позицию по одному из важнейших вопросов дидактики – целеполагание в педагогической деятельности. Именно цели образования являются системообразующими элементами педагогической (дидактической) системы.

Сущность стадии целеполагания в педагогической деятельности заключается в построении целостного представления о конечном продукте, то есть о проекте конечного результата. В педагогической деятельности (как и в искусстве) этот замысел может оставаться не до конца завершённым и после окончания деятельности.

Положение о триединстве познавательных, развивающих и воспитательных целей обучения в учебниках по педагогике уже давно считается хрестоматийно-аксиоматическим. Однако, когда начинающий учитель приступает к практической деятельности, этот вывод уже не представляется ему столь категоричным и неизблемым, потому что каждая педагогическая система обладает **ограниченным педагогическим потенциалом**. И одинаково эффективная работа по поставленным целям, и тем более их достижение, в разных образовательных учреждениях и даже в классах одной параллели становятся проблематичными.

В связи с этим обостряется проблема выбора целей, тем более что существуют и альтернативные цели, в последнем случае достижение одних целей исключает реализацию других.

В этой работе мы говорим о соотношении и ранжировании целей – векторов, не столько отражающих представление педагога о конечных результатах обучения, сколько задающих основные психолого-дидактические характеристики процесса обучения, и целей – планируемых результатах, поддающихся проверке и регистрации на каждом этапе обучения.

Один из самых известных способов постановки целей предлагает сегодня педагогическая технология, суть которой заключается в идее полной управляемости учебным процессом. Он состоит в том, что цели обучения формулируются на диагностиче-

ской основе, через планируемые результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надёжно опознать.

Практическая реализация такого способа решается через построение чёткой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни. Такие системы в дидактике получили название **педагогических таксономий**, которые затрагивают различные области деятельности:

1. Когнитивная (познавательная) область. Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмысливать имеющиеся знания.

2. Аффективная (эмоционально-ценностная) область. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого интереса и готовности реагировать до ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления.

Когнитивные цели могут быть достигнуты в ходе урока или серии уроков. Аффективные цели (восприятие, усвоение ценностных ориентаций, их распространение на деятельность) значительно труднее объективизировать, представить в виде образцов деятельности. Не случайно, как отмечают многие исследователи, собственно технологические разработки ведутся преимущественно для когнитивных целей.

Неприятие педагогической общественностью предыдущих образовательных стандартов заключается в том, что его авторами однозначно предлагалось содержание образования как отражение социального опыта «урезать» только до знаний о мире и специальных способов деятельности в нём (специальных – то есть применимых в данной предметной области).

Но ведь социальный опыт, транслируемый в процессе обучения, – это не только знания и умения, пусть даже касающиеся какой-то конкретной области действительности, это ещё и отношения, убеждения, ценности.

И как бы учитель-профессионал ни был бы лично гуманистически ориентирован, но если государственный документ определяет успешность его педагогической деятельности уровнем знаний и умений его учеников, то становится вполне объяснимо и то, как будет осуществляться такая деятельность, на какие приоритеты ориентирована, что будет считаться важным и обязательным, а что – второстепенным и необязательным.

Так, например, естественно-научное образование – это нечто большее, нежели объём знаний, на которые ориентируют публикуемые проекты стандартов, подменяя тем самым образовательный стандарт стандартом обучения. Естественно-научное образование – это, в первую очередь, способ видения мира, личное отношение к нему и уже потом сознательное распоряжение своим опытом в нём. И оно эффективно тогда, когда человек умеет уловить и сформировать убеждения, привычки ума и самое главное – позитивное отношение к познанию естественно-научной картины мира.

При традиционном подходе в обучении отсутствует самое главное – цель деятельности самого ученика, а такая деятельность не может быть полноценной. В системе целей «предметного» образования, которой руководствуется учитель, ученик занимает подчинённое место по отношению к самой изучаемой области знания. Он выступает в качестве объекта приложения сил дидактической системы.

Можно с определённой долей уверенности сказать, что весь исторический опыт педагогов прошлого, связанный с попытками реформирования системы образования, в конце концов сводился к попыткам реализации той или иной системы целеполагания. Либо во главу угла ставились образовательные цели, а развитие ребёнка подразумевалось как само собой разумеющееся, либо главным результатом действия образовательной системы объявлялось развитие личности, и тогда обучение основам наук становилось средством для достижения этой цели.

Перед исследователем, решающим проблемы отбора и конструирования содержания образования, построения процесса обу-

чения и управления его качеством, в методологическом плане первоочередной становится задача построения системы целей деятельности, которая, с одной стороны, отражала бы взаимосвязь между когнитивной и аффективной областями педагогических задач, а с другой – имела бы непосредственный выход на основные компоненты содержания образования.

Структурный состав теории целеполагания

Объект теории целеполагания в обучении – совместная деятельность обучаемых и обучающихся, структурными компонентами которых являются потребности, мотивы, цели учеников и педагогов, содержание, формы, методы обучения, рефлексия (педагогическая и ученическая).

Предмет теории целеполагания – закономерные связи и отношения между такими компонентами объекта, каковыми являются цели педагогической деятельности и содержание образования.

Предпосылки возникновения противоречия между:

а) подходами к трактовке содержания понятия «образование»: образование как результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков и образование как процесс развития личностного потенциала ученика;

б) двумя системами целеполагания в педагогической деятельности: дисциплинарно-предметной и личностно-ориентированной;

в) подходами к трактовке содержания понятия «содержание образования», различающимися в зависимости от того, что считать источником содержания образования: социальный опыт, отражающий степень освоения человеком норм окружающей действительности или структурные компоненты развивающейся личности – потребности и способности.

Научное предположение: коэволюционное развитие социокультурного опыта, отражаемого в компонентах содержания образования и таких структурных компонентов личности человека, как его потребности и способности.

Ключевые понятия: потребность, запрос, мотив, цель как предметная проекция будущего, цель как планируемой результат деятельности, система целей управленческо-педагогической деятельности, деятельность обучающихся и обучаемых, образование как становление образа и образование как процесс и результат трансляции социокультурного опыта, рефлексия, рефлексивное управление, принцип «дидактического кольца».

Закономерности: единство и взаимообусловленность компонентов содержания образования и познавательных потребностей развивающегося ученика; взаимообусловленность развития ученика как субъекта деятельности и овладения им базовым содержанием образования.

Принципы:

1. Усвоенным становится то содержание образования, которым ученик овладевает как субъект учебной деятельности.

2. Развитие ученика как субъекта деятельности идёт по пути выращивания у него цели собственной деятельности в такой последовательности: «потребность (запрос) — мотив — цель».

3. **Деятельность педагога должна быть направлена на выращивание таких потребностей ученика, которые органично соответствуют основным компонентам содержания образования, как отражению социокультурного опыта (принцип дидактического кольца).**

Характеристика основных идей, понятий, закономерностей и принципов теории целеполагания

Подходим к решению проблемы целей педагогической деятельности. Существуют **два источника содержания образования:** один – это внешний мир, окружающая действительность (живая и неживая природа, социум), точнее, та часть этой действительности, которая освоена человеком в виде социального опыта. Второй – личностный потенциал человека (внутренний мир), сам ребёнок, его потребности и способности, требующие своего развития в процессе обучения.

Таким образом, источник развития человека находится как вне него, так и в нём самом. Предпосылками для отбора и конструирования содержания образования становятся цели, которые ставит перед собой учитель (см. рис.). Исходя из двух источни-

ков содержания образования, это может быть система целей, связанная с познанием, освоением, адаптацией и разумным управлением внешней системой, или система целей, направленных на развитие личностного потенциала ученика:

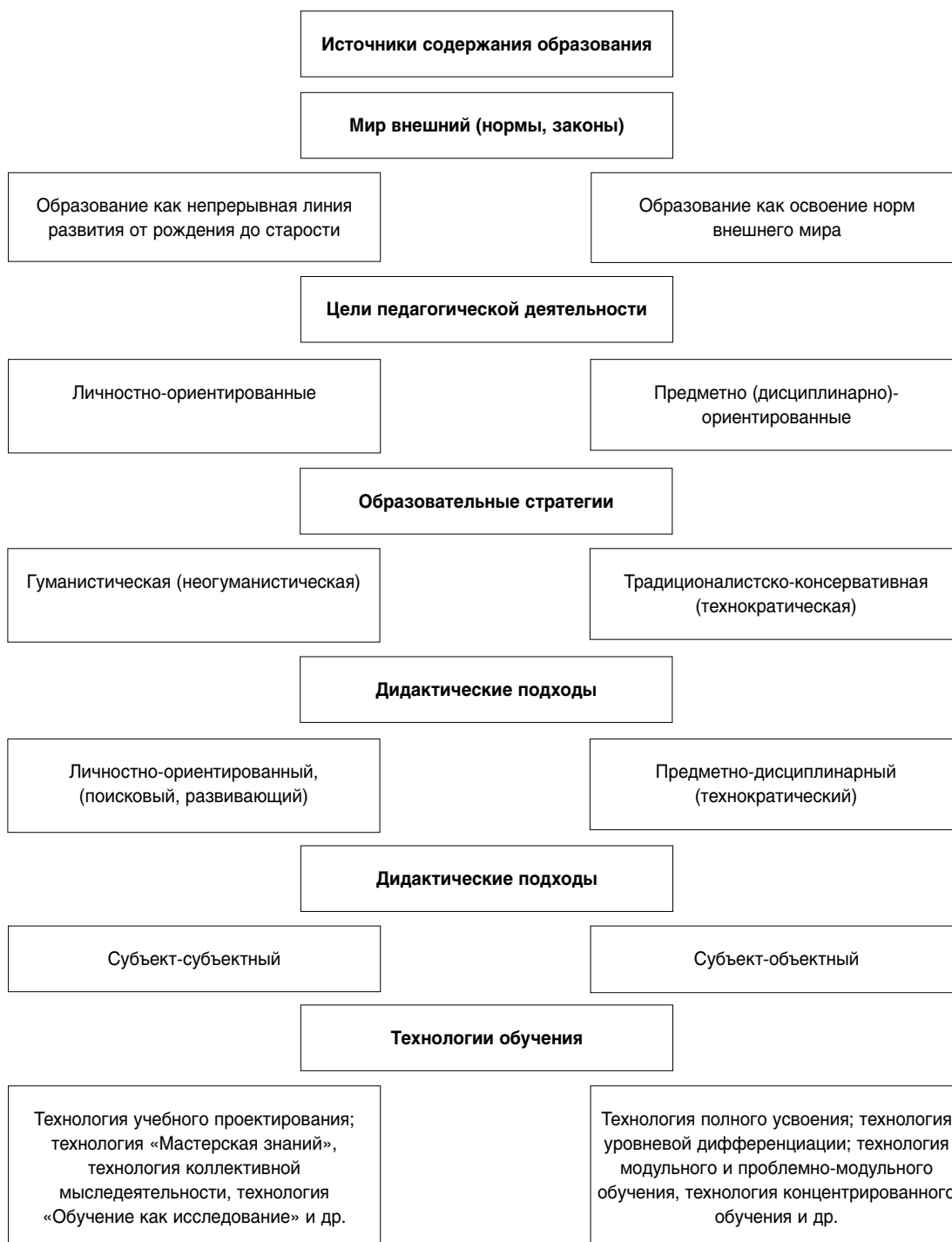


Рис. Взаимосвязь целей педагогической деятельности с другими объектами явной педагогической реальности

В настоящее время между этими двумя системами целеполагания в практике традиционного предметно-ориентированного обучения существует известное противоречие, связанное с иерархией, соподчинённостью этих двух систем, о котором мы говорили выше. Такое одновременное наличие у субъекта нескольких «разнонаправленных» целей обычно интерпретируется методологией как сложность, координированность, интегрированность единого предмета деятельности.

Но содержание образования и сам ученик являются образцами сложности и интегрированности. И задача учителя заключается в том, чтобы отыскать основной мотив деятельности, чтобы соединить, казалось бы, несоединимые цели, такие, например, как обязательное усвоение системы знаний по учебному предмету, с одной стороны, и осознание учеником своего права на самостоятельность и на интеллектуальную свободу – с другой.

И если мы будем подходить к процессу обучения с позиции деятельностного подхода, то наличие потребности учиться приводит к возникновению внутренней цели деятельности самого ученика. И тогда время, проводимое на уроке, становится не подготовкой к жизни, а собственно жизнью, осмысленной и значимой для ученика.

Помощь ученику **вырастить цель собственной деятельности** можно назвать «Я – целью» или подцелью деятельности учителя, так как без её достижения становится проблематичным достижение других целей деятельности педагога, будь то усвоение учеником знаний или развитие каких-либо личностных качеств ученика.

Возникновение потребности – первый шаг к выращиванию цели деятельности. Потребность как таковая не имеет предметного содержания, это скорее психическое отражение нужды в чём-либо. Ученик может и не осознавать, что ему мешает комфортно существовать в этом мире конкретно на этом уроке, в общении со значимыми для него взрослыми и сверстниками.

Почему выращивание познавательных потребностей учеников мы считаем не только

важной, но, безусловно, первоочередной задачей учителя, без которой невозможно достичь иных дидактических целей?

Несмотря на различие взглядов на проблему структуры личности как системы, ядром личности как субъекта сознательной деятельности признаётся мотивационная сфера человека, и прежде всего его потребности. Являясь внутренней причиной активности личности, они чаще и более выражены по сравнению с другими психическими явлениями становятся мотивами действий и деятельности. И чаще других переживаются как эмоции и чувства. Кроме того, развитые познавательные потребности, как и потребности в общественных отношениях, являются предпосылками для развития способностей.

В сфере обучения и воспитания категорический императив И. Канта означает, что ребёнок не может выступать средством для реализации целей по усвоению учебного содержания, пока эта деятельность не обусловлена его мотивом, потребностью, интересом.

Потребность часто определяют как нужду в чём-либо, необходимом для жизнедеятельности организма, индивида, социума, выступающую как побудительная сила активности. Потребность – состояние, обусловленное неудовлетворённостью требований организма, необходимых для его нормальной жизнедеятельности, и направленное на устранение этой неудовлетворённости.

Из этого определения мы выделяем как один из аспектов объективно существующее противоречие между внешними условиями бытия и внутренними структурными компонентами субъекта, испытывающего вследствие этого определённую психологическую напряжённость и стремящегося снять эту напряжённость. Ощущение этого противоречия в разных философских построениях трактуется по-разному: жизненный порыв, чувственный порыв, тенденция, влечение, инстинкт...

Но чтобы учитель смог не только учитывать, но и в системе развивать познавательные потребности своего ученика, ему необходимо, прежде всего, самому

осознать двойственную природу педагогических целей, о которой мы говорили выше.

Эмпирический срез. Биология, 11 класс, шестой урок. Тема «Генетика пола». На доске «жуткая» таблица с нарисованными громадными мухами, палочками и закорючками, изображающими хромосомы... Словом, для взрослых ребят, которые только что пришли с прекрасного урока литературы или истории и которых ждут не менее увлекательные вещи после уроков, этот урок по содержанию может оказаться унылым сорокаминутным испытанием на выносливость.

– Дмитрий Григорьевич, ну зачем нам эти дрозофилы «сдались»?

– А кто вам сказал, что это для вас приготовлено? Для вас – совсем другое.

И учитель показывает четыре вопроса, написанных на боковой доске:

– В какой момент определяется пол будущего ребёнка?

– От кого он зависит – от папы или от мамы?

– Можно ли запланировать пол будущего ребёнка?

– Можно ли изменить пол будущего ребёнка после оплодотворения?

И всё! Дальше весь урок пролетает на одном дыхании, да ещё никто не хочет расходиться после звонка, и долго стоят около таблицы с нарисованными мухами, о чём-то горячо споря.

Адаптация в окружающем мире, будь то природа или общество, несомненно требует овладения нормами существования этих реальностей, и значимость приобретённых знаний и усвоенных способов деятельности для этого трудно переоценить. Но чтобы стать полноправным и полноценным субъектом деятельности в этих мирах, чтобы ощущать себя частицей мироздания и одновременно космосом, способным вместить в себя это мироздание, необходимо этого **хотеть**.

Ведь человек, имеющий отличные отметки по курсу истории, основам государства и права, обществоведения, может оставаться простым обывателем в кругу своего микромира, так и не став гражданином в полном смысле этого слова. Ученик, блестяще овладевший школьными курсами био-

логии, физики, химии, зачастую оказывается несостоятельным в мировоззренческом плане.

Сталкиваясь с философскими, методологическими проблемами бытия, он порой не может применить полученные в школе знания, потому что они приобретались **в отрыве от формирования соответствующих потребностей в этих знаниях**.

Учитель, используя в своей работе окружающую реальность как источник целей своей деятельности, ставя задачи овладения учениками нормами существования этой реальности (теории, законы, гипотезы), оставляет как бы в стороне второй источник целей педагогической деятельности – собственно развитие ребёнка, порой забывая, что эта реальность существует и развивается по своим нормам и законам. Подобная **деформация познавательных потребностей порождает конформизм, уродуя природу человека**.

В статье не ставится специальной задачи выяснить способы выращивания учителем целей деятельности ученика; для нас важно само осознание учителем этой сферы своей деятельности. Подавляющее большинство опытных учителей на уровне педагогической интуиции в процессе обучения пытаются достичь именно этой цели через **развитие познавательных потребностей** учеников. И если это удаётся, то **следующий шаг** состоит в том, чтобы **показать ученику объект** (выбрать соответствующее содержание), на который может быть направлен мотив его деятельности, обозначить предмет его деятельности и тем самым сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего.

Впрочем, у цели существует не только направляющая, но и побуждающая роль (цель как предметно осознанное побуждение). Цель как **предметная проекция** будущего может быть выражена в форме **существительного** – «знание», «умение». Но как **предметно осознанное побуждение**, порождённое потребностью и мотивом, цель предполагает, как минимум наличие субъекта деятельности. По этому определению у непредубеждённого исследователя вызывают сомнения словосочетания «цели ма-

тематического (биологического, физического) образования».

Может быть целью деятельности учителя биологии (математики, физики) и цель ученика, изучающего данный предмет. И выражаться эти цели будут в форме глагола: понять, запомнить, научиться (для ученика) или привести к пониманию, сформировать потребность, научить (для учителя).

Так, например, в ходе проводимого нами эксперимента учителя биологии учились методически правильно ставить цели собственной деятельности. При этом они приходили, например, к следующим формулировкам: *«Развить у учеников потребность и умение выявлять общие черты высшей нервной деятельности человека и животных и её специфические особенности, определяющие биосоциальную сущность человека».*

Приведём для сравнения формулировку, которая была дана в начале занятий: *«Выявить общие черты высшей нервной деятельности»* и т.д. В ходе анализа слушатели приходили к выводу, что вторая формулировка не может отражать цель педагогической деятельности. Это скорее, может стать целью ученика, но для того, чтобы он захотел поставить перед собой подобную цель, необходима целенаправленная деятельность учителя.

И если учитель работает в классе, где интересы и цели учеников напрямую не связаны с данным учебным предметом, то первоочередной целью деятельности учителя становятся не знания умения и навыки учеников (цель как предметная проекция будущего), а различные познавательные потребности, внутренние мотивы и, наконец, собственные цели учебной деятельности его учеников. Не решив этой задачи, учитель не сможет достичь никаких других целей, связанных с данным предметом (разумеется, если речь не идёт о **педагогическом насилии** в любых его проявлениях).

И задача учителя состоит в том, чтобы, во-первых, **создать это ощущение «нужды», «дискомфорта»**, во-вторых, показать ученику объект (выбрать соответствующее со-

держание), на который может быть направлен мотив его деятельности. Обозначить предмет его деятельности и тем самым сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего.

Перед педагогом, выросшим до осознания вопроса «зачем учить?», в методологическом плане первоочередной становится задача построения системы целей деятельности, которая, с одной стороны, отражала бы взаимосвязь между когнитивной и аффективной областями педагогических задач, а с другой – имела бы непосредственный выход на основные компоненты содержания образования.

Эта система целей состоит из двух блоков и может быть представлена в следующем виде:

Система целей управленческо-педагогической деятельности по развитию личности ученика средствами учебного предмета

Блок 1. Развитие познавательных и коммуникативных потребностей (запросов) учащихся.

1. Потребность-запрос в знаниях:
 - мировоззренческих (для формирования собственного миропредставления и мировоззрения);
 - ориентировочных (для овладения способами деятельности, адаптации и самореализации);
 - оценочных (для выработки собственных суждений и оценок тех или иных событий, явлений, фактов).

2. Потребность-запрос в овладении способами деятельности (умениями): организационно-практическими, интеллектуальными, исследовательскими, коммуникативными, рефлексивными.

3. Потребность-запрос в установлении определённых эмоционально-ценностных отношений с другими людьми по поводу изучаемого материала (сочувствование, сопереживание).

Второй блок целей ориентирован на развитие соответствующих способностей учеников. В современной практике обучения спо-

способности понимаются как индивидуальные особенности личности, проявляющиеся в успешном овладении ею нормативными способами социально заданной деятельности. Результатом освоения того или иного способа деятельности как компонента содержания образования является соответствующее умение. Обучение в данном случае – это путь трансформации опыта осуществления способа деятельности в умение.

Для системы образования сегодня всестороннее развитие не может быть в полной мере достижимой целью, то есть результатом. Реальная цель – не всестороннее, а разностороннее развитие личности, и при выборе этих «разных сторон» крайне важно не только не упустить из внимания, но **целенаправленно развивать именно те способности, которые непосредственно связаны с осваиваемыми компонентами социокультурного опыта** или содержанием образования на теоретическом уровне.

Блок 2. Развитие познавательных и коммуникативных способностей учащихся при овладении соответствующими умениями:

1. Организационно-практическими:
 - целеполагание, планирование, организация, оценка результата, коррекция деятельности;
 - составление и чтение графиков, схем, обобщающих таблиц, опорных и структурно-логических конспектов; использование алгоритмов действий; работа с компьютером, а также бытовой аудио- и видеотехникой; мнемонические и библиографические умения и т.д.
2. Интеллектуальными:
 - сравнивать, выделять главное (главное общее и главное отличное), обобщать, выдвигать и формулировать проблему, конспектировать, рецензировать, выстраивать и воспринимать цепь логических суждений, мысленно проигрывать варианты решений задач и т.д.
3. Исследовательскими:
 - находить объект и предмет исследования, выдвигать гипотезу и цели

исследования, выстраивать план эксперимента и проводить эксперимент, проверять гипотезу результатами эксперимента, определять границы применения экспериментальных данных.

4. Коммуникативными:
 - слушать и слышать другого, воспринимать другого, отстаивать свою позицию, выстраивать систему доказательств (подбирать аргументы, ранжировать их, выбирать форму доказательства в зависимости от поставленной цели), задавать вопросы, дополнять, возражать и т.п.

Принцип дидактического кольца

Представленная система целей – это один из возможных результатов попытки соединения в процессе целеполагания двух миров, существующих по своим объективным законам или нормам.

Речь идет о мире, нас окружающем (от космоса до клетки), освоенная часть которого, его закономерности или нормы находят отражение в содержании образования, и о внутреннем мире развивающегося ребёнка, том мире, который существует и развивается по своим нормам. Незнание или нарушение этих норм в процессе обучения не только не приводит к желаемой цели (усвоению учениками социального опыта предыдущих поколений), но и ведёт к задержке развития, по сути, разрушая внутренний мир.

Предлагаемое нами решение проблемы целеполагания заключается в том, что **содержание личностного развития ученика (его потребности и способности) должно находиться в полном соответствии с основными компонентами содержания образования как отражения социального опыта.**

В свою очередь развитие и накопление этого опыта находятся в такой же прямой зависимости от развитых потребностей и способностей членов социума. Так образуется своеобразное **дидактическое кольцо на содержательном уровне** (см. табл.).

Дидактическое кольцо на содержательном уровне

| Развитие личностного потенциала | | |
|--|---|---|
| Содержание образования | Структура личности (основные компоненты) | |
| Основные компоненты социокультурного опыта | Потребности | Способности |
| Познавательный опыт | В знаниях (мировоззренческих, ориентировочных, оценочных) | Восприятие, осмысление, запоминание, применение, систематизация, обобщение |
| Опыт обретения умений | В овладении различными умениями (организационными, интеллектуальными, исследовательскими, коммуникативными, рефлексивными), в ТВОРЧЕСТВЕ, в адаптации к меняющимся условиям, в самовыражении. | Организационно-практические, интеллектуальные, исследовательские, коммуникативные, рефлексивные умения, творческие. |
| Опыт эмоционально-ценностных отношений | В сочувствовании, сопереживании, любви. | Сочувствовать и сопереживать, любить. |
| Расширение границ социокультурного опыта | | |

Следствием реализации принципа дидактического кольца является построение такого процесса обучения, который замкнут на достижении единой цели – развития потребностей, запросов и способностей личности в процессе усвоения соответствующих компонентов содержания образования (дидактическое кольцо на процессуальном уровне).

Необходимо отметить, что описанные нами причинные связи, нашедшие своё отраже-

ние в сформулированном принципе дидактического кольца полностью, разумеется, не описывают действительной картины развития субъекта учебно-познавательной деятельности. Оно, очевидно, подчиняется ещё и более сложным «синергетическим» закономерностям, когда эффективными оказываются не только и не столько прямые целевые установки, сколько совокупность внешних и внутренних факторов (осознаваемых и неосознанных) и педагогически оправданных действий учителя. □