

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ: ИСТОКИ ПРОБЛЕМ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Мурзина Наталья Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск,
e-mail: npturzina@mail.ru

В СТАТЬЕ ИССЛЕДУЮТСЯ ИСТОКИ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С ПОНИМАНИЕМ ПЕДАГОГАМИ-ПРАКТИКАМИ СУЩНОСТИ ЦЕЛЕЙ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ, КОТОРЫЕ ОПРЕДЕЛЕНЫ В КОНЦЕПЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ, И ПРОЦЕССА ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УРОКА.

• целеполагание • цели обучения • образовательные результаты • педагогическое целеполагание • педагогические задачи • эффективный способ целеполагания

Целеполагание всегда выступало ведущим компонентом педагогической деятельности, от него зависит эффективность процесса обучения школьников. Анализ деятельности учителей школ и студентов педагогического вуза показывает, что существуют проблемы в осознании сущности определения целей процесса обучения, в их проектировании учителями на современном этапе развития образования. Чтобы разобраться в профессиональных затруднениях педагогов школы, студентов, проследим истоки проблем в развитии педагогического целеполагания в теории и практике школьного образования.

Результаты последних достижений и публикации по указанной проблеме показывают, что её исследование активизировалось на этапе появления технологии полного усвоения знаний и таксономии педагогических целей Б. Блума (1956), концепций развивающего обучения (1960), основных положений о моделях «поддерживающего» и «инновационного» обучения в докладе Римского клуба «Нет пределов обучения» (1970) [6].

Психологическую основу этих концепций составили положения теорий о строении деятельности человека и её субъектной

сущности. В структуре деятельности человека цель выступает ориентиром для получения желаемого будущего результата и является основой успешной деятельности, если возникает из потребности человека решить какую-либо проблему.

В дидактике также доказали, что цель выступает главным фактором, влияющим на содержание, процесс и результативность обучения и учения в образовании школьников.

Исследование О.А. Бобылевой о развитии целеполагания в отечественной дидактике в период с середины 50–80-х годов XX в. выявило, что «любая дидактическая проблема, в том числе проблема целей в построении обучения, приобретала научно обоснованную концептуальную и процессуально-технологическую базу» [1, с. 13].

Анализ становления понятийно-терминологического аппарата концепции целеполагания показывает, что первоначально педагогами использовался термин «задача»: учебная задача — компонент учебной деятельности, дидактическая задача — компонент деятельности учителя, «задачи управления учебной деятельностью», «задачи — средства, обеспечивающие достижение целей учения» [10].

На протяжении длительного времени цели и задачи в дидактике отождествлялись, это повлияло на установки учителей в определении целей обучения.

Рассмотрим истоки затруднений учителей в педагогической деятельности по проектированию и организации целеполагания на уроке.

Проблема целеполагания тесно взаимосвязана с противоречиями, которые существуют в понимании сути всего процесса обучения, принципов его организации, функций, логики построения, в определении его этапов и содержания на уроке.

На протяжении долгих лет цели отражали обучающую сторону урока, как следствие, действия учителя, например: научить, сформировать, закрепить и т.д.

Во второй половине прошлого столетия, чтобы реализовать стратегическую цель всестороннего развития личности, в дидактике был предложен приём формулирования трёх целей: обучающей, развивающей и воспитывающей. Такой подход опирался на концепцию И.Я. Лернера о функциях процесса обучения: образовательной, развивающей и воспитательной, их единстве [11]. Учитель должен был реализовывать их на уроке. Поэтому учителя при планировании урока стали формулировать обучающую цель (она, как правило, бралась из методических рекомендаций к учебнику), развивающую и воспитывающую исходя из заданий учебника и общественно-политических запросов государства. Но все три группы указанных образовательных целей отражали действия учителя. Это объяснялось тем, что в тот исторический период вся ответственность за результаты образования лежала на учителе.

Возникало противоречие между научно обоснованной дидактической моделью целостного учебно-воспитательного процесса и методическими подходами к определению целей этого процесса. Множественность целей разрушала целостность урока, каждая цель требовала организации её достижения. Для разрешения этой проблемы появилось понятие «триединая цель». Но на практике при планировании урока педагоги описывали три группы целей, которые

очень часто не были связаны между собой. И, главное, были ориентирами в достижении результата только для учителя, в реализации его плана урока. Для учащихся этот этап урока не был предусмотрен.

В этот же период появление концепции о содержании образования, его компонентах и структуре (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, 1983) стало основой для методистов и учителей при проектировании целей урока. Педагоги определяли цели (дидактические задачи) в соответствии со структурой содержания образования: формирование знаний, репродуктивных и творческих умений, развитие личностных качеств и способностей. Упрощённое представление о воспитывающей и развивающей функциях урока, их интеграции привело к снижению качества процесса обучения. Педагоги часто формально выделяли цели воспитания и развития учащихся, чтобы конспекты уроков соответствовали методическим требованиям.

Если рассмотреть классификацию уроков по традиционной модели обучения в дидактике 1987 г. (табл. 1), то можно заметить, что все их типы в большей степени раскрывают цели, направленные на достижение результатов в деятельности учителя [5, с. 244]. В структуре уроков этап целеполагания, согласно этой концепции, обозначался как этап «постановки цели занятия перед учащимися» [там же].

Как видим, на протяжении XX в. в отечественной дидактике активно разрабатывались модели содержания образования, процесса обучения, но произошла подмена понятия «образовательная цель» понятием «педагогические задачи» в этом процессе.

В конце XX и начале XXI в. в теорию и практику школьного образования стали активно внедряться идеи менеджмента, педагогического управления. Цели обучения начали рассматривать (Ю.А. Конаржевский) с позиций системного подхода как основной компонент процесса управления учебной деятельностью, как ожидаемый, предвосхищаемый результат обучения.

В этот же период в школьную практику внедряются идеи деятельностного подхода к обучению и воспитанию, исследователи

доказывают необходимость включения учеников в деятельность по определению цели урока, показывают методическое обеспечение на этапе целеполагания (А.В. Хуторской, М.Н. Лебедева, Н.Я. Коростылева).

Определяются сущность научной категории «педагогическое целеполагание», его механизм в процессе обучения:

1) «установление учениками и учителем главных целей и задач обучения на определённых его этапах» [16, с. 295];

2) «построение мысленного образа будущего результата деятельности (цели), осознание и субъективное принятие этого образа, а также регуляция собственной деятельности субъекта, направленной на достижение этой цели» [13];

3) на уровне учебного процесса целеполагание для учителя и учащихся — это процесс, включающий следующие структурные компоненты: целеформирование, целеобразование и целереализацию [14, с. 49];

4) процесс проектирования перехода от возможности (потенциал системы образования) к действительности (реализация потенциала) — это процесс взаимосвязанного выбора [10].

Исследователей объединяет понимание основных принципов целеполагания: цель — это конечный результат деятельности учащегося по решению учебной задачи; каждый участник этого процесса выступает субъектом деятельности; определение и достижение цели на уроке выстраивается на основе взаимодействия и свободного выбора между «знанием» и «незнанием».

В педагогической практике стали активно реализовываться научные поиски Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, авторов концепций развивающего обучения (1960) и технологии образовательной системы «Школа 2100» и «Школа 2000...» (1991), организации проектной и исследовательской деятельности, разработанные на принципах личностного и деятельностного подходов. Данные модели инновационного обучения подчёркивают субъектную позицию учащихся, ориентируют педагогов и школьников на совместное достижение

запланированного результата. Но не раскрывают методические подходы к проектированию целей обучения.

Процесс инновационного обучения на уроке строится в логике учебной деятельности (см. в табл. 1 классификацию уроков по технологии интегративно-развивающего обучения Л.Г. Петерсон) [12]. Результатом обучения становится развитие способности учащихся ставить цель на основе определения возникших затруднений в деятельности, составлять план решения учебной задачи, исполнять его и оценивать полученный результат по совместно установленным критериям.

Предлагаем сравнительный анализ указанных выше классификаций уроков (табл 1).

Представленные классификации отражают название типов уроков и методические подходы к определению цели обучения в прошлом и нынешнем веках. С позиций традиционного подхода («поддерживающая» модель обучения) дидактическая цель в основном отражает в большей мере воздействия учителя на учеников, они выступают объектом в процессе обучения — «усвоить знания», для развития учащихся требуется отдельно формулировать, что предполагается развивать. С позиции деятельностного подхода («инновационная» модель обучения) деятельностная цель отражает действия учителя по управлению процессом обучения: «открыть знания», провести рефлексию о результатах учебной деятельности и определить способ её коррекции — т.е. ориентация на действия учащихся. Классификация уроков деятельностного типа предполагает не только организацию деятельности школьников по усвоению знаний и приобретению умений, но и развитие у них способностей решать учебные задачи, осуществлять поиск и исследование в коллективной деятельности и самостоятельно. Но сами формулировки целей также не раскрывают, на какой результат учебной деятельности может опираться учитель при планировании этих уроков.

Как видим, в начале XXI в. активизировался процесс поиска методологических подходов к процессу обучения, который бы гарантировал достижение запланированных результатов — образовательных целей. В теории

Таблица 1

Сравнительный анализ классификаций уроков по дидактической цели

Традиционная классификация уроков по дидактической цели В.А. Онищук (1987)	Классификация уроков по технологии Л.Г. Петерсон (2017)
1. Урок усвоения новых знаний. Цель: усвоение учащимися, восприятие, осмысление определённых понятий, законов, теорий. 2. Урок закрепления знания, усвоения навыков и умений. Цель: закрепление и осознание ранее усвоенного материала (знаний, умений, навыков), овладение учащимися определённым теоретическим материалом, правилом или алгоритмом. 3. Урок применения знаний, умений и навыков. Цель: научить самостоятельно и творчески применять знания, навыки и умения в жизненных условиях, способствовать подготовке учащихся к жизни, усилению связи теории с практикой. 4. Урок обобщения и систематизации знаний. Цель: приведение усвоенных учащимися понятий в стройную систему, которая предусматривает раскрытие и усвоение связей и отношений между её элементами; сознательное овладение основными теориями и ведущими идеями учебного предмета или принципами соответствующей отрасли науки. 5. Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Цель: проверка качества и прочности усвоенного материала, сформированности умений и навыков, внесение корректив, выявление пробелов в знаниях, навыках и умениях, выявление качества усвоения знаний, навыков и умений	1. Урок «открытия» нового знания. Деятельностная цель педагога: формирование способности к самостоятельному построению новых способов действия на основе метода рефлексивной самоорганизации. 2. Урок рефлексии. Деятельностная цель педагога: формирование способности к самостоятельному выявлению и исправлению своих ошибок на основе рефлексии коррекционно-контрольного типа. 3. Урок общей методологической направленности. Деятельностная цель педагога: формирование способности к новому способу действий, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов. 4. Урок развивающего контроля. Деятельностная цель педагога: формирование способности к осуществлению контрольной функции

педагогики проводятся исследования принципиально новых подходов решения проблемы проектирования целей образования, но недостаточно полно раскрыто, как это должно быть реализовано на уровне педагогической деятельности.

Этот период ознаменовался появлением ФГОС общего образования. В его концепции была сделана попытка снять разногласия в понимании учителями сущности процесса целеполагания, раскрыты основные требования к результатам обучения школьников. Цели были определены как образовательные результаты (предметные, метапредметные, личностные) и описаны с помощью глаголов, отражающих требования к способам действий учащихся в области познания, коммуникации, личностного развития. Предметные образовательные результаты были конкретизированы в примерных и авторских программах по учебным предметам, метапредметные и личност-

ные — в программе формирования универсальных учебных действий по каждой их группе.

Но, как показывает анализ педагогической практики и предлагаемых учителям печатных методических материалов, интернет-ресурсов, проблемы в планировании целей урока, организации этапа целеполагания на уроке остаются. Это объясняется недостаточной разработанностью методического сопровождения этих процессов.

Таким образом, педагогическое целеполагание — это сложный процесс и в его проектировании, и в его реализации на уроке. Исследования, как его сделать эффективным, продолжаются. Сложившиеся стереотипы в педагогическом целеполагании затрудняют этот процесс. Необходимо разрабатывать технологии педагогического целеполагания, этапы и содержание которых помогут учителям преодолеть указан-

ные выше противоречия относительно планирования образовательных целей и педагогических задач, конструирования и организации этапов процесса обучения в логике учебной деятельности и на принципах субъектности его участников. □

Литература

1. *Бобылева О.А.* Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике (середина 50–80-е гг. XX века): автореф. дис.... канд. пед. наук. — Хабаровск: Изд-во Дальневосточного государственного гуманитарного университета, 2008. — 22 с.
3. *Гумерова Н.Л.* Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: автореф. дис.... канд. пед. наук. — М., 2008. — 21 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М.: Просвещение, 1996. — 239 с.
5. Дидактика современной школы / под ред. В.А. Онищука. — М.: Просвещение, 1987. — 194 с.
6. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с. [Электронный ресурс] — URL: http://pedlib.ru/Books/7/0030/index.shtml?from_page=2
7. *Конаржевский Ю.А.* Система. Урок. Анализ. — Псков: ПОИПКРО, 1996. — 440 с.
8. *Коростылева Н.Я.* Педагогическое целеполагание в современной школе как объект управления: дис.... канд. пед. наук. — СПб., 2002. — 224 с.
9. *Лебедева М.Н.* Дидактические средства проектирования опыта целеполагания как составляющей содержания образования. (На материале образовательной области «Математика»): дис.... канд. пед. наук. — Владимир, 2004. — 175 с.
10. *Лебедев О.Е.* Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. дис. д-ра пед. наук. — СПб., 1992. — 28 с.
11. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
12. *Петерсон Л.Г.* Деятельностный метод обучения. — URL: <http://www.sch2000.ru/employees/news/ournews/14676/> (дата обращения: 05.03.2019).
13. *Сивова И.С.* Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности. — URL: <http://www.disserscat.com/content/razvitie-tselepolaganiya-mladshikh-shkolnikov-v-uchebnoi-deyatelnosti> (дата обращения: 15.05.2019).
14. *Серова Н.А.* Целеполагание в условиях личностно ориентированного обучения математике в средней школе: дис.... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2004. — 197 с.
15. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М., 1983. — 352 с.
16. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: учеб. для вузов. — М.: Высшая школа, 2007. — 640 с.
17. *Bloom B.S. (Ed.). Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R.* Taxonomy of Educational Objectives. — New York: David McKay Co Inc., 1956.

Literatura

1. Bobyleva O.A. Razvitie idei celepolaganiya v postroenii obucheniya v otechestvennoj didaktike (seredina 50–80-e gg. XX veka): avtoref. dis.... kand.ped. nauk. — Habarovsk: Izd-vo Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta, 2008. — 22 s.
3. *Gumerova N.L.* Razvitie pedagogicheskogo celepolaganiya u uchitelej obshcheobrazovatel'nyh shkol: aksiologicheskij podhod: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. — М., 2008. — 21 s.
4. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. — М.: Prosveshchenie, 1996. — 239 s.
5. Didaktika sovremennoj shkoly / pod red. V.A. Onishchuka. — М.: Prosveshchenie, 1987. — 194 s.
6. *Klarin M.V.* Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta). — Riga: NPC «Eksperiment», 1995. — 176 s. [Elektronnyj resurs] — URL: http://pedlib.ru/Books/7/0030/index.shtml?from_page=2
7. *Konarzhhevskij Yu.A.* Sistema. Urok. Analiz. — Pskov: POIPKRO, 1996. — 440 s.
8. *Korostyleva N.Ya.* Pedagogicheskoe celepolaganie v sovremennoj shkole kak ob"ekt

- upravleniya: dis.... kand. ped. nauk. — SPb., 2002. — 224 c.
9. *Lebedeva M.N.* Didakticheskie sredstva proektirovaniya opyta celepolaganiya kak sostavlyayushchej soderzhaniya obrazovaniya. (Na materiale obrazovatel'noj oblasti «Matematika»): dis.... kand. ped. nauk. — Vladimir, 2004. — 175 c.
 10. *Lebedev O.E.* Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo celepolaganiya v sisteme obrazovaniya: avtoref. dis. d-ra ped.nauk. — SPb., 1992. — 28 s.
 11. *Lerner I.Ya.* Process obucheniya i ego zakonernosti. — M.: Znanie, 1980. — 96 s.
 12. *Peterson L.G.* Deyatel'nostnyj metod obucheniya. — URL: <http://www.sch2000.ru/employees/news/ournews/14676/> (data obrashcheniya: 05.03.2019).
 13. *Sivova I.S.* Razvitie celepolaganiya mladshih shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti. — URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-tselepolaganiya-mladshikh-shkolnikov-v-uchebnoi-deyatelnosti> (data obrashcheniya: 15.05.2019).
 14. *Serova N.A.* Celepolaganie v usloviyah lichnostno orientirovannogo obucheniya matematike v srednej shcole: dis....kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2004. — 197 s.
 15. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.YA. Lerner. — M., 1983. — 352 s.
 16. *Hutorskoj A.V.* Sovremennaya didaktika: ucheb. dlya vuzov. — M.: Vysshaya shkola, 2007. — 640 s.
 17. *Bloom B.S. (Ed.). Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R.* Tax onomy of Educational Objectives. — New York: David McKay Co Inc., 1956.