

ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО целеполагания: требования стандартов



Светлана Николаевна Распопова,
доцент Института педагогики Калужского
государственного университета им. К.Э. Циолковского,
кандидат педагогических наук
e-mail: raspopovasn@mail.ru

Обновлённые образовательные стандарты любого уровня образования: от дошкольного до профессионального — едины в одном: растить надо, прежде всего, личностное начало в человеке, потому что это — фундамент, на котором вырастет и гармоничный образ «Я», и семьянин, и гражданин, и профессионал. Что характеризует личность? Распознать «личностную маркировку» можно по трём составляющим: понять, какие жизненные задачи и каким способом человек решает, каковы исходные принципы. Личность может быть выращена только личностью.

- профессиональный стандарт
- познавательные универсальные действия
- прогнозирование
- целевой компонент
- проектирование урока

Применимы ли эти несложные аксиомы в непридуманном будничном сюжете: сегодняшний учитель или студент педвуза в окружении методических изданий (руководств, пособий) пишет сценарий своего будущего урока?

Почему именно «в окружении»? Потому, что личность растёт, зреет всегда в ситуации социального nasledования — благодаря освоению опыта предшествующих поколений, закреплённому в знаниях, традициях, в системе общественных отношений. А ещё потому, что любой опыт попросту интересен.

«Окружение» настойчиво предлагает автору отказаться от

важнейшей составляющей любого действия, тем более педагогического, — от целеполагания. Отлучение от мыслительной деятельности начинается с демонстрации отношения авторов методичек к целям и задачам урока как к *формально-ритуальной* части педагогического процесса: формулированием пренебрегают или вовсе изымают этот компонент.

Самое мягкое оценочное суждение по этому поводу может состоять в указании на «неадаптированность» авторов методичек и их последователей к условиям своего профессионального бытия. Честнее будет оценить *такое поведение в профессии как девиантное*, то есть отклоняющееся от основных социально и личностно значимых профессиональных требований.

Известно, что раздумья над целями и задачами урока иногда могут перевесить чашу весов со всем последующим содержанием планируемого урока, но разве может способ преодоления трудности состоять в отказе от неё?!

Целеполагание: профессионально-педагогический и школьный стандарты

Одна из профессиональных задач учителя начальных классов — готовность к решению научно-исследовательских задач, к участию в опытно-экспериментальной работе, к проектированию в области методической и управленческой деятельности. Эти умения — *профильные компетенции выпускников вуза профессионально-педагогического направления подготовки, инвариантные, единые для квалификаций «бакалавр» и «магистр»*. Эти компетенции конкретизируются в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования соответствующего направления и уровней подготовки как «владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения»¹. Следовательно, один из критериев готовности использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования — *способность студента, будущего учителя, к целеполаганию и определению способов достижения планируемого результата*.

Методика оценки уровня квалификации педагогических работников и её критериальная база (основа аттестации педагогов на соответствие занимаемой должности) включают совокупность компетенций, в том числе в области постановки целей и задач педагогической деятельности, и отражают качество реализации педагогом каждого из этапов процесса целеполагания.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России № 544 от 18.10.2013. <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

Сегодня вряд ли найдутся сомневающиеся в том, что целеобразование входит в деятельность педагога как неотъемлемая часть его профессионального труда. Однако в течение последнего трёхлетия эта компетенция не могла не приобрести дополнительных содержательных акцентов прежде всего в связи с обновлёнными требованиями к образовательному результату младшего школьника, предъявляемыми федеральными стандартами начального образования. Согласно школьному стандарту, один из базовых результатов образовательного процесса — умение учащихся начальных классов организовать свою учебную деятельность. В свою очередь, эту деятельность обеспечивают *регулятивные действия*, неотъемлемая часть которых — целеполагание. Кроме того, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, постановка учебной задачи заявлены в школьном стандарте и как *познавательные универсальные действия*, рождённые на основе соотнесения усвоенного учащимися и того, что им ещё не известно.

Как отправная точка любой деятельности целеполагание актуализировано и в школьном стандарте, и в стандартах профессионально-педагогического образования, тем более что идеология новых стандартов (независимо от уровней образования: будь то начальная ступень общего образования или магистерская образовательная программа) основана на реализации системно-деятельностного подхода к образовательному процессу. Новые стандарты императивно указывают: решение основных функциональных задач педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода невозможно без овладения базовой компетенцией — целеполаганием; *одноимённое умение младшего школьника — основополагающее среди регулятивных и познавательных УУД*.

Целеполагание в педагогике современной высшей школы и в педагогической практике

Обновлённые требования школьного стандарта к образовательному результату ученика начальных классов естественным образом становятся запросом на обновление профессиональной готовности учителя.

Значит, в контексте рассматриваемой темы сегодняшний студент должен быть методологически и методически подготовлен не только к целеосмыслению и целепорождению, но и к обучению своего будущего подопечного способам осознания цели учебной деятельности и средствам её осуществления.

Следовательно, сегодня в контексте профессионального образования необходимо рассмотреть умения *целеполагания и прогнозирования как умения, транслируемые от учителя, сегодняшнего студента, к ученику*. Это обстоятельство диктует педагогике высшей школы необходимость рассматривать обучение студентов целеобразованию как трёхступенчатый процесс: от накопления методологических знаний — через методический опыт их использования — к созданию знаний. Такой подход — вариант установления естественной связи обучения в вузе и будущей профессиональной деятельности.

Стоит, однако, обратить внимание на следующее. При непреложности требования профессиональной готовности педагога/студента к постановке цели и выбору путей её достижения многолетний опыт эмпирического наблюдения позволяет сделать неутешительный вывод о существенных трудностях и студентов, и практикующих учителей в процессе осознания и формулирования целей.

К сожалению, на практике недооценивается значение целевого компонента, к нему относятся как к ритуально-формальной части педагогического процесса. Анализируя кон-

спекты уроков студентов, а также учителей, поданные для экспертной оценки на разные уровни конкурсов профессионально-педагогического мастерства, нередко встречаешь формулировку цели учебного занятия, повторяющую цель изучения предмета на конкретном возрастном этапе и не связанную с содержанием изучаемого «здесь и сейчас». Как же быть с тем, что у каждого урока своя аранжировка даже при тематической близости и типовом единстве уроков?! Приходится убеждать в том, что при всей субъективности цели она порождена объективной действительностью (например, объективностью нового содержания урока, используемых приёмов и т.п.), и потому нет единой(-ых) цели(-ей) на комплекс уроков.

Ещё одна причина сложности формулирования цели — её отождествление с задачами. В подобных случаях классический вариант триединой цели (обучающая — воспитательная — развивающая) дополняется щедрым набором пунктов от «прорабов ФГОСов» — о личностных результатах и всех компонентов УУД. Получается внушительно: урожайность формулировок целей занимает две, а то и более страниц конспекта. Затраченные на «монументальную» формулировку целей значительные аналитические и временные ресурсы их авторов не пропадают даром: написанные раз и навсегда, «перетекают» они всей своей полнотой из конспекта в конспект без всякого соотнесения с конкретным изучаемым материалом.

Одна из самых распространённых ошибок педагогов в процессе постановки цели — её подмена темой занятия, поэтому «перевод» темы в педагогическую цель и педагогические задачи — квалификационная задача, стоящая перед каждым учителем.

Конечно, урок с непродуманными целями — рабочий сценарий будущего безрезультатного дискурса. Осложняется

эта ситуация тем, что педагоги, сегодняшние и будущие, активно пользуются всякого рода методическими руководствами к урокам, в том числе готовыми конспектами, входящими в УМК. Опубликованные сценарии уроков формируют в педагогическом сознании представление об образцах формулировок — целей, задач, заданий, так как педагоги к содержанию печатного слова относятся как к признанному на практике достижению. Учителя, в особенности начинающие, работают «в подражание», часто просто освобождая себя от раздумий на тему «Цели и задачи урока». Такая ситуация нехороша хотя бы тем, что цели и задачи в «методичке» есть, а вот собственных нет... Или, что ещё хуже, цели и задачи перенимаются у авторов методических руководств, а урок им не подчиняется. В этом случае этап целеполагания напоминает ритуал: до неприличия непонятно, но трудно противостоять тому, чего требует «традиция», что «массово употребляемо»...

Не в пользу ситуации и то обстоятельство, что методическая периодика последних лет практически не содержит примеров размышлений на тему с опорой на методологию педнауки. Получается, что «мораль цеха» не относится к целевому компоненту педагогического процесса как к актуальному либо достойному вниманию. Парадоксальна ситуация стремления к обновлённой квалификации учителя (в соответствии с новыми стандартами) отдельно от профессии.

Подобное отношение к целеполаганию как к чему-то некондиционному, что не требует специального внимания, можно найти и в «методичках» для учителей. Так, например, в методических рекомендациях для учителя по литературному чтению к одному из УМК, используемых в российской школе, ни один из 100 конспектов уроков не содержит формулировок цели и задач. Цель уроков литературного чтения одна на все 100 уроков! В «Пояснительной записке» к программе литературного чтения для третьего класса, фрагменты которой включены в пособие: «цель уроков литературного чтения — формирование читательской компетенции младшего школьника». Эта формулировка — цель всего курса литературного чтения, и она слишком широка для её ис-

пользования применительно к конкретному уроку. Как же относиться к отсутствию целевого компонента в сценариях уроков? Если образа желаемого нет, то возможен ли образовательный процесс как движение от актуального состояния до прогнозируемого и потенциально возможного?!

Нет ни тени сомнения в том, что для авторского коллектива УМК любой вопрос содержания и методики — место приложения их квалификации. Однако учитель, а тем более студент, проектирующий урок на основе такого методического руководства, тоже пренебрежёт целевым блоком, аргументируя прежде всего именами авторитетных авторов.

Нетрудно предположить, что подобная ситуация рождает в педагогическом сознании отношение к целевому компоненту труда как к вопросу, лежащему на периферии педагогических интересов. Получается, что всё разученное в дидактике о структуре педагогического процесса, относится к реальной практике так же, как современная Греция к древнегреческой мифологии и Гомеру.

Сегодня, когда прошло уже немало времени с момента «запуска» стандартов, когда и «патриархи», и учителя-практики, и будущие педагоги оказались в «одном окопе», по законам общего дела пора встать в общее ополчение за обретением «цехового мастерства».

Трёхкомпонентная модель профессиональной подготовки учителя к компетентному целеобразованию

Кратко прокомментируем содержательные приоритеты компонентов.

- Исходя из принципа «обучение ведёт за собой развитие», первым

этапом является *освоение методологических знаний* о цели и процессе её реализации. В этом разделе встречаются вопросы и дидактики, и методики, наиболее значимые из которых: как научить студента осознать и формулировать цель, определять границы цели и задач (например, применительно к новым ценностно-целевым установкам стандартов или задачам литературного чтения на конкретном возрастном этапе изучения дисциплины).

Полезно начать рассмотрение цели как философского феномена и как элемента системы теории управления и практического менеджмента, представив типологию целей, признаки и критерии цели, её объективную рациональность и субъективность, социальную и конкретно-историческую обусловленность целей, в том числе педагогических.

Рассматривая педагогическую цель как системообразующий элемент педагогической деятельности, прежде всего необходимо изучить вопрос о сущности и источниках целеобразования, месте и значении цели в структуре педагогической деятельности, классификации целей по различным основаниям, наконец, этапах педагогического целеполагания. Пристального рассмотрения требует вопрос влияния педагогических целей на выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.

Особое значение приобретает раздел знаний о диалектической взаимосвязи цели и задач, процессов целеполагания и планирования, о перманентности процесса преобразования цели в задачи и наоборот, задачи на разных этапах урока.

Завершать теоретический раздел целесообразно анализом целей образования в контексте теории деятельности и ценностно-целевой парадигмы стандартов, рассматривая цель как образ результата и стратегию деятельности, задачу — как операционально и диагностично представленную цель и как тактическую сторону деятельности.

Освоение содержания этого раздела становится своеобразной границей: до неё студенты имели дело с интуитивно-эмпирическим представлением о цели, теперь же процесс целеобразования осознали.

• Следующий этап — *обретение опыта использования знаний, этап зарождения компетентности*. Ключевой вопрос этого этапа: как преобразовать соответствующую педагогическую теорию в метод познавательной деятельности студентов, то есть содержание обучения превратить в опыт? Задача этапа — обретение практических умений формулировать цели и задачи учебно-воспитательной работы с позиций научной организации педагогического труда. На этом этапе активность студентов — в написании сценариев уроков на основе авторских УМК (в том числе «методичек» с конспектами уроков) и приоритетов рабочих программ по литературному чтению.

Результаты этапа:

- умения студентов ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся (прогнозируемыми) и с учётом темы конкретного урока и внутрипредметных связей;
- умения перевести тему урока в педагогическую задачу;
- умения вовлечь учащихся (воспитанников) в процесс формулирования целей и задач.

Самое трудоёмкое для студентов — обретение профессионального умения проектировать вовлечение детей в процесс постановки цели, прогнозировать способы *совместного* «учитель — ученик» формулирования задач урока; поиск приёмов, вырабатывающих умение младшего школьника самостоятельно предвидеть результат.

Популярные у студентов приёмы вовлечения учащихся в процесс постановки

цели на уроках литературного чтения: 1) антиципация (смысловая догадка) — на основе предъявленной темы, и/или жанровой характеристики произведения, и/или указания названия раздела; 2) демонстрация способа достижения цели; 3) предъявление образа результата деятельности на уроке, 4) ориентация на набор заданий, предваряющих чтение, или завершающих работу с произведением на этапе рефлексии и контроля.

Студенты учатся понимать, что успех деятельности по целеполаганию зависит от того, насколько они сумеют сделать цель урока целью для ученика, насколько дети примут поставленную перед ними цель как свою и будут стремиться к её достижению.

- Опыт создания нового знания. Главное на этом этапе — самостоятельный творческий практический опыт проектирования буду-

щего урока. Важно проблематизировать ситуацию следования по маршруту чужого конспекта, зародить критическое отношение (не по форме, а по сути!) к опыту, рождённому в «чужом» контексте, в чужой педагогической ситуации. Результат этого этапа — создание нового педагогического опыта, воплощённого студентом в сценариях уроков, в которых нет действий по шаблону.

Важно заразить студентов, педагогов «целевым магнетизмом», энергетикой чётко и ярко представленной будущей цели и этим мотивировать, мобилизовать на целенаправленные творческие действия — проектирование, конструирование, методическую рефлексию целевого компонента уроков. Обучение целеполаганию — сложный и длительный процесс. Однако «в огне брода нет»... **НО**