



**Методическая работа
в школе**

ТЕХНОЛОГИЯ

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

УРОКА

Г. О. АСТВАЦАТУРОВ

**ТЕХНОЛОГИЯ
ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ
УРОКА**

**Волгоград
Издательство «Учитель»**

УДК 371.3
ББК 74.204
А91

Аствацатуров Г. О.

А91 **Технология целеполагания урока / Г. О. Аствацатуров,**
канд. ист. наук. – Волгоград: Учитель, 2009. – 118 с.
ISBN 978-5-7057-1935-8

Высокий профессионализм учителя, эффективное управление учебным процессом невозможны без овладения механизмами чёткого и осмысленного построения системы целей. В данном пособии рассматриваются важнейшие вопросы практического целеполагания (виды целей, их иерархия, требования к формулировкам), предлагается необходимый инструментарий разработки стратегии и тактики урока.

Предназначено методистам, заместителям директоров по научно-методической работе, руководителям методических объединений, преподавателям общеобразовательных учреждений.

УДК 371.3
ББК 74.204

ISBN 978-5-7057-1935-8

© Аствацатуров Г. О., 2008
© Издательство «Учитель», 2008
© Оформление. Издательство «Учитель», 2008
Издание 2009 г.

ВВЕДЕНИЕ

Для того, кто не знает, в какой гавани
бросить якорь, любой ветер попутный.

Сенека

«Многие уроки превращаются в ритуал, когда учитель делает вид, что учит, а смиренные дети делают вид, что учатся. При этом отсутствует общение – взаимное реагирование, оно воспринимается как возмутительное нарушение ритуала»¹. Так пессимистично начинается одна из многочисленных статей, посвященных проблемам современного урока.

Тот факт, что обучение организует, проводит, направляет и контролирует учитель, ещё не означает, что обучение есть в достаточной степени управляемый и регулируемый процесс. Практика показывает, что учитель чаще всего имеет лишь самое общее представление о том, как усваивается материал учащимися, достигнуты ли поставленные цели обучения.

Зачастую учителя получают большее *моральное удовлетворение* не столько от результата урока, не от того, каковы итоги при его завершении, а от того, *чем* ученики занимались на уроке. То есть, по сути, идет подмена *целей* урока *средствами их достижения*. Качество такого урока, реализация воспитательных и дидактических целей всецело достигаются за счет деятельности учителя. Он имеет замысел урока, привлекает учеников к осуществлению этого замысла. В конечном счете все могут остаться довольными: и учитель, и ученики (не подвели учителя!), и проверяющая работу учителя администрация, и пришедшие на открытый урок коллеги-учителя. Однако в данном случае *ученики* на таком уроке являются лишь *средством достижения замысла и цели учителя*. К примеру, присутствуя

¹ Загорский, В. Стратегия успешного урока / В. Загорский // Педагогическая техника. – 2004. – № 5.

на открытом уроке истории в одной из школ региона, посвященном теме «Великие географические открытия», учителя увидели целый фейерверк оригинальных педагогических приемов. Урок хорошо был оснащен наглядностью, использовалось много дополнительного материала. В общем, урок-«шоу» прошел «замечательно» в традиционном его понимании. Вот только осталось неясным: а какой вывод ученики сделали о значении открытий, смогут ли они к следующему уроку указать основные причинно-следственные связи данного, исключительно важного для мировой истории, события?

Между тем целенаправленная работа учителя на уроке должна являться основой педагогического взаимодействия. По мнению И. А. Колесниковой, «отсутствие такого контекста делает взаимодействие людей внепедагогическим, переводя его в житейскую, терапевтическую, психологическую или иную плоскость, вынесенную за скобки профессионально-педагогического события»¹.

Теме целеполагания в образовательном процессе посвящена масса научно-педагогической литературы: статей, монографий. Вопрос, безусловно, актуальный. Однако до сих пор эта исключительно важная проблема недостаточно изучена и проработана на методологическом, методическом и особенно на *технологическом* уровне. Результат: абсолютное большинство учителей по-прежнему относятся к постановке целей урока формально, совершенно не понимая значимости и продуктивности злополучной «триединой дидактической цели» (ТДЦ): *обучающей – воспитывающей – развивающей*. Между тем даже изобретенный «учеными мужами» термин «*триединая дидактическая цель*» (иногда встречается и «*комплексная дидактическая цель*») нуждается

¹ Колесникова, И. А. Основы технологической культуры педагога / И. А. Колесникова. – СПб., 2003. – С. 13.

в коррекции. ДИДАКТИКА, как известно, это наука об обучении, и говоря о системе целей, данная формулировка оставляет вне рамок термина воспитательные цели, хотя на деле включает их.

Такой формальный подход к одному из важнейших компонентов учебной деятельности приводит к тому, что из урока в урок учитель ставит ничего для него не значащие цели: «*формировать*», «*обучать*», «*развивать*», «*воспитывать*» и тому подобное. Обратите внимание: даже сами глаголы несовершенного вида, означающие незаконченность действия, показывают, что учитель, ставя перед собой или перед учениками ЦЕЛИ УРОКА, не осознает, чего же он, собственно, хочет добиться своим уроком. Плохо сформулированные, нечетко поставленные, *размытые, непрозрачные* цели приводят к таким же мало-предсказуемым, размытым, непрозрачным результатам.

В достижении целей профессионализм педагога немыслим без его технологической культуры. Необходимо осознавать, что любая, даже самая совершенная, система целей образования мало поможет на практике, если не будут известны пути достижения каждой конкретной цели. Учитель вправе задать себе вопрос: «Каков критерий выбора средства достижения цели?». Возникают и другие вопросы: «Не ограничит ли жесткими рамками творческий процесс педагога таксономия образовательных целей?»; «Возможна ли гармонизация личностно ориентированных и государственно ориентированных целей?». Эти и другие вопросы остаются сейчас без ответа, так как проблема классификации целей образования является одной из наименее исследованных в педагогике и философии образования¹.

Не менее сложной задачей является и сам процесс педагогического целеполагания. Он требует междисциплинарного синте-

¹ *Проблемы личности в различных образовательных моделях // Психология и педагогика // www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps11*

за представлений о ценностях и целях общества, о смысле человеческого существования, о сущности самого человека для достижения системности формулируемых целей, отражения в них целостной материально-духовной картины мира, взаимосвязанных между собой философских, религиозных, научных, культурологических и других элементов мировоззрения данного общества. Очевидно, что можно говорить только о постоянном процессе определения целей образования обществом, так как он не может быть эпизодическим, разовым процессом.

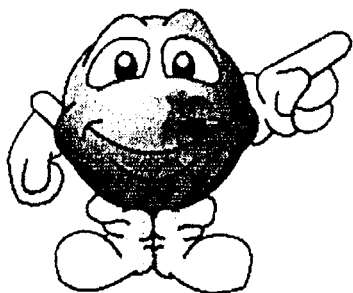
Однако любая педагогическая технология, используемая учителем, немыслима без четкого построения системы целей, выхода на конкретные, проверяемые, добротные результаты своей деятельности.

Цель данного пособия – ознакомить учителя с видами целеполагания, научить формулировать и описывать цели обучения, то есть вооружить его конкретным инструментарием разработки *стратегии и тактики урока*. Лишь осознанная, целенаправленная деятельность учителя может превратить его в подлинного сценариста и режиссера этого замечательного, уникального события под названием «УРОК».

ИЕРАРХИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ

Кто не знает, куда направляется,
очень удивится, что попал не туда.

М. Твен



ИЕРАРХИЯ (от греч. *hieros* – священный и *arche* – власть), расположение частей или элементов целого в порядке от высшего к низшему.

Учебные цели определяют успешность процесса обучения. В педагогической образовательной системе принято выстраивать следующую иерархию целей:

- цели образования в обществе, обусловленные социально-экономическим состоянием общества, его духовной культурой, жизненными ценностями членов общества;
- цели образования, реализуемые на различных этапах системы непрерывного образования;
- цели образования, реализуемые в учебном процессе конкретного образовательного учреждения;
- цели образования, реализуемые через учебный предмет и деятельность учителя¹.

Помимо указанных образовательных целей мы бы указали ещё одну группу целей, которые до сих пор ещё не стали предметом серьезного исследования:

- цели образования, реализуемые через учебный предмет и *деятельность ученика*;

¹ Проблемы личности в образовательных моделях // Психология и педагогика // www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps11.html

- образовательные и личносно значимые цели самого учителя на уроке;

- образовательные и личносно значимые цели ученика.

В данной брошюре мы посвятили специальные главы целеполаганию учителя и ученика. Когда в современных условиях поставлена глобальная задача гуманизации образования, считаем эту проблему исключительно важной, решение которой могло бы существенно повлиять на эффективность работы учителя.

В научной литературе наиболее распространены следующие определения цели:

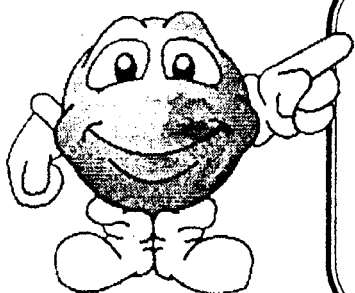
1) *Цель* – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено *действие* человека.

2) *Цель* – идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует человеческую деятельность.

Говоря о технологии целеполагания урока, необходимо четко и конкретно представлять себе не только и не столько средства обучения, но, прежде всего, четко сформулированные учебные цели, и, соответственно, конкретные, зафиксированные результаты, которые легко поддаются анализу учителя, любого проверяющего, а также учеников, использующих достигнутые ими результаты как исходный материал для самоанализа. Если учитель забудет поставить цель, то, естественно, он не будет искать средства их осуществления, а потому идея, которая могла быть заложена в цели, не появится в результатах. Требования учителей к самим себе и к учащимся в постановке целей должны быть максимально четкими и ясными.

В модели современного урока само качество его проведения в традиционном понимании не имеет большого значения и не рассматривается как цель, поскольку *стратегической целью является организация познавательной деятельности*, ориентированной на достижение четких, ясных для каждого

ученика результатов. Каждый участник образовательного процесса принимает участие в постановке замысла и цели: вместе со всеми решает, каким способом цель может быть реализована, выполняет определенную функцию в ряду других, таким образом выступая субъектом коллективной (совместной) деятельности. Сама деятельность и её результат становятся затем предметом совместной рефлексии, где и учитель, и ученики обращаются к прошлому опыту и учатся на его достижениях и ошибках, чтобы стать ещё более умелыми и оснащенными для организации последующей совместной деятельности.



Цель – это описание поведения, которое должен продемонстрировать обучаемый, чтобы подтвердить свою компетентность в изучаемом вопросе. Цель описывает ожидаемый результат обучения, а не сам учебный процесс.

Учитель добьется осязаемого результата только тогда, когда он будет ясно осознавать, что же представляет из себя *учебная деятельность* и, прежде всего, для кого и для чего она предназначена. Продуктом трудовой деятельности являются, как известно, предметы материальной культуры. Продуктом творческой деятельности – музыкальные, литературные и тому подобные произведения. Результаты обучения должны быть также представлены *продуктами учебной деятельности* – реальными, конкретными, в достаточной степени подвергаемыми экспертизе как в количественном, так и в качественном выражении. Причем такими продуктами, которые доставляли бы моральное

удовлетворение их непосредственным производителям: учителям и ученикам (!). Нет сомнения, что на данном этапе цели учителя и цели ученика должны совпадать.

1. Ясно осознаваемая и хорошо сформулированная цель – залог успеха учителя. Цель обучения должна быть хорошо описана по ряду причин.

2. Прежде всего – это необходимо самому учителю для разработки содержания учебного материала, выбора методов, приемов педагогической техники, подбору источников, дидактических средств.

3. Без ясно представленных целей весьма сложно определить, добились ли обучаемые того, что от них требуется. Контрольные вопросы, упражнения и итоговые задания гораздо легче составить, если учитель ясно видит перед собой *ожидаемые результаты*.

Наконец, ясное описание целей обучения помогает ученику сконцентрировать внимание на существенных сторонах предлагаемого материала, сознательно направлять усилия на достижение этих целей в процессе обучения. Ясно описанные цели могут послужить мощным толчком для активизации познавательной деятельности учащихся. Сообщить ученикам о целях обучения, значит – пригласить их к разговору на равных, проявить к ним уважение и разделить с ними ответственность за результаты учебной работы.

Что следует знать:

1. Нельзя расплытаться при постановке целей урока. Значительное число учителей, работающих, как правило, в режиме какой-либо образовательной технологии, уже давно убедились в порочности так часто применяемого «комбинированного» урока, где присутствует и контроль знаний, и изучение нового материала, и закрепление пройденного, и тому подобное. То есть

за один урок учитель ставит перед собой и учениками целый ряд образовательных целей. Как правило, методисты такой урок хвалят за «плотность», «насыщенность», «хороший темп». Однако *чем больше целей, тем сложнее обеспечить высокий результат урока, тем сложнее согласовывать и реализовывать поставленные цели.*

2. Иногда учитель достаточно туманно представляет себе, насколько достижима поставленная перед учениками и перед самим собой учебная цель. Какой бы она важной ни была, она должна быть точно зафиксирована по времени. Отсюда цели могут быть *кратко-, средне- и долгосрочными.*

3. При разработке, постановке и формулировании целей учитель руководствуется учебными программами, концепциями отечественного образования и конкретной школы, в которых приведена номенклатура целей развития, обучения, воспитания и сохранения физического и психического здоровья школьников.

Педагогическая реальность такова, что каждый учитель может осуществлять свою деятельность на двух уровнях: 1) совместном, коллективном; 2) индивидуальном. Как член коллектива, он решает общие задачи, добивается общих целей; работая же с конкретными учащимися, он осуществляет свою индивидуальную деятельность и ставит, исходя из общих целей, частные цели и задачи. Поэтому педагогический коллектив должен, прежде всего, вырабатывать *общие цели.* Эти цели чаще всего отражаются в концепции конкретной школы, в перспективных планах, программах развития, проектах и т. д. и принимаются всем коллективом. Общие цели являются одним из главных факторов, определяющих взаимную деятельность педагогов между собой, их достижение способствует целостности образовательного процесса. В практической индивидуальной деятельности каждого учителя они трансформируются в частные цели –

цели урока. Разрабатывая и формулируя их, педагог руководствуется основными положениями и методическими рекомендациями о структуре урока, которые часто превращаются в обязательный для исполнения документ.

4. Естественно, цели урока отличаются от целей всей темы, всего учебного курса. То есть по масштабам поставленные цели можно разделить на *локальные, стратегические, глобальные*. Часто бессмысленно говорить о целях отдельно взятого урока, «поскольку урок в современных технологиях и методиках несамостоятелен. Он является частью более крупной единицы образовательного процесса: цикла, модуля, блока. Именно эти единицы имеют полномасштабные группы целей. Группы целей отдельных уроков подчинены этим целям, являются частными, конкретными задачами»¹.

Вполне естественно, что более ощутимыми и легче достижимыми будут краткосрочные и локальные цели. Учитель-стратег может быть лишь тогда успешным, когда он из урока в урок умело добивается достижения локальных целей, то есть решает задачи тактического характера.

Глобальная цель недиагностична и, как правило, является труднодостижимой как по времени, так и по своему характеру. Она описывает выбор, а локальная цель – соответствующую ему деятельность. Все направления образования и воспитания сводятся к приобретению знаний, умений и навыков той или иной прочности. Глобальные цели – это ориентиры человеческой деятельности².

Глобальные цели обозначаются глаголами несовершенного вида. Это:

- 1) интеллектуальное развитие учащихся;

¹ Гузев, В. В. Круглый стол в Интернете / В. В. Гузев // www.school.edu.ru

² Левитас, Г. Г. Образовательная технология и целеполагание / Г. Г. Левитас // Завуч. – 2003. – № 1. – С. 51.

2) овладение конкретными знаниями, необходимыми для применения в практической деятельности и для продолжения образования;

3) формирование представления об идеях и методах современного познания мира, о разных способах его изучения;

4) формирование представлений о современной цивилизации.

Глобальная цель образования как государственно-общественного института состоит в жизнеобеспечении общества в конкретно-исторических условиях, в развитии его производительных сил, общей культуры, укреплении гражданского статуса отношений (гражданственности) и морально-правовых устоев членов общества.

В более узком смысле образовательная цель связана с проблемой передачи педагогами и усвоения обучающимися знаний и может быть названа целью обучения. Такая цель всегда конкретна и связана с конкретным уроком, лекцией, семинаром и т. д. Некоторые авторы предлагают называть такие максимально конкретные учебные цели учебными задачами или *локальными целями обучения*.

Локальные цели предельно конкретны и максимально прозрачны. Они обозначаются глаголами совершенного вида. Это цели, обладающие свойством *диагностичности* и *операциональности*. Диагностичность цели означает, что имеются средства и возможности проверить, достигнута ли эта цель; операциональность – что в формулировке цели имеется указание на средства её достижения. Именно этим и занимается любая технология.

Таким образом, глобальная цель недиагностична и, как правило, недостижима. Она описывает выбор деятельности, а локальная цель – соответствующую этому выбору деятельность.

Образовательная технология должна оперировать системой локальных целей. Приступая к преподаванию с использованием той или иной образовательной технологии, учитель ставит перед собой следующие локальные цели:

1) определяет номенклатуру единиц информации, которыми должен владеть выпускник, из числа тех, которые уже пройдены по данному предмету к данному моменту;

2) определяет по каждой выявленной единице информации необходимый уровень усвоения (ориентировка, владение на уровне умения, владение на уровне навыка);

3) выявляет степень соответствия знаний учащихся указанным целям;

4) определяет, какая именно технология может быть использована для коррекции знаний в этой области (если она необходима);

5) определяет, какая именно технология может быть использована для текущего преподавания предмета;

6) разрабатывает учебный план по данной дисциплине в данном классе исходя из требований данной технологии¹.

Нетрудно понять, что локальные цели, содержащиеся в технологии, должны, в конечном счете, помочь решению стратегической цели: сформировать *планируемую модель выпускника* учебного заведения.

Ограничения в постановке локальных целей образовательной технологии определяются конкретными условиями, в которых осуществляется школьное образование: его сроками, составом учителей, доступностью источника информации, возможностями самих образовательных методик, в том числе образова-

¹ Левитас, Г. Г. Образовательная технология и целеполагание / Г. Г. Левитас // Завуч. – 2003. – № 1. – С. 53.

тельных технологий. Учитель должен также осознавать, какую роль играет его предмет в системе данного образовательного учреждения. Если его предмет профильный, основной, то вся деятельность учителя направляется на *полное (углубленное) усвоение* учебного материала, на получение высоких образовательных результатов.

Иначе выглядит деятельность учителя в том случае, если его предмет, не являясь профильным, все же направлен на целостное развитие ученика, усвоение общегуманитарных ценностей. В таком случае учитель, заботясь о высоких результатах обучения, обращает в то же время внимание на максимально комфортное усвоение учащимися учебного материала, используя, как правило, *технологии сотрудничества*.

Наконец, учитель не может учитывать специфики своей деятельности, если он работает в особых условиях со слабоуспевающими, отстающими учениками или с задержкой умственного развития, когда ему необходимо обеспечить хотя бы минимум знаний, умений и навыков, то есть в режиме коррекции, используя *технологии поддержки*. Только при учёте этих ограничений можно ставить *операциональные* цели.

Как упоминалось выше, многие разработчики современных образовательных технологий считают, что о «целесообразности конкретного, произвольно взятого урока вообще не стоило бы говорить, поскольку урок в современных технологиях и методиках несамостоятелен. Он является частью более крупной единицы образовательного процесса: цикла, модуля, блока. Именно эти единицы имеют полномасштабные группы целей. Группы целей отдельных уроков подчинены этим целям, являются частными, конкретными задачами»¹. В таких условиях урок разбит

¹ Гузеев, В. В. Круглый стол в Интернете / В. В. Гузеев // www.school.edu.ru

на ряд технологических этапов, где каждому из них отводятся определенные операции, которые должны выполнить ученики. Поэтому, очевидно, эти цели не оговариваются специально в каждом уроке, а подразумеваются, как только указано, что используется определенная технология.

К примеру, Л. Г. Петерсон, при использовании «технологии деятельностного метода» предлагает следующие этапы урока «открытия нового знания»¹:

1-й этап: Самоопределение к деятельности (1–2 мин).

2-й этап: Актуализация знаний и мотивация (4–5 мин).

3-й этап: Постановка учебной задачи (4–5 мин).

4-й этап: «Открытие» детьми нового знания (7–8 мин).

5-й этап: Первичное закрепление во внешней речи (4–5 мин).

6-й этап: Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону (4–5 мин).

7-й этап: Включение в систему знаний и повторение (7–8 мин).

8-й этап: Рефлексия деятельности (итог урока) (2–3 мин).

Создатели «технологии деятельностного метода» («Школа 2000») считают, что независимо от того, на каком предметном содержании строится урок и независимо от конкретной темы, которую выбрал учитель, у учащихся системно тренируются коммуникативные способности (этапы 2–5, 7), способности к самоопределению (этапы 1 и 3), к воспроизведению заданного способа действий (этапы 2, 5, 6 и 7), к рефлексивному способу преодоления затруднений (этапы 2, 5, 6 и 7) и к рефлексии соб-

¹ Петерсон, Л. Г. *Круглый стол в Интернете* / Л. Г. Петерсон // www.school.edu.ru

На наш взгляд, несколько некорректно располагать рядом два не совсем однозначных термина «технология» и «метод».

ственной деятельности (этапы 6 и 8), развивается мышление (этапы 2–4, 7) и речь (этапы 3–8) (Л. Г. Петерсон).

Такой «технократический» подход к целеполаганию весьма распространен. Учителю при подобном отношении к целеполаганию отводится функция простого транслятора идей разработчиков технологий. Любая инициатива учителя вызывает раздражение и обвинение в нарушении «технологического цикла» (А. Кушнир).

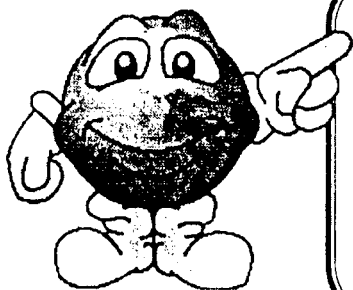
Между тем, говоря о деятельностном подходе, активном участии ученика в познавательном процессе, сторонники такого подхода забывают о втором не менее важном фигуранте педагогического общения – учителе. Любой урок, будь ли это часть большого модуля или урок в традиционном понимании как самостоятельная образовательная единица, – представляет собой временной промежуток педагогического воздействия. Учитель не может не идти на урок (независимо от того, в рамках определенной технологии или обыкновенный), не поставив перед собой цели данного общения с детьми.

Причина частых неудач при использовании тех или иных педагогических технологий, на мой взгляд, заключается именно в том, что учитель не ощущает себя творцом на уроке, не осознает до конца глубинную сущность той технологии, которой он занимается. И хорошо, если педагог сам обратился к освоению данной инновации, а не по настоянию администрации школы. Тогда есть надежда, что в результате появятся замечательные уроки, когда учитель входит в класс, поставив перед собой реальные цели и видя перед собой пути их достижения.

ЦЕЛЬ – МОТИВАЦИЯ – ПОТРЕБНОСТЬ – ИНТЕРЕС

Тревожные мысли создают маленьким предметам большие тени.

Шотландская пословица



Образ превосхищаемого результата приобретает побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие и определять выбор возможных способов осуществления, лишь связываясь с определенным *мотивом* или системой мотивов.

Л. С. Выготский писал, что «сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция»¹, однако данный тезис развит Л. С. Выготским не был.

Начальные условия урока как структурной единицы педагогической деятельности всегда характеризуются разнонаправленностью мотивационных векторов учащихся, следовательно, начальная цель действий учителя направляется на приведение мотивационных векторов в сонаправленное состояние. Достичь этого можно, воздействуя на мотивацию учащихся через рациональную, эмоциональную сферу или волевым путем. В своей практической деятельности каждый учитель использует все три способа, однако в разных сочетаниях. По сути, это означает, что *разделение учебных задач на обучающие и воспитываю-*

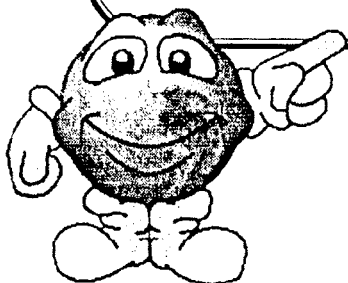
¹ *Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1986. – С. 357.*

щие лишено смысла и лишь указывает на внутренние противоречия той или иной педагогической системы.

С точки зрения приведения мотивационных векторов в сопоставленное состояние *авторитарному стилю* соответствует *волевой* посыл учителя, *мастерскому* – обращение к *рациональному началу*, «*клубному*» – воздействие на мотивацию учащихся через *эмоциональную сферу*. В каждом учителе эти составляющие сочетаются в различных пропорциях, образуя его индивидуальный стиль.

Всякое наставничество состоит из семи ступенек, которые можно распределить по уровню обратной связи.

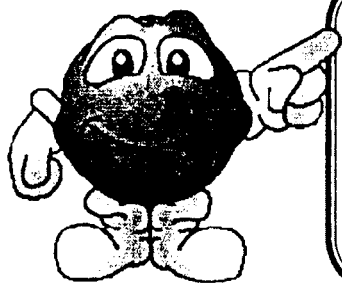
- ❖ Простейшая: наставник и ученик что-то делают вместе.
- ❖ Наставник показывает, ученик смотрит.
- ❖ Наставник рассказывает – ученик слушает, – это подразумевает уже некоторую способность к абстрактному мышлению.
- ❖ Ученик что-то делает, наставник подсказывает.
- ❖ Ученик что-то делает, наставник задаёт вопросы (не подсказывает, а именно спрашивает).
- ❖ Ученик что-то делает и рассказывает о сделанном.
- ❖ Наконец, наставник просто даёт задания, постепенно их усложняя.



Безусловно, достичь образовательных целей значительно легче, если ученик проявляет интерес к учебному материалу. *Интерес* определяется специалистами как эмоционально-познавательное отношение к предмету или непосредственно мотивируемой деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности. Ряд специалистов рассматривает интерес как *интегральный показатель мотивации*, как результат мотивационных изменений личности и обосновывает положение о принципиальной возможности управлять состоянием интереса через перестройку мотивационной сферы, становление отдельных её компонентов – смыслов, мотивов, целей, эмоций. Отсюда следует вывод, что наличие интереса субъекта к учебной деятельности выступает показателем сформированности мотивов этой деятельности.

С проблемой *мотивации* и *интереса*, безусловно, связана и форма постановки цели, кем она поставлена.

В реальной педагогической практике *внешне заданная цель* не имеет такой значимости для ученика, какую она имеет для преподавателя. Никакие доводы, доказательства того, что его предмет жизненно важен, что познавательная деятельность в данной предметной области доставляет наслаждение, духовно возвышает личность, не приведут ученика к желаемой, с точки зрения преподавателя, учебной деятельности, не сформируют мотивацию, пока эта деятельность не приобретет такой же ценностный статус, какой она имеет у педагога. Внешне заданные цели, особенно заданные авторитарно, могут вызвать только негативную и достаточно прочную отрицательную реакцию. Логика развития учебной деятельности определяется движением от *потребности* к цели, поставленной самим учеником.



Посредственный учитель рассказывает,
Хороший учитель объясняет,
Замечательный учитель показывает,
Гениальный учитель вдохновляет.

Ю. А. Конаржевский

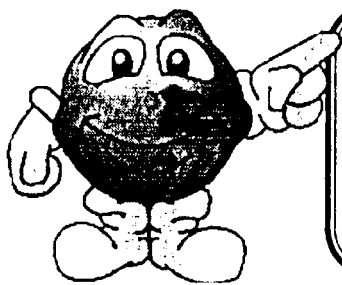
В основе процесса формирования мотивов учебной деятельности лежат следующие потребности:

- потребность в познании;
- потребность в общении;
- потребность в творчестве, самовыражении;
- потребность в переживании ценности деятельности;
- потребность в достижении целей деятельности.

Проблема формирования мотивов познавательной деятельности учащихся, по сути, есть проблема *целеобразования* этой деятельности.

У учителя и ученика мотивация учебной деятельности совершенно разная. Для педагога-мастера само творчество может быть самоценным. Смысл педагогического творчества – в самом творчестве. Гораздо сложнее добиться от ученика творческого отношения к учебе. Ученику такую мотивацию надо ещё сформировать. Сначала он работает для учителя и родителей – ради оценки учителем и родителями его «скорбных трудов». Этой оценкой ученик вдохновляется на творческие подвиги, или – наоборот, желание совершать эти подвиги пропадает после слишком уж «холодного душа», полученного от учителя... А кого-то именно «холодный душ» и может раззадорить... Тут всё

неоднозначно. Во всяком случае, можно как перехвалить, так и «недохвалить». Это банальная констатация, но из неё следует, что учёба для ученика, как правило, не является самостоятельной ценностью. Он работает не для себя, а для кого-то. Сколько раз мы замечали, что наши дети начинали вдруг хуже (или лучше) учиться по той или иной учебной дисциплине лишь потому, что пришел новый учитель. И лишь постепенно, по мере овладения секретами познания, содержанием предмета, учащийся начинает учиться для себя. Обратите внимание на само слово «УЧАЩИЙСЯ». Возвратная частица в конце слова позволяет трактовать его как «*учащий самого себя*». Не правда ли существенное отличие от понятия «обучаемый»?!



Плохой учитель
преподносит истину,
хороший – учит
её находить.

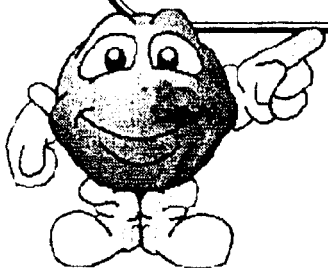
Наверняка многие учителя обратили внимание, насколько легче работать и добиться реальных результатов в классе, где присутствует высокий уровень мотивации. Это может быть элитный или профильный класс, перед учениками которого стоит какая-то *перспектива* их будущего. Напомню крылатую фразу А. С. Макаренко о том, что перед любым детским коллективом должна стоять «система радостных перспектив». Учителя могут вспомнить из своей практики не один случай, когда кто-то из завятых «троечников» вдруг в старших классах преобразался на глазах, начинал жадно впитывать учебный материал, показывать блестящие результаты. А причина этой метаморфозы

оказывалась в общем-то банальная. Ученик определился, в какой вуз ему поступать, каким учебным предметам необходимо уделить повышенное внимание.

По сути, учитель должен проявлять себя как руководитель познавательной деятельности учеников, умело направлять эту деятельность, вовремя её корректировать. Субъективность задачи управления уроком проявляется в субъективности следующих элементов:

- *лично значимая для учителя цель урока;*
- система ограничений, моделей и соответственно прогноза поведения ученика, созданных учителем *условий педагогического общения* и последствий управления уроком;
- используемой информации, на основании которой принимается решение учителя о своих действиях на уроке;
- алгоритмов управления познавательной деятельностью учащихся.

Сущность учебной деятельности можно представить как деятельность по самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию ученика, которая происходит под целенаправленным воздействием преподавателя. Причем наиболее эффективной учебная деятельность будет в том случае, если этот процесс сопровождается также самоизменением, саморазвитием и самосовершенствованием самого учителя.



Между тем при традиционных подходах в обучении учитель физически не в состоянии обратить внимание на каждого учащегося как на личность. Большая часть методик ориентирована на работу с классом как с единообразным, «усредненным» учеником. Именно так называемый «средний» ученик является объектом подавляющего большинства методик. Здесь следует подчеркнуть, что такое положение дел является свойством не столько учителя, сколько всей системы обучения, приводящей неминуемо к потере, как это ни странно звучит, «среднего» ученика, на которого она на первый взгляд и ориентирована. По мнению А. Ф. Когана, «срабатывает "принцип пастуха"», который, как известно, следит не за стадом, а лишь за теми, кто отбил от стада. Но ведь каждый человек индивидуален, и под образом «среднего» ученика также скрыта незаурядность, раскрытию которой должен способствовать учитель. Перефразируя известную учительскую поговорку, можно утверждать, что нет «средних» учеников, есть «средние» учителя¹.

Современный учитель озабочен проблемой, как дидактически обеспечить эффективное проведение урока в классе обычной школы, где рядом обучаются и одаренные ученики, и так называемые «средние», и «педагогически запущенные» или отстающие в своем развитии.

К примеру, в первом классе начальной школы учитель сталкивается с довольно типичной ситуацией, когда к нему приходят ученики разного уровня подготовленности. Одни уже свободно могут читать и считать, другие – с трудом усваивают новые буквы. Как быть в такой ситуации? Собрать более способных в отдельный класс? Других – в класс коррекции? А может, оставить и тех, и других вместе, чтобы «слабый» тянулся за «сильным»?

¹ Коган, А. Ф. Диагностика целеполагания в педагогике: общие требования к построению компьютерных тестов целеполагания / А. Ф. Коган // Практическая психология и социальная работа. – 2000. – № 2. – С. 22.

К сожалению, «школа памяти», каковой является наша школа до сих пор, не может обеспечить индивидуального темпа обучения каждому ученику. Эту задачу может решить «школа развития», однако фундаментально отработанные на теоретическом и методологическом уровне идеи развивающего обучения дидактически, технологически ещё недостаточно обеспечены.

Одной из причин имеющегося кризиса технологий развивающего обучения является недостаточно проработанная система практического целеполагания. Учитель сможет «достучаться» до каждого ученика, если разберется в его личных проблемах, поможет в постановке личных целей, обеспечит личную мотивацию учащегося. *Индивидуальный подход в обучении возможен лишь в том случае, если учитель научится оценивать ученика за то, что он знает и умеет на определенном этапе, а не за то, что ученик не знает.*

Таким образом, цели и позиции ученика и учителя сближаются, если ученик стремится быть активным в разрешении собственной проблемы, учение для него является потребностью. «Педагогу, в этом случае, предстоит помочь ребёнку сделать активность осознаваемой и целенаправленной, то есть «вырастить» из активности деятельность»¹.

ТАКСОНОМИЯ, РАНЖИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ

Проблему нельзя решить на том же уровне мышления, на котором она возникла.

А. Эйнштейн

При решении той или иной учебной проблемы перед учителем всегда встает задача определить, какая из поставленных целей важнее, какова очередность их решения, как их распреде-

¹ Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М., 2001. – С. 105.

·лить по степени сложности. Однако вряд ли учитель добьется хороших результатов, если не приподнимется над содержательной составляющей учебной деятельности. Ученые создали ряд классификаций учебных целей (Гилфорд, Де Блок, В. Герлах, А. Салливан, М. В. Кларин, И. И. Кулибаба, В. П. Беспалько, П. В. Симонов и др.). Говоря о классификации учебных целей, в педагогической науке используют понятия *таксономия* и *ранжирование*.

ТАКСОНОМИЯ (от греч. *taxis* – расположение, строй, порядок и *nomos* – закон), теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение (органический мир, объекты географии, геологии, языкознания, этнографии и т. д.).

РАНЖИР (от нем. *Rangierung* – распределение по порядку), построение в шеренге по росту.



Само понятие «таксономия» заимствовано из биологии. Оно обозначает такую «классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности».

В педагогике понятие «ранжирование» используется специалистами для определения последовательности решения той или иной учебной цели.

Понятие «таксономия» обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности (Кларин М. В.) Одним из главных принципов таксономии является то, что она должна быть эффективным инструментом в руках учителя-практика, как при обучении учащихся решению проблем, так и при оценке результатов обучения.

Одну из первых классификаций (таксономий) целей образования предложил американский ученый Б. С. Блум. Ценность его классификации состоит в том, что она позволяет разобраться в сложной проблеме целей. Б. Блум разделил цели образования на три области: когнитивную (познавательную), психомоторную, аффективную эмоционально-ценностную. В познавательной области ученый выделяет 6 категорий целей обучения: *знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.*

1. Знание.

Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Общая черта этой категории – припоминание.

2. Понимание.

Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую, «перевод» его с одного «языка» на другой. Интерпретация или предположение.

3. Применение.

Применение правил, методов, понятий, принципов, законов, теорий.

4. Анализ.

Вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации.

5. Синтез.

Сообщение (доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (схемы и прочее).

6. Оценка.

Умение ученика оценивать. Суждение ученика должно основываться на четких критериях.

Принципиальная особенность таксономического подхода определяет основную задачу обучения как формирование основы, на которой базируется *оценка*, путем овладения знаниями на уровне всех категорий таксономии учебных целей. То есть *«Оценка»*, являясь высшей категорией таксономии учебных целей и используя все другие категории, не обязательно становится последним этапом процесса решения задачи, а может быть прелюдией к приобретению новых знаний, новому пониманию или применению, анализу или синтезу.

Б. Блум считает, что одной из основных задач школы является обучение решению проблем, с которыми придется столкнуться в жизни и умению применять полученные знания на практике к широкому кругу проблем. Одним из главных принципов таксономии является то, что она должна быть эффективным инструментом в руках учителя-практика, как при обучении школьников решению проблем, так и при оценке результатов обучения.

Некоторые критики модернизируют таксономию Блума, считая категории анализа и синтеза рядоположенными, одинаковыми по когнитивному весу (Г. Мадэс); указывая на то, что она носит достаточно общий характер и не отражает осо-

бенностей конкретных методических аспектов, в частности – формирования умений решать задачи, предлагают алгоритм реализации таксономии Блума в процессе обучения учащихся решению задач (Ногн Р.).

Таксономия Блума была разработана и опубликована в середине XX в. Однако ещё в начале XX в. в Академии Генерального Штаба русской армии существовала своя система оценки результатов учебной работы слушателей. О том, как это делалось, рассказал в своих воспоминаниях генерал Игнатьев. Прочтите следующий текст.

Оценка успеваемости в Академии Российского Генерального Штаба

1-я степень – «Успехи слабые». Ученик едва прикоснулся к науке, по действительному ли недостатку природных способностей, требуемых для успеха в ней, или потому, что совершенно не радел при наклонностях к чему-либо иному.

2-я степень – «Успехи посредственные». Ученик знает некоторые отрывки из преподаваемой науки, но и те присвоил себе одной памятью. Он не проник в её основание и в связь частей, составляющих полное целое. Посредственность сия, может быть, происходит от некоторой слабости природных способностей, особливо от слабости того самомышления, которого ученик не мог заменить трудом и постоянным упражнением. Отличные дарования при легкомыслии и праздности влекут за собой те же последствия.

3-я степень – «Успехи удовлетворительные». Ученик знает науку в том виде, как она была ему преподавана. Он постигает даже отношение всех частей к целому в изложенном ему порядке, но он ограничивается книгой или словами учителя, приходит в замешательство от соприкосновения вопросов,

предлагаемых на тот конец, чтобы он сблизил между собой отдаленнейшие точки. Даже выученное применяет он не иначе, как с трудом и напряжением.

На этой степени останавливаются одаренные гораздо более памятью, нежели самомышлением: но они прилежанием своим доказывают любовь к науке. Эту степень можно назвать степенью удовлетворительных успехов потому, что ученик, достигнув оной, в состоянии бывает следовать за дальнейшим развитием науки и применять её в случае надобности. Притом и размышление, всегда позже памяти нас посещающее, пробуждается часто даже среди этой механической работы.

4-я степень – «Успехи хорошие». Ученик отчетливо знает преподанное ему учение: он умеет изъяснять все части из начал, постигает взаимосвязь их и легко применяет усвоенные истины к обыкновенным случаям. Тут действующий разум ученика не уступает памяти, и он почитает невозможным выучить что-либо, не понимая.

Один недостаток прилежания и упражнения препятствует такому ученику подняться выше. С другой стороны и то правда, что самомышление в каждом человеке имеет известную степень силы, за которую черту при всех напряжениях перейти невозможно.

5-я степень – «Успехи отличные». Ученик владеет наукой: весьма ясно и определенно отвечает на вопросы, легко сравнивает отдаленнейшие точки учения, с проницательностью, довольно изощренными упражнениями, разбирает новые и сложные предлагаемые ему случаи, знает слабые стороны учения, места, в коих сомневаться должно, и что можно возразить против теории.

Только необыкновенный ум, при помощи хорошей памяти, в сочетании с пламенной любовью к наукам, а следовательно,

и с неутомимым прилежанием, может подняться на такую высоту в области знания.

Итак, какие действия должен продемонстрировать учащийся на различных уровнях обученности?

Категории учебных целей в когнитивной области

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
1	2
<p>1. Знание. Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных фактов до целостной теории. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений</p>	<p>Ученик. Знает употребляемые термины, знает конкретные факты, знает методы и процедуры, знает основные понятия, знает правила и принципы</p>
<p>2. Понимание. Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую, перевод с одного языка на другой (например, из словесной формы – в математическую). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или же</p>	<p>Ученик. Понимает правила, факты и принципы, интерпретирует словесный материал, интерпретирует схемы, графики, диаграммы, преобразует словесный материал в математические выражения, предположительно оценивает будущие события, последствия, вытекающие из имеющихся данных</p>

1	2
<p>предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала</p>	
<p>3. Применение. Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входит применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание</p>	<p>Ученик. Использует понятия и принципы в новых ситуациях, применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, демонстрирует правильное применение метода или процедуры</p>
<p>4. Анализ. Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступила его структура. Сюда относятся: вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются при этом более высоким интеллектуальным уровнем</p>	<p>Ученик. Выделяет скрытые (неявные) предположения, видит ошибки и упущения в логике рассуждений, проводит различия между фактами и следствиями, оценивает значимость данных</p>

1	2
<p>нем, чем при понимании и применении, поскольку требуют осознания как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения</p>	
<p>5. Синтез. Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (схемы для упорядочения имеющихся сведений). Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур</p>	<p>Ученик. Пишет небольшое творческое сочинение, предлагает план проведения эксперимента, использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы</p>
<p>6. Оценка. Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, вывода, данных, художественного произведения) для конкретных целей. Суждения ученика должны основываться на четких критериях. Критерии могут быть как внут-</p>	<p>Ученик. Оценивает логику построения материала в виде письменного текста, оценивает соответствие вывода имеющимся данным, оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев, оценивает значимость того или иного продукта дея-</p>

1	2
<p>ренными (структурными, логическими), так и внешними (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учащимся или же задаваться ему извне (например, учителем). Данная категория предполагает достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям плюс оценочные суждения, основанные на ясно очерченных критериях</p>	<p>тельности, исходя из внешних критериев</p>

По мнению критиков таксономии Б. Блума, основной недостаток классификации целей состоит в том, что она дает классификацию уже имеющихся в образовании целей, а практика современного образования в динамично развивающемся мире требует разработки обоснованной и конструктивной системы целей с учетом прогноза о развитии общества в ближайшем будущем. Кроме того, перед педагогом стоит задача не только формирования определенных познавательных умений, но и развития у ученика определенного эмоционально-ценностного отношения к жизни¹.

В то же время любая, даже самая совершенная, система целей образования мало поможет на практике, если не будут известны пути достижения каждой конкретной цели (решением этой проблемы занимаются образовательные технологии).

¹ Проблемы личности в различных образовательных моделях // Психология и педагогика // www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps11

Эти и другие вопросы остаются сейчас без ответа, так как проблема классификации целей образования является одной из наименее исследованных в педагогике и философии образования.

Несмотря на некоторые недостатки и разные подходы таксономий учебных целей, они дают возможность учителю обозначить стартовые позиции в процессе собственной целеобразующей деятельности, проявить инициативу и педагогическое творчество в разработке авторских таксономий, отражающих личный опыт, предпочтения, стиль преподавания.

Практикум

Пригласите учеников к следующему разговору: «Ребята, как по-вашему, что важнее для вас в учебе: знать, понимать, уметь или делать?».

После бурных обсуждений, как правило, ученики приходят к выводу, что наиболее успешным их учебный труд будет лишь в случае гармоничного сочетания этих четырех составляющих.

В продолжение разговора задайте следующую серию вопросов:

- *«Знаю, но не понимаю. Почему?»;*
- *«Понимаю, но не умею. Почему?»;*
- *«Умею, но не делаю. Почему?».*

ТАКСОНОМИЯ, РАНЖИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Если ничто другое не помогает, попробуй действовать по инструкции!

Принцип Кана

Педагоги давно пришли к выводу, что на современном уроке «передача знаний» не является главной целью. Более того, такая организация урока, где детям выдаются готовые рафинированные знания, губительна для познавательной деятельности. Ученик должен быть поставлен в условия поиска, заблуждений, ра-

достных открытий и огорчений от временных неудач. Мышление начинается там, где есть неизвестное, где встречаются затруднение, непонимание, ошибка. А, следовательно, учитель так продумывает урок, что поставленные учебные цели подразделяются на ряд *учебных задач*, решаемых учащимися совместно или самостоятельно. Еще великий Сократ отмечал, что *«учитель – не тот, кто дает, а тот, у кого берут»*.

Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Тем, что вызывает эти активные действия, становятся учебные задачи, выступающие как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия.

Несмотря на большие изменения в российском образовании, по-прежнему наиболее традиционным является *«знаниевый»* подход в обучении. Суть его заключается в том, чтобы передать учащимся необходимый объем знаний. Единица обучения – порция знаний, то есть предметной информации, в которой ученики должны осознать значение и смысл. «Знааниевый» подход развивает почти исключительно интеллектуальную сферу сознания, причем только ту её часть, которая связана с памятью, совершенно не затрагивая волевою, эмоционально-чувственную и мотивационную сферы сознания обучаемых. Преобладание «знаниевой» подготовки над всеми остальными видами обучения приводит к развитию формального уровня образования. Такая подготовка затрудняет переход от обучения в образовательном учреждении к многообразной жизнедеятельности выпускника школы.

Относительно недавно сформировался *«задачный»* подход, который основной акцент делает на разрешение в ходе обучения различных учебных задач, вопросов, ситуаций и т. д. Единица

такого обучения – интеллектуальное умение (или даже навык), позволяющее разрешать учебные задачи, давать ответы на вопросы. «Задачный» подход интенсивно развивает интеллектуальную сферу сознания, но в отличие от «знаниевого» – прежде всего, логическое мышление. Специально организованное, правильно и систематически осуществляемое обучение в виде разрешения разнообразных учебных задач расширяет возможности обучения. Развивается ориентировочная сторона учебной деятельности, когда ученик активно занимается поиском правильного решения, самостоятельно добывает новые знания. Кроме того, возрастает роль аналитико-поисковой деятельности по определению последствий учебных действий, сокращается набор «проб» и «ошибок», появляется стремление найти все возможные для данной задачи решения, возрастает вариативность действий. При этом существенно развиваются волевая и мотивационная сферы учебной деятельности и в некоторой степени эмоционально-чувственная.

Имеющиеся таксономии учебных целей, и особенно таксономия Б. Блума, широко используются в образовательных технологиях при построении системы типовых задач для определения конкретных умений учащихся. Приведем конкретный пример заданий для школьников из различных предметных областей, по результатам которых можно судить о различных уровнях обученности.

Практикум

Примеры задач для различных уровней учебных целей в познавательной области по Б. Блуму¹.

1. Знание.

1. Дайте определение имени существительного.

¹ Цит. по: Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. – М., 2003. – С. 144–146.

2. Когда и где разворачивается действие рассказа и когда в тексте это становится ясно?

3. На какие две категории можно разделить все живые существа?

4. Вычислите значение выражения $(9 - 177) / 21 + 8$.

5. Назовите палаты Федерального Собрания Российской Федерации.

II. Понимание.

1. Расскажите, что произошло с героями романа после эпизода, изображенного на иллюстрации.

2. Нарисуйте три картинки о событиях, которые происходили в начале, середине и конце XIX века в Германии.

3. Расскажите коротко своими словами содержание параграфа.

4. Напишите сочинение (две-три страницы) с описанием обязанностей президента.

5. Приведите примеры того, как в рассказе подтверждается, что Даниле не безразличны чувства других людей.

6. Почему на географических картах используются символы?

III. Применение.

1. Составьте предложение с использованием каждого из данных слов.

2. Изучив знаки на картах, составьте план маршрута для посещения трех исторических памятников в Подмосковье.

3. Найдите площадь класса, в котором вы занимаетесь.

4. Теперь, когда вы прочли почти весь рассказ, угадайте, чем он закончится.

5. Придумайте три практических ситуации, в которых вы сможете использовать изученный способ определения влажности.

IV. Анализ.

- 1. Какие события в этой истории действительно имели место, а какие выдуманы автором?*
- 2. Чем период после гражданской войны напоминает период после войны в Афганистане, чем они отличаются?*
- 3. Распределите минералы этой коллекции по трем категориям.*
- 4. Среди утверждений разбираемой статьи укажите три, которые являются фактами, и три, которые являются мнениями.*
- 5. По описаниям десяти насекомых определите, к какому семейству относится каждое из них.*
- 6. Какие из данных слов имеют латинское происхождение, а какие – греческое?*

V. Синтез.

- 1. Выдумайте какую-нибудь страну и нарисуйте её карту, используя не менее 15 географических элементов.*
- 2. Представьте себе, что вы присутствуете на традиционной церемонии в Санкт-Петербурге. Напишите дневник событий.*
- 3. Напишите свой рассказ «Му-Му» с позиции собаки.*
- 4. Теперь, когда вы видели результаты экспериментов, предложите гипотезу, которая бы объяснила эти результаты.*
- 5. Напишите данный отчет о событиях теперь в жанре фельетона.*
- 6. Предложите различные способы решения проблемы озеленения школьного двора.*

VI. Оценка.

- 1. Обязательно ли должны все кандидаты на пост мэра Екатеринбурга иметь высшее образование?*
- 2. Сравните двух главных героев поэмы.*

3. Нужно ли требовать от школьников навыков устных вычислений в век недорогих калькуляторов? Почему?

4. Оправдано ли насилие для исправления несправедливости? Объясните вашу позицию.

5. Какая среда из всех изученных больше нравится вам для жизни? Аргументируйте свой ответ.

6. В каких случаях демократическое устройство государства менее эффективно, чем диктатура?

Отнесение большинства описанных учебных задач к определенному уровню обученности не вызывает сомнения, что, по замечанию цитируемых авторов, «и является необходимым критерием применимости таксономии для разработки системы мониторинга»¹.

В то же время некоторые из заданий, к примеру, на применение можно было бы отнести к уровню анализа или даже оценки. Во всяком случае, создатели различных образовательных технологий, как правило, стремятся к разработке собственных таксономий учебных задач. При всем разнообразии подходов привлекает внимание стремление специалистов с помощью таксономии проследить весь учебный процесс, создать систему учебного мониторинга не только для определения достижений учащихся, но и динамики всего учебного процесса.

Одной из наиболее популярных является разработка известного чешского ученого Даны Толлингеровой, которая, опираясь на таксономию учебных целей Б. Блума, предложила таксономию учебных задач, разделенных на 5 категорий, содержащих 27 типов учебных задач по операционной структуре, то есть по операциям, необходимым для их выполнения. Полнота и де-

¹ Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М., 2003. – С. 146.

тальная разработанность таксономии учебных задач, а также то обстоятельство, что задания в ней упорядочены по когнитивной сложности и сопоставлены с количественным показателем (тип задач), позволяет использовать эту таксономию не только как оценочную шкалу, но и для разработки алгоритма учебных действий.

Таксономия учебных задач по Д. Толлингеровой¹

1. Задачи, требующие мнемического² воспроизведения данных:

- задачи по узнаванию;
- задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий;
- задачи по воспроизведению дефиниций, норм, правил;
- задачи по воспроизведению больших текстов, блоков, стихов, таблиц и т. п.

2. Задачи, требующие простых мыслительных операций с данными:

- задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т. п.);
- задачи по перечислению и описанию фактов (исчисление, перечень и т. п.);
- задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий;
- задачи по разбору и структуре (анализ и синтез);
- задачи по сопоставлению и различению (сравнение и разделение);

¹ Толлингерова, Д. Психология проектирования развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.: Прага, 1994. – С. 10.

² Мнемоника (греч. *mнемоника* – искусство запоминания) (мнемотехника): совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

- задачи по распределению (категоризация и классификация);
- задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, полезность, инструмент, способ и т. п.);
- задачи по абстракции, конкретизации и обобщению;
- решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т. д.).

3. Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:

- задачи по переносу (трансляция, трансформация);
- задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование);
- задачи по индукции;
- задачи по дедукции;
- задачи по доказыванию (аргументацией и проверкой (верификацией));
- задачи по оценке.

4. Задачи, требующие сообщения данных:

- задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т. д.;
- задачи по разработке отчетов, трактатов, докладов и т. п.;
- самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты и т. п.

5. Задачи, требующие творческого мышления.

- задачи по практическому приложению;
- решение проблемных задач и ситуаций;
- постановка вопросов и формулировка задач или заданий;
- задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе);
- задачи по обнаружению на основании собственных размышлений (на рациональной основе).

К первой категории учебных задач в таксономии Д. Толлинговой относятся задачи, требующие от учащегося мнемонических операций, предполагающих узнавание операций, содержание которых предусматривает узнавание или репродукцию отдельных фактов или их целого. Чаще всего они начинаются со слов:

Какая из...?

Что это...?

Как называется...?

Кто был...?

Дайте дефиницию (определение)... и т. д.

Во вторую категорию включены задачи, при решении которых уже необходимы элементарные операции. Это задачи по выявлению, перечислению, сопоставлению, обобщению и т. п. Начинаются они обычно словами:

Установите, какого размера...

Опишите, из чего состоит...

Перечислите части...

Составьте перечень...

Опишите, как протекает...

Скажите, как проводится...

Как действуем при...

Чем отличается...

Сравните...

Определите сходства и различия...

Почему...

Каким способом...

Что является причиной... и т. п.

Третья категория охватывает задачи, решение которых требует сложных мыслительных операций. Сюда относятся за-

дачи по индукции, дедукции, интерпретации, верификации и др. Начинаются они обычно со слов:

Объясните смысл...

Раскройте значение...

Как вы понимаете...

Почему думаете, что...

Определите...

Докажите... и т. д.

Следует указать, что к категории 3 (задачи по переносу) относятся все задачи, в которых учащиеся должны перевести что-то с одного «языка» на другой, например, выразить формулу, прочесть что-либо, перевести текст с родного языка на иностранный и т. д.

В четвертую категорию включены задачи, предусматривающие для их решения помимо мыслительных операций ещё какой-нибудь речевой акт, устный или письменный. Следовательно, сюда относятся все задачи, *требующие не только проведения определенных операций, но и высказываний о них*. Учащийся в этих задачах дает показания не только о результате решения, но также и *о его ходе, условиях, фазах, компонентах, трудностях и т. д.*

В пятую категорию входят задачи, которые предполагают самостоятельность при решении задач. Начинаются они обычно словами:

Придумай практический пример...

Обрати внимание...

На основании собственных наблюдений определи... и т. п.

Это уже задачи, которые предполагают не только знание всех предшествующих операций, но и способность комбинировать их в большие блоки, структуры, секвенции, стратегии и пр. так, чтобы они создавали нечто новое (пусть даже только субъектно, то есть новое для учащегося).

Дидактическая ценность системы учебных задач, по мнению Д. Толлингеровой, связана с выполнением поставленной педагогической цели: если целью учителя было проверить знания учащегося, то достаточно, чтобы тест содержал задачи первой категории, если же цель – проверить, как учащийся использует сложные мыслительные операции, то задачи 1–2-й категорий не позволят гарантировать достижения поставленной цели. При этом сравнительно разнородный набор задач, где чередуются разные познавательные операции, предотвращает демотивацию учащихся под влиянием монотонности задаваемых задач.

Как видим, все задачи, предложенные Д. Толлингеровой, проранжированы по возрастанию когнитивной сложности и операциональной ценности. Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Тем, что вызывает эти активные действия, становятся учебные задачи, выступающие как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия.

Таким образом, с использованием таксономии учебных задач можно конструировать систему задач для выполнения поставленных педагогических целей, более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной ситуации, проводить диагностику знаний и уровня сформированности учебных действий учащихся, а также прогнозировать ход обучения с учетом меры сложности задач и степени нагрузки на все виды проектируемой познавательной деятельности, то есть можно создавать индивидуальную программу развития обучаемых или более эффективно организовывать дифференцированную работу.

По мнению Д. Толлингеровой, главная задача учителя – научиться составлять учебные задачи так, чтобы их операционная структура соответствовала преследуемым педагогическим целям и учебному материалу: «Если анализ учебного материала ведет к определению того, что учащийся в конце обучения будет знать, то анализ учебных действий ведет к определению того, что учащийся с усваиваемыми познаниями должен сделать – определить их, сопоставить, дедуцировать, применить и т. д.»¹.

Д. Толлингерова предлагает ряд методов для эффективного использования своей таксономии: *таксация* учебных задач – определение, к каким категориям они относятся; анализ полноты распределения и частоты появления того или иного типа когнитивной сложности задач в учебном курсе или разделе с помощью исчисления индекса варибельности, равного отношению количества типов задач к общему количеству задач; и даже использование компьютерного графического моделирования при подготовке преподавателем программы учебных занятий.

Практикум

Таксономия учебных задач

Русский язык. 3 класс (программа 1–4)

Составлено учительницей начальных классов средней школы № 6 г. Армавира Аствацатуровой Т. П.

Тема: «Род имён существительных. Изменение имён существительных по числам и падежам».

I

Задания первого уровня направлены на развитие памяти и формирование репродуктивных знаний (оценка «3»).

¹ Толлингерова, Д. Психология проектирования развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.; Прага, 1994. – С. 12.

1. Слова, которые обозначают предметы и отвечают на вопросы _____ или _____ называются _____.

Например: _____.

2. Существительные бывают _____ и _____ рода.

Например: _____.

3. Существительные изменяются по _____ и по _____.

В единственном числе по _____.

4. Сколько падежей в русском языке? _____

Какие? _____

5. Вставь пропущенные буквы:

Ябл□ко, земл□ника, □зык, т□традь, мес□ц, ур□жай, п□м□дор, яг□да, п□года, к□рабль, м□л□ток, д□рога, р□бина.

6. Вставь подходящие по смыслу имена существительные, чтобы получился рассказ про зайца.

Этот пушистый _____ живет в _____.

У него длинные _____, короткий _____ и косые _____.

Сладкая _____ и хрустящая _____ – любимые лакомства _____. А зимой и горькая _____ хороша.

Маленький _____ всего боится.

Слова для справок: зайчик, уши, глаза, хвост, лес, морковь, капуста, животное, кора, зверек.

II

Задания второго уровня направлены на умение трансформировать репродуктивные знания (оценка «4»).

1. Определи род имен существительных: муравей (...), ружьё (...), квартира (...), кастрюля (...), болото (...), магазин (...), платок (...), платье (...), лестница (...).

2. Данные имена существительные напиши во множественном числе:

семья – _____

соловей – _____

перо – _____

в единственном числе:

яблоки – _____

полотенца – _____

одеяла – _____

3. Подчеркни правильное утверждение:

ножницы – ед. ч.

ножницы – мн. ч.

4. Просклоняй существительное весна. Выдели окончания.

И. _____

Р. _____

Д. _____

В. _____

Т. _____

П. _____

5. Укажи падеж выделенных существительных:

Каждое утро мы ходим в школу (...). В школе (...) мы узнаем много нового. Володя сидит за первой партой (...). Он положил на парту (...) свои книги.

III

Задания направлены на усвоение мыслительных операций и формирование продуктивных знаний (оценка «5»).

1. Подчеркни существительные, которые употребляются только во множественном числе: *столы, штаны, санки, машины, клещи, ножницы, молоко.*

2. Знаешь ли ты, как будет множественное число от слов: *человек – ребёнок –*

3. Прочитай и образуй новые слова: *Москва – москвич – москвичка.*

Армавир – _____ – _____.

Укажи род записанных существительных.

4. В каких падежах использовал поэт существительные, создавая свой зимний пейзаж?

Зимняя бахрома

На сосне (...) и на березе (...) – бахрома (...).

Белой пряжей (...) их запутала зима (...).

И оставила распутывать весне (...)

Эту пряжу на березе (...) и сосне (...).

Какой падеж отсутствует?

5. Замени одним словом:

Человек, который играет на трубе – _____.

Человек, который выступает в цирке – _____.

Край земли у воды – _____.

И все же задачный подход при всей своей привлекательности справедливо подвергается критике ряда оппонентов, прежде всего, подчеркивающих необходимость гуманизации образования: «Пафос гуманистического направления в образовании состоит в том, что оно устремлено в будущее человека, которое связывается с его собственными усилиями, собственной активностью, с разумом, а не сферой иррационального»¹. Слово «гуманизм» для системы образования обозначает тенденцию в развитии личности как субъекта воспитательного воздействия, утверждающего абсолютную ценность и достоинство человека.

Результатом научных изысканий стал *деятельностный*, или *контекстный*, подход, который предусматривает проведение ролевых, деловых, организационно-деятельностных игр, тренингов и т. д. В ходе такого обучения создаются условия, позволяющие имитировать реальные события поисковой, творческой деятельности в определенной научной области. Единицей обучения при деятельностном подходе является не порция знаний, не учебная задача, а познавательное действие в определенной обстановке во всей её жизненной полноте и противоречивости.

Данный подход облегчает ученикам переход от учебной деятельности к реалиям жизни, от развития логического мышления – к развитию информационной культуры. При таком подходе развиваются как интеллектуальная, так и волевая, эмоционально-чувственная и мотивационная сферы познавательной деятельности.

Однако деятельностный подход ни в коем случае не сможет полностью заменить «знаниевый» или «задачный». Сформировавшиеся на различной эмпирической базе, отличающиеся теоретическими основаниями, эти подходы развивают у учащихся

¹ *Берулава, М. Н. Современные проблемы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации. – 2003. – № 2. – С. 14.*

различные стороны логического мышления и поэтому равноправны, но, взятые в отдельности, односторонни. Они сложились в пределах действия информационно-контролирующих функций обучения и нормативно-регулирующих функций воспитания. «Знаниевый» и «задачный» подходы создают необходимые условия и предпосылки для реализации деятельностного подхода. Нельзя начинать деятельностное обучение с игры и тренингов без предварительного усвоения минимального учебно-предметного тезауруса¹ и необходимых интеллектуальных умений и навыков.

ФОРМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ЦЕЛИ (ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ)

Обращаться с языком кое-как – значит и мыслить кое-как.

Л. Н. Толстой

Проблема целенаправленности деятельности человека не нова, и, в принципе, она сводится к утверждению: без цели – нет управления, без цели – нет результата.

Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности, ясность цели помогает всегда найти в работе «главное звено» и сосредоточить на нем усилия. *В существующей практике традиционно предполагается, что цель почти всегда оче-*

¹ Тезаурус (от греч. *thesauros* – сокровище):

1) словарь, в котором максимально полно представлены слова языка с примерами их употребления в тексте;

2) словарь, в котором слова, относящиеся к каким-либо областям знания, расположены по тематическому принципу и показаны семантические отношения (родовидовые, синонимические и др.) между лексическими единицами. В информационно-поисковых тезаурусах лексические единицы текста заменяются дескрипторами.

видна, а усилия надо сосредоточивать на поиске средств и путей её достижения. Это далеко идущее заблуждение!

Несмотря на обилие научно-методической литературы, проблема практического целеполагания остается довольно острой. «Учителя не любят формулировать цели и задачи урока», – констатируют руководители образовательных учреждений, методисты всех уровней.

Хочу привести один из многочисленных примеров неконкретных, формальных целей урока:

Образовательный аспект

1. Расширить понятие о природно-территориальном комплексе.
2. Формировать знания об особенностях компонентов природы на примере Кулундинской степи.
3. Формировать умения характеризовать природно-территориальные комплексы на примере изучения Кулундинской равнины.
4. Продолжать формирование умений прогнозировать развитие отдельных компонентов природы.

Воспитательный аспект

1. Воспитывать мировоззренческую идею бережного отношения к природе.
2. Воспитывать чувство любви к своей малой Родине.

Развивающий аспект

1. Развивать навыки самоконтроля и взаимоконтроля.
2. Формировать навыки работы в группе и паре.
3. Развивать логическое мышление, формировать умения обобщать и делать выводы¹.

¹ <http://www.altai.fio.ru/projects/group3/potok70/site/didaktik.htm>

Нет необходимости указывать авторов данной разработки. Подобный вариант целеполагания урока является типичным и даже рекомендуется как образец. Традиционное определение цели в виде «ознакомить», «изучить», «дать представление» неправильно, так как ни преподаватель, ни ученик не могут четко сформулировать смысл этих понятий.

Для любой темы можно выделить в качестве конечной цели определенное действие. Четкое определение вида формируемой деятельности заставляет иногда объединять некоторые занятия между собой. По сути, урок – это не 40 или 45 минут, а тот отрезок образовательной деятельности учителя, когда поставленная учителем цель достигнута, получен ожидаемый результат.

Определение цели обучения является принципиальным моментом в организации обучения в целом. Если не определить цель занятия, то нельзя точно установить объем учебного материала, форму и этапы его представления ученикам.

Из приведенного выше варианта целеполагания мы легко можем убедиться, что абсолютно неясно, какого же собственно результата добьется учитель к концу урока, как он отследит его, чему же научатся ученики?

Целеполагание – процесс формирования цели, процесс её развертывания. Это – ответственная логико-конструктивная операция, которая может осуществляться в следующем алгоритме:

анализ обстановки – учет соответствующих нормативных документов – установление на этой основе потребностей и интересов, подлежащих удовлетворению, – выяснение имеющихся для удовлетворения этих потребностей и интересов ресурсов, сил и возможностей – выбор потребностей или интересов, удовлетворение которых при заданной затрате сил и средств дает наибольший эффект, – формулировка цели.

Целеполагание – достаточно сложная, наиболее ответственная сегодня и, пожалуй, самая западающая часть работы учителя.

Сам процесс формирования целей, описывающий его механизмы, принято называть **целеобразованием**.

ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ – процесс порождения новых целей в деятельности человека, одно из проявлений мышления.

Целеобразование может быть как произвольным, так и непроизвольным, характеризоваться временной динамикой.

Существует ряд механизмов целеполагания: превращения полученного требования в индивидуальную цель, выбор одного из имеющихся требований, превращение мотивов в мотивы-цели при их осознании, превращение побочных результатов действия в цель, преобразование неосознанных предвосхищений в цель, выделение промежуточных целей, переход от предварительных к окончательным целям, образование иерархии и временной последовательности целей.

Исследования целеполагания образуют одно из важных направлений учебной деятельности: изучаются зависимость целеобразования от мотивации деятельности, роль эмоций в актах целеобразования, оценки достижимости результата, соотношение общих и конкретных целей.

Использование четкой, упорядоченной системы целей важно, так как:

1. Обеспечивает концентрацию усилий учителя на определении первоочередных задач, порядке и перспективах дальнейшей работы.

2. Способствует ясности и гласности в совместной работе учителя и учеников. Ученики, зная то, что хочет добиться учитель, сознательно (мотивированно) участвуют в образовательном процессе.

3. Создает эталоны оценки результатов обучения. Обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддается более точной, надежной и объективной оценке.

Цель обучения должна быть сформулирована так, чтобы о достижении цели можно было судить однозначно. Для этого она должна описывать результаты учебного процесса не в расплывчатой манере, а в точных терминах наблюдаемого и измеряемого поведения.

Такую цель принято называть **операционной**; она позволяет перейти от общего представления о результате обучения к конкретному эталону, критерию её достижения обучаемым.

Общее требование к операционной цели заключается в том, что она должна содержать описание того, *что* обучаемый сможет делать в результате обучения, то есть *признаки достижения цели*. В соответствии с этим при формулировании учебных целей не следует употреблять такие расплывчатые выражения, как «*узнать*», «*почувствовать*», «*понять*» и т. д. Вместо этого нужно использовать глаголы, указывающие на действие с определенным результатом: «*выбрать*», «*назвать*», «*дать определение*», «*проиллюстрировать*» и т. п.

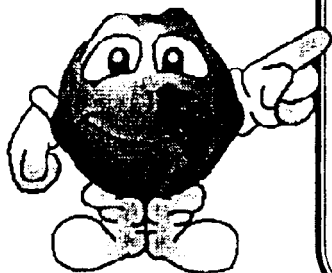
Заметим, что одного перечисления учебных задач, которые будет способен решать ученик, может быть недостаточно для точного указания цели обучения. Обучаемый может не продемонстрировать требуемых умений из-за нехватки времени, отсутствия нужных инструментов или материалов, то есть из-за внешних условий. Кроме того, необходимо также уточнить качественные и количественные характеристики результатов его деятельности. Следовательно, **цель обучения должна включать:**

- четко очерченный круг деятельности: описание того, что обучаемый будет уметь делать после изучения данного дидактического материала;

- ясные условия, при которых должна осуществляться деятельность: связанные с этой деятельностью люди, производственное окружение, а также физические, социальные и психологические факторы;

- точные стандарты, которые должны соблюдать обучаемые: нормы времени, производительность, точность и т. п.

Цели обучения, сообщаемые ученикам, – это литературно отредактированный вариант описания целей, которые использует учитель. Сам процесс создания такого варианта называется **формализацией целей**. В данном случае будет нелишним напомнить значение термина **форма**.



ФОРМА: 1) Внешнее очертание, наружный вид, контуры предмета. 2) Внешнее выражение какого-либо содержания (см. *Содержание и форма*). 3) Установленный образец чего-либо (например, *написать отчет по форме*).

Формализация целей представляется в виде набора ключевых показателей деятельности и осуществления оперативного контроля над фактическими результатами работы по их достижению. Она должна быть предельно краткой и в то же время понятной. Процесс формализации будет обязательно сопровождаться отсечением лишнего.

Неплохой пример роли чистки дал великий скульптор Микеланджело. На вопрос «Как вам удается создавать такие великолепные статуи?» он отвечал: «Я смотрю на глыбу мрамора и просто удаляю с нее все лишнее».

Учебную цель можно представить следующей формулой:

$$УЦ = Д + У + С$$

УЦ – учебная цель;

Д – деятельность, выполнению которой нужно научить;

У – условия, при которых будет осуществляться деятельность;

С – стандарты, которые должны быть соблюдены при осуществлении деятельности.

Формализация целей предполагает обязательное использование в представляемом тексте глаголов. Структура учебных целей состоит из двух блоков: описание *действия* и описание *предмета действия*.

Описания действия, независимо от специальности, объединяются в три группы: *аналитическую, оперативную, управленческую*. По мнению Г. А. Атанова, для их полного представления достаточно 150 глаголов, при этом существует «ядро» из 30–50 глаголов, с помощью которых описывается большая часть общих умений по конкретной специальности. Большинство учебных целей описываются следующими глаголами:

• **аналитическая группа:** *обнаруживать, различать, выделять, определять, оценивать, анализировать, представлять, обобщать, интерпретировать, диагностировать, прогнозировать;*

• **оперативная группа:** *собирать, выполнять, проводить, оформлять, определять, назначать, использовать, составлять, подбирать, готовить, применять;*

• **управленческая группа:** *исследовать, упорядочивать, сохранять, создавать, управлять, регулировать, совершенствовать, развивать, контролировать, организовывать, воспитывать.*

Самой большой является оперативная группа, её полное описание включает 60 глаголов, из которых в естественных и педагогических дисциплинах встречаются чаще всего следующие: *петь, танцевать, рисовать, вычислять, чертить, рассчитывать, отображать, иллюстрировать, давать, воспроизводить, повторять, приводить, обрабатывать, измерять.*

Кроме того, можно выделить 10 глаголов, составляющих *основу всех действий:*

• **аналитическая группа:** *обнаруживать, анализировать, прогнозировать;*

• **оперативная группа:** *исследовать, организовывать, воспитывать, управлять;*

• **управленческая группа:** *делать, использовать, классифицировать.*

В отличие от описания действий, описания предметов действий более дифференцированы, они объединяются в 10 групп. Объясняется это тем, что через предметы действий в цели входит профессиональная конкретность. Сочетания трех групп действий и десяти групп предметов действий и дают упомянутые выше 30 ($3 \times 10 = 30$) групп целей обучения.

Наиболее многочисленными группами описаний предметов действий являются 7 групп. Они содержат описания:

1. *Процессов и явлений.*
2. *Связей (зависимостей, функций, законов).*
3. *Предметов (содержания, формы, сущности).*
4. *Характеристик (свойств, признаков, документальных описаний).*

5. Систем (структур, частей, элементов, моделей).
6. Оборудования и материалов (приспособлений).
7. Терминологии и классификации¹.

Как подготовить «хорошо определенные» цели обучения

Учитель оперирует на уроке, прежде всего, локальными целями. Они обозначаются глаголами совершенного вида. Это цели, обладающие свойством *диагностичности* и *операциональности*. Диагностичность цели означает, что имеются средства и возможности проверить, достигнута ли эта цель, то есть её измеримость.

Критерии измеримости цели бывают двух видов: количественные или качественные. Количественные критерии выражены в балльных оценках. К качественным критериям можно отнести уровни усвоения знаний.

Систему целей обучения необходимо описать (где это возможно) через *действия*, адекватные учебному материалу и уровням их усвоения. Выстраиваемая система целей должна быть описана таким образом, чтобы на её основе учитель мог прогнозировать результаты своей работы и адекватно их оценивать.

Возможность постановки диагностируемых целей появляется на этапе проектирования изучения темы, проектирования системы уроков по ней, разработки конкретного урока. Очень важным представляется момент разделения учителем целей урока *для себя* и целей урока *для учеников*².

Процесс постановки цели включает 3 фазы:

- *нахождение целей*: Чего Я хочу? (цели должны быть ясными);

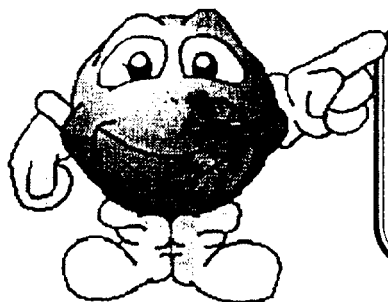
¹ Атанов, Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. – Донецк, 2003. – С. 161.

² О целеполагании учителя и целеполагании ученика см. ниже.

• *ситуационный анализ*: Что Я могу? (регистрация личных ресурсов);

• *формулирование целей*: К чему Я приступаю? (конкретные практические цели с четкими результатами и сроками).

Каков приоритет выполнения целей?



ПРИОРИТЕТ – (от лат. *Prior* – первый, старший) первенство во времени какой-либо деятельности.

Итак, каков же алгоритм целеполагания?

Он предполагает следующие этапы: **определение – формулирование – постановка цели**. К сожалению, чаще всего в предлагаемых методических рекомендациях мы встречаемся лишь с двумя первыми этапами, хотя их авторы считают свою цель достигнутой: они «вооружили» учителя действенным инструментом.

Вот одна из подобных разработок.

Методические рекомендации

1. Формулировка образовательного аспекта дидактической цели:

I тип урока – *изучение нового материала*:

- усвоить... ;
- изучить... ;
- выявить... ;
- ознакомиться... ;
- знать, уметь... .

II тип урока – закрепление нового материала:

- углубить... ;
- расширить ЗУН;
- усовершенствовать ЗУН.

III тип урока – обобщение и систематизация знаний или повторительно-обобщающий:

- обобщить знания о ... ;
- систематизировать ЗУН по... ;
- сформировать умение... .

IV тип урока – контрольно-учетный:

- проверить качество ЗУН;
- выявить пробелы в знаниях;
- определить эффективность методов, системы, технологии обучения.

2. Развивающий аспект дидактической цели. Его содержанием являются:

- психические процессы;
- умственные действия;
- эмоционально-чувственная сфера (развивать, способствовать развитию).

3. Воспитательный аспект дидактической цели направлен на формирование у детей личностных качеств:

- индивидуалистической или коллективистической деятельности;
- исполнительской или творческой деятельности;
- гражданские качества, взгляды, убеждения (воспитывать, способствовать воспитанию).

Не будем пространно комментировать некоторые околонучные обороты вроде «формулировка образовательного аспекта дидактической цели», «индивидуалистической или коллективи-

стической деятельности» и т. п. — пусть это останется на совести авторов. В данном случае мы приступили к пониманию того, *как правильно сформулировать ясно осознанные, конкретные цели.*

Безусловно, подобные «методические рекомендации», при всей подробности изложения, градации целеполагания по типам уроков вряд ли приблизят учителя к повышению эффективности урока. То, что присутствует в данном описании — это попытка описать *состояние*, а не *действие*, которое должен выполнить ученик, чтобы достичь поставленной учителем цели.

Итак, *хорошая формулировка цели должна сообщать о том, что сможет делать обучаемый, описать процесс или результат исполнения соответствующих действий.* То есть формулировка цели должна описывать *желаемые действия обучаемых.* По сути, *ученические цели* представляются *системой учебных задач.*

Какие глаголы могут присутствовать в такой постановке целей:

Написать —

Перечислить —

Выделить —

Продемонстрировать —

Выбрать —

Указать —

Соотнести —

**Глаголы целеполагания,
описывающие состояние и исполнение**

СОСТОЯНИЕ

знать

понимать

уметь

обладать

ИСПОЛНЕНИЕ

выполнить

написать

перечислить

выделить

ценить

ознакомиться

чувствовать

демонстрировать

указать

выбрать

Подобный перечень глаголов можно было бы продолжить. К сожалению, чаще всего при постановке учебных целей присутствуют указанные и другие глаголы из первой колонки.

Предлагаю читателю небольшой практикум на примере одного из уроков истории, представленных в подборке «Фестиваль педагогических идей “Открытый урок”».

Учитель истории и социально-политических дисциплин СШ № 27 г. Мытищи И. Ф. Богдавленская представила разработку урока «Реформы Петра Первого». Целеполагание её урока было представлено следующим образом:

«Цели урока:

1. Разъяснить учащимся, что реформы Петра I привели к укреплению царской власти, способствовали оформлению абсолютизма и оказали огромное влияние на все стороны российской жизни.

2. Раскрыть прогрессивный характер петровских преобразований; подчеркнуть, что проведенные реформы не ликвидировали отсталость страны; успехи в её развитии были достигнуты за счет усиления эксплуатации крестьян и ремесленников.

3. Формировать у учащихся оценочные суждения на основе обобщения событий и явлений определенного исторического периода; расширить представления о роли и значении личности в истории»...

Как видим, цели поставлены традиционно: учитель формулировал их, прежде всего, для себя. Они описывают сам процесс урока. Хотя и для себя учитель сформулировал данные цели недостаточно четко. Совершенно неясно, как он собирается дос-

тичь результатов, какими средствами, приемами педагогической техники. Парадокс заключается в том, что ниже учителем описывается замечательный урок, где присутствуют и формы активизации познавательной деятельности учеников, и приемы обратной связи. Причем поставленные перед учениками задания интуитивно работали на добротный конечный результат.

Итак, какие цели данного урока можно было бы поставить перед учениками, исходя из материала, представленного учителем?

Задание 1. Выберите государственные реформы, проведенные Петром I.

1. Создание Государственного Совета.
2. Учреждение Боярской думы.
3. Роспуск магистратов.
4. Организация коллегий.
5. Создание Сената.
6. Введение губернского административного деления.
7. «Жалованная грамота дворянству».
8. Провозглашение империи.
9. Уничтожение патриаршества.
10. Уничтожение Синода.

Задание 2. Сгруппируйте обычаи, выделив существовавшие до Петра I и введенные им.

1. Празднование Нового года 1 января.
2. летоисчисление с сотворения мира.
3. летоисчисление с рождения Иисуса Христа.
4. Короткий кафтан.
5. Проведение ассамблей.
6. Хорошие манеры при поведении в обществе.

7. Празднование Нового года 1 сентября.
8. Длинные рукава у одежды.
9. Обязательность бороды.
10. Недопущение женщин в мужское общество.

Задание 3. В предложенном историческом диктанте укажите не менее 6 признаков, характеризующих реформы Петра Первого.

Задание 4. Из предложенных характеристик о Петре Первом выберите ту, которую вы считаете наиболее объективной в оценке его деятельности.

Первые два задания фактически остались неизменными. Исторический диктант (*задание 3*), представленный учителем в опубликованном материале, на мой взгляд, требовал некоторой доработки. Вместо задания «Вставить пропущенные слова», мы предлагаем ученикам задание, которое поможет и учителю, и ученику четко определить, усвоен учебный материал или нет, то есть достигнута учебная цель или нет.

Хочу обратить внимание на *задание 4*, которое полностью отсутствовало у учителя. Если первые три задания обладают количественной измеримостью, то *задание 4* предполагает качественную оценку и преследует конкретную воспитательную цель урока. Впрочем, о воспитательных целях урока необходим отдельный разговор. Можно согласиться с теми специалистами, которые считают, что учебные цели, поставленные операционально и диагностично, следует считать учебными задачами.

Как видим, мы предложили ученикам ряд учебных задач, ставших для ученика реальными, осязаемыми, выполнив которые, и ученик, и учитель смогут выяснить, насколько качественно усвоен учебный материал.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ АСПЕКТ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Самое важное – это то, что невидимо.

А. Сент-Экзюпери

Проблемы воспитательных и развивающих целей урока решаются непросто. Именно здесь максимально проявляется формализм при подготовке учителя к уроку. Как можно за один урок «воспитать», например, патриота или привить любовь к прекрасному, развить логическое мышление и прочее?

Триединая (или комплексная) дидактическая цель (ТДЦ) урока стала предметом критики многих разработчиков образовательных технологий. К примеру, М. Е. Бершадский и В. В. Гузев считают, что «такое привычное для практики разделение целей является искусственным и малосодержательным, поскольку немногие люди действительно ощущают различия в целях воспитания и развития. В большинстве случаев на практике это разграничение проходит на уровне выбора глаголов «формировать» или «развивать» эстетический вкус школьников»¹.

Ничто, кроме раздражения, не вызывает необходимость постановки воспитательных целей урока и у признанного авторитета в практической педагогике В. Ф. Шаталова: «Уже само сочетание формулировок учебных и воспитательных целей урока часто звучит искусственно, нарочито, а подчас и дискредитирует большие и значимые для нас явления и понятия... Единая стратегия воспитания и обучения заложена в самой системе работы, а частности – результат профессиональной подготовки и практических навыков педагога»².

¹ *Бершадский, М. Е.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. – М., 2003. – С. 54.

² *Шаталов, В. Ф.* Из опыта экспериментальной работы / В. Ф. Шаталов // <http://www.lib.ru>

Список критиков триединой дидактической цели (ТДЦ) можно продолжить. Впрочем, не все разработчики образовательных технологий столь категоричны. К примеру, последователи Ю. А. Конаржевского, В. М. Монахова, ТРИЗ-педагогика и др. разрабатывают подробные циклограммы триединой цели урока, но формальное отношение к специфике воспитывающих и развивающих целей не приводит таких разработчиков к детализации и конкретизации целей урока.

Не менее сложной задачей является и весь процесс воспитательной составляющей педагогического целеполагания. Он требует междисциплинарного синтеза представлений о ценностях и целях общества, о смысле человеческого существования, о сущности самого человека для достижения системности формулируемых целей, отражение в них целостной материально-духовной картины мира, взаимосвязанных между собой философских, религиозных, научных, культурологических и других элементов мировоззрения данного общества. Очевидно, что можно говорить только о постоянном процессе определения целей образования обществом, так как он не может быть эпизодическим, разовым процессом.

Педагогическая наука остается в неоплатном долгу перед педагогической практикой. Налицо односторонний подход к проблеме целеполагания: детально разработаны технологические аспекты целей обучения и до сих пор недостаточно изучены проблемы практического целеполагания в сфере воспитания и развития. Школьная психология и социальная педагогика пока не могут в достаточной мере помочь учителю-практику. На наш взгляд, мы не решим проблему, если не разберемся в особенностях «воспитательных» и «развивающих» целей.

1. Обучение, воспитание и развитие, слитые в единый процесс, обладают *различным уровнем технологизации*. Если обучение можно технологизировать почти полном объеме, то раз-

витие и воспитание – лишь частично. Это противоречие взаимодействующих компонентов образовательного процесса существенно влияет на эффективность внедрения инновационных технологий и систем в практику массовой школы.

2. Воспитание и развитие – непрерывный процесс, который происходит независимо от того, прикладывает педагог усилия или нет. От учителя зависит насколько управляем будет этот процесс. В отличие от воспитательных и развивающих целей обучение характеризуется прерывистостью (что даже полезно!), вполне определенными не только качественными, но и количественными показателями.

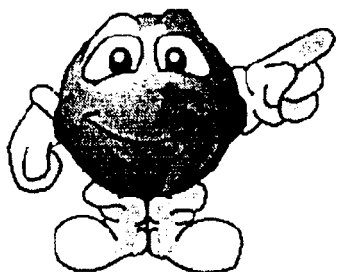
3. Нередко учитель стремится формировать новые развивающие и воспитательные аспекты ТДЦ к каждому уроку, забывая, что развитие и воспитание ребёнка происходит гораздо медленнее, чем процесс его обучения, что самостоятельность воспитания и развития очень относительна и что они осуществляются в значительной мере как результат *правильно организованного обучения*. Отсюда следует, что один и тот же воспитательный и особенно развивающий аспект цели урока может быть сформулирован для триединых целей нескольких уроков, а иногда и для уроков целой темы.

4. Многие педагоги невольно остаются в плену содержания своего предмета забывая, что воспитательные и развивающие цели являются системообразующими по отношению к целям-задачам обучения.

В отличие от целей обучения воспитательные и развивающие цели вовсе не обязательно (и даже некорректно) объявлять ученикам. Это стратегические цели образования и общества в целом, которые призван из урока в урок реализовывать в повседневной практике учитель.

Гуманизация школьного образования предполагает другую иерархию целей учебно-воспитательного процесса на уроке. Если прежде приоритет всегда отдавался образовательным целям, то сегодня на первый план выступают воспитательные и развивающие цели, тем самым в содержании образования усиливается морально-нравственный аспект.

Воспитательные цели урока



ВОСПИТАНИЕ – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека.

Категория воспитания – одна из основных в педагогике. Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории. Характеризуя объём понятия, многие исследователи выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом (то есть отождествляя воспитание с социализацией), и воспитание в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную формировать у детей целостную систему качеств личности, взглядов и убеждений.

Воспитание как целенаправленный процесс осуществляется через образование, а также организацию жизнедеятельности определенных общностей. В воспитании взаимодействуют личность, семья, государственные и общественные институты; учебно-воспитательные заведения, средства массовой коммуникации, религиозные институты, общественные организации и др.

Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идёт в процессе социализации – усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов обществ, бытия (по сути весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе воспитания условий. Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть формированием личности.

Единственной глобальной целью гражданского общества является становление и воспроизводство его самого. Отсюда вытекает социальный заказ гражданского общества к сфере образования: формирование гражданской личности. В современных условиях для российского общества, этот заказ, по мнению В. Федотова, конкретизируется в виде следующего перечня требований к выпускнику:

1) целостность мировосприятия (иначе возникнет потребность в руководящих указаниях фюрера);

2) ответственность (как осознание границ своей компетентности и недопустимость выхода за эти рамки; иначе – Чернобыль);

3) основательность (то есть потребность в доказательствах; если её нет в массовом сознании, то возможно повторение эпохи ГУЛАГа);

4) знакомство с мировой культурой (в самом широком смысле);

5) суверенность (потребность в независимости; иначе нет личности);

6) функциональная грамотность и адаптивность¹.

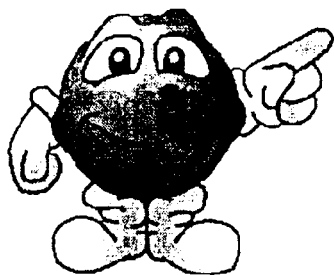
Вполне понятно предложение С. Манукяна отказаться от идеи трех равнозначных и самостоятельных целей урока и вместо этого определить и поставить воспитательные цели, учитывая возможность учебного материала для развития определенных качеств личности человека и необходимость такой цели для данного класса в данное время. «После определения такой цели необходимо определить те *образовательные задачи* (выделено мной – Г. А.), решение которых обеспечивает усвоение материала таким образом, чтобы стало возможным достижение целей развивающего воспитания, которые и являются стратегическими целями учебного процесса»². Правда, предлагаемый автором термин «*развивающее воспитание*» вызывает много вопросов.

Впрочем, предложенный С. Манукяном вариант целеполагания вряд ли подвигнет нас к главному: *формализации воспитательных и развивающих целей и задач урока*.

Конечно, наивно рассуждать, что воспитательная работа – нечто внеклассное, внеурочное, третьестепенное, что это забота завуча по внеклассной работе и классных руководителей, но не учителя, ведущего урок. Воспитательная работа должна проводиться, главным образом, именно в процессе урока, а не после него.

¹ Федотов, В. Воспитательные цели урока / В. Федотов // www.terra.nino.ru/main

² Манукян, С. Новая концепция целей урока / С. Манукян // <http://www.eduhmao.ru>



Не забывайте, что классные часы и иные внеклассные воспитательные мероприятия составляют не более 3 % времени общения ребёнка с педагогами.

Другим ошибочным тезисом является утверждение, что проведение воспитательной работы непосредственно на уроке вступает в конфликт с основным содержанием урока, наносит ему ущерб (хотя бы в том смысле, что время на воспитательную работу нужно отрывать от объяснения нового материала или от других видов деятельности на уроке). Однако содержание воспитательной работы на уроке должно естественно вытекать из содержания самого урока.

По-настоящему развивающее обучение не может не быть воспитывающим. «Учить и воспитывать – как «молния» на куртке: обе стороны затягиваются одновременно и накрепко неторопливым движением замка – творческой мысли. Вот эта соединяющая мысль и есть главное в уроке»¹.

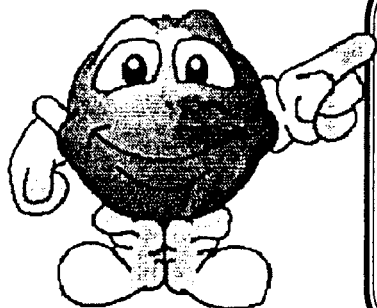
Урок обладает уникальными возможностями влиять на становление очень многих качеств личности учащихся. Воспитывающий аспект должен предусматривать использование содержания учебного материала, технологий обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для осуществления формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических и других качеств личности школьника. Он должен быть направлен на вос-

¹ Ильин, Е. Учить и воспитывать / Е. Ильин // Учительская газета. – 10 февраля 1981.

питание правильного отношения к общечеловеческим ценностям, высокого чувства гражданского долга.

Обучения без воспитания не бывает. Воспитание – это нервная система образования. С этих позиций оценивается как очень удачное определение воспитания с точки зрения педагогики, данное В. И. Гинецинским: «Воспитание есть процесс сознательного информационного воздействия со стороны отдельного индивидуума или социальной группы на поведение и деятельность другого индивидуума или другой социальной группы с целью формирования у последнего или последней устойчивых механизмов регулирования активности».

Наконец, нельзя согласиться и с мнением тех теоретиков и практиков, которые считают, что воспитательная работа на уроке не нуждается в специальном планировании, так как проводится неосознанно. Воспитательная работа на уроке должна планироваться заранее самым тщательным образом.



Воспитывающее обучение – это такое обучение, в процессе которого организуется целенаправленное формирование запланированных педагогом отношений учащихся к различным явлениям окружающей жизни, с которыми ученик сталкивается на уроке.

Круг этих отношений достаточно широк. Поэтому воспитательная цель урока будет охватывать одновременно целый ряд отношений. Но эти отношения достаточно подвижны: из урока в урок, имея в виду одну воспитательную цель, педагог решает различные *воспитательные задачи*. А так как становление от-

ношения не происходит в один момент, на одном уроке, и для его формирования необходимо время, то внимание педагога к воспитательной цели и её задачам должно быть неугавающим и постоянным.

Побуждение обучающихся к выполнению действий создает предпосылки для их воспитания. *Кто не действует, того и воспитывать очень затруднительно.*

Мы подошли к ключевому вопросу наших рассуждений: **формулированию воспитательных целей и задач.** Воспитание любого качества, любой черты характера должно проходить через следующие стадии: *возбуждение – побуждение (подкрепление) – генерализация* (С. Л. Рубинштейн).

Поэтому и формулировки воспитательных целей для учителя на конкретных уроках могут приобретать соответствующее выражение:

- *вызвать заинтересованность в...;*
- *пробудить любознательность;*
- *возбудить готовность решать задачи самостоятельно;*
- *побудить учащихся к активности;*
- *закрепить уверенность в... и т. п.*

В то же время, нельзя забывать о роли **неосознанного воспитания.** Под *неосознанным* принято понимать то воспитание, которое учитель не планирует заранее, не прописывает в тетради, но воспитывает каждый день своим примером, своим отношением к детям и окружающим, своим внешним видом и реакциями на раздражители. Полный достоинства и уверенности учитель воспитывает своим примером. Когда же учитель говорит одно, а реально поступает наоборот, -- это тоже пример **негативного неосознанного воспитания.**

Процесс обучения невозможно изучать вне системы отношений, складывающихся между педагогом и учащимся. Особенности межличностных взаимоотношений в обучении, характер педагогической оценки и самооценки, соотношение уровня достижений и уровня притязаний школьников определяют воспитательные возможности педагогического процесса. Особые задачи стоят перед психологией воспитания. Основная из них – выявление психологических условий воспитания человека, у которого «мировоззрение и поведение составляли бы неразрывное единство»¹.

С какими же нравственными объектами вступает ученик во взаимодействие на уроке?

Направление воспитательной работы	Формируемые качества
1	2
«Я и другие люди»	Гуманность, товарищество, доброта, деликатность, вежливость, скромность, дисциплинированность, ответственность, честность
«Я»	Гордость и скромность, требовательность к себе, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность и честность
«Общество и коллектив»	Чувство долга, ответственность, трудолюбие, добросовестность, честность, озабоченность неудачами товарищей, радость сопереживания их успехам

¹ Рубинштейн, С. Л. Педагогика и психология / С. Л. Рубинштейн // Педагогическое образование. – № 6. – С. 16–24.

1	2
«Труд»	Ответственное выполнение домашних заданий, подготовка своего рабочего места, дисциплинированность и собранность, честность и усердие
«Родина»	Добросовестность и ответственность, чувство гордости за её успехи, озабоченность её трудностями, желание достичь наивысших успехов в умственном развитии, чтобы принести ей пользу, общее отношение к учению и своему учебному труду

Не всякое содержание учебного занятия позволяет воспитывать, а лишь то, которое через вызов эмоций и субъективных переживаний затрагивает мотивационную сферу психики учащихся. Для того чтобы их воспитывать, содержание учебной дисциплины должно быть соответствующим образом подготовлено, тогда и учебные цели будут эффективнее достигаться через достижение воспитательных целей. Знания без мотивации их применения могут иметь место (и этим страдает наша школа!), но целенаправленной деятельности даже у самых способных учеников без мотивации не бывает.

Еще сложнее решается вопрос с формулированием *воспитательных задач*. Говоря о том, что результат педагогического воздействие проявляется в действиях учеников, воспитательная задача должна быть сформулирована так, чтобы ученик показал свое отношение к оказанному на него *внешнему эмоциональному нажиму*.

Многие зарубежные и отечественные ученые-педагоги считают, что морально-нравственные поступки и действия учеников проявляются в *аффективной*¹ *эмоционально-ценностной* сфере обучения. Ведь учитель формирует те или иные нравственные качества через эмоции. Чем сильнее будет эмоциональная нагрузка урока, тем большего воспитательного эффекта учитель добьется.

Б. Блум предлагает следующую таксономию учебных целей в аффективной области:

1. **Стремление** (направленность, внимание) (осознание, желание достичь чего-либо, произвольное или избирательное внимание).

2. **Ответная реакция** (согласие на ответ, желание ответить, удовлетворение от ответа).

3. **Ценностные ориентации** (принятие какой-то ценности, предпочтение какой-то ценности, обязательность какой-то ценности).

4. **Организация** (концептуализация ценности, выработка системы ценностей).

5. **Предпочтение** на основе ценностей или ценностного комплекса (обобщенная установка, предпочтение).

Основные показатели учебных целей в аффективной области

Основные показатели	Примеры обобщенных видов деятельности, реализуемых учеником
1	2
<p>1. Восприятие. Этот показатель обозначает готовность и способность уче-</p>	<p>Проявляет осознание важности учения, внимательно слушает высказывания окружающих</p>

¹ Аффект (от лат. *affectus* – душевное волнение, страсть).

1	2
<p>ника воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. Входящие сюда субпоказатели (1.1 – осознание, 1.2 – готовность или желание воспринимать и 1.3 – избирательное – произвольное – внимание) образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного (хотя на этом уровне ещё не полностью осознанного, целенаправленного) отношения к содержанию обучения</p>	<p>в классе, в беседе и т. д.; проявляет осознание эстетических факторов в одежде, интерьере, архитектуре, живописи, проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни</p>
<p>2. Реагирование (отклик). Этот показатель обозначает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности. Субпоказатели: 2.1 – подчиненный отклик; 2.2 – добровольный отклик; 2.3 – удовлетворение от реагирования</p>	<p>Выполняет заданную учителем домашнюю работу, подчиняется внутришкольному распорядку и правилам поведения, участвует в обсуждении вопросов в классе, самостоятельно знакомится с освещением общественно-политических и международных проблем, добровольно вызывается выполнять задание, проявляет интерес к учебному предмету</p>

1	2
<p>3. Усвоение ценностной ориентации.</p> <p>В этот показатель входят различные уровни усвоения ценностных ориентаций (отношение к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности): 3.1 – принятие ценностной ориентации (в обиходе это соответствует понятию «мнение»); 3.2 – предпочтение ценностной ориентации и 3.3 – приверженность, убежденность</p>	<p>Проявляет устойчивое желание, например, овладеть навыками грамотной устной и письменной речи, целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал</p>
<p>4. Организация ценностных ориентаций.</p> <p>Этот показатель охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Сюда входят два субпоказателя: 4.1 – концептуализация ценностной ориентации, то есть осмысление своего отношения; 4.2 – организация системы ценностей</p>	<p>Пытается, например, определить основные черты своего любимого произведения искусства, принимает на себя ответственность за свое поведение, понимает свои возможности и ограничения, строит жизненные планы в соответствии с осознаваемыми им самим собственными способностями, интересами и убеждениями</p>

1	2
<p>5. Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность. Обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий или жизненный стиль</p>	<p>Устойчиво проявляет самостоятельность в учебной работе. Проявляет стремление к сотрудничеству в групповой деятельности. Постоянно проявляет навыки личной гигиены и здорового образа жизни</p>

Исходя из таксономии Б. Блума в аффективной сфере и представления о трех стадиях воспитательного воздействия С. Л. Рубинштейна (возбуждение – побуждение (подкрепление) – генерализация), учитель может выстроить определенную иерархию воспитательных задач урока.

Соответственно, говоря о последовательности, воспитательные цели можно разбить на следующие:

- по возбуждению обучаемых к восприятию, готовности включиться в единое информационное поле;
- побуждения (подкрепления) к адекватным действиям;
- генерализации, то есть способности эмоционально и адекватно реагировать, формулировать оценочные суждения.

На уроке мы можем достичь желаемого в воспитательной области через реальные и вполне проверяемые *эмоции*. Учителю порой нет необходимости количественно проверять, насколько он достиг воспитательной цели. Если он ведет урок и видит пустые глаза учеников, значит урок проходит зря. Конечно, при постановке воспитательных задач везде, где возможно, необходимы определенные показатели её решения. Один из таких показателей *нравственный выбор* учащегося при постановке учителем учебно-воспитательной задачи.

Практикум

Вернемся к упоминавшемуся уроку истории. Вот как сформулирована воспитательная цель учителя: **«Формировать у учащихся оценочные суждения на основе обобщения событий и явлений определенного исторического периода; расширить представления о роли и значении личности в истории».**

Прежде всего мы видим наглядный пример того, что воспитательная и развивающая цель урока объединены и сформулированы так, что учитель в принципе и не собирается отслеживать, насколько удачно ему удалось достичь цели урока.

Но нас интересует конкретный результат нашей работы на уроке.

Напомню, что мы предложили следующее задание, которого вовсе не было у учителя: **«Из предложенных характеристик о Петре Первом выберите ту, которую вы считаете наиболее объективной в оценке его деятельности».**

Итак, мы предлагаем ученику нравственный выбор, личностную оценку деятельности данного исторического персонажа. Ученик может обосновать свой ответ, приводя известные ему факты, доказать свою точку зрения.

Урок литературы. Тема: «Я – изысканность русской медлительной речи...» (урок обобщения изученного по теме «Серебряный век русской поэзии»)¹.

**Андреева О. Н., учитель русского языка и литературы
МОУСОШ № 49 г. Барнаул.**

Вот как сформулирована воспитательная цель урока: **«воспитание уважительного отношения к национальной литературе».**

¹ Фестиваль педагогических идей. Открытый урок // festival.1september.ru

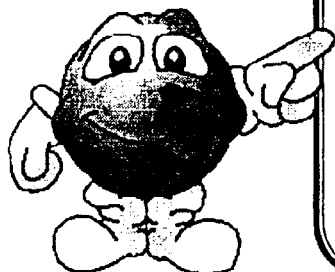
Сама формулировка воспитательной цели не предполагает достижение конкретного результата за определенный отрезок времени. Вполне естественно, за урок учитель не может ставить достижение таких целей. Но каждый урок через систему воспитательных задач должен работать на воспитание уважительного отношения к национальной литературе.

Учитывая тот факт, что учитель проводит по данной теме обобщающий урок, он должен выйти на конкретный результат. К этому времени ученики уже могут отдать предпочтение какой-то ценности, высказать свою точку зрения. И, кстати, в одном из заданий учителя ученики имеют возможность выразить свое мнение: «Опираясь на содержание слайда, запишите высказывание о многообразии критических оценок Серебряного века, располагая их в любом логическом порядке. Оценку, которая кажется вам более справедливой, поставьте на последнее место и аргументируйте свой выбор».

Знаете ли вы?

Ученые считают, что основными причинами японского феномена долгожительства являются психологические: стиль жизни, отношение к людям, принципы воспитания детей и т. п. В Японии одним из основных принципов обучения и воспитания является внушение ребёнку идеи, что он всегда должен сравнивать себя с самим собой, а не с другими и стремиться стать лучше, чем был вчера, а не лучше, чем сосед.

Там не говорят: «Посмотри на Мишу, как он хорошо себя ведет» или: «Как он хорошо решает задачи». Там говорят: «Вчера ты был лучше, чем сегодня», «Сегодня



ты справился с этим лучше, чем вчера, а завтра сумеешь сделать ещё успешнее». Этот принцип воспитания ориентирует ребёнка на вполне достижимую цель собственного совершенствования, уменьшает число внутренних и внешних конфликтов и способствует укреплению здоровья.

Безусловно, постановка воспитательных задач требует от учителя изобретательности и разработки не столько количественных, сколько качественных критериев оценки их решения, большого эмоционального напряжения при проведении урока, поиска технологических приемов для создания максимально комфортного для учащихся эмоционального фона учебного занятия¹.

РАЗВИВАЮЩИЕ ЦЕЛИ УРОКА

Наши дела, как наши дети: они живут и действуют независимо от нашей воли.

Джордж Элиот

Не менее трудным представляется для учителя развивающий аспект цели. *Способность к развитию – важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека.*

Что касается сущности психологического понятия «развитие», то оно в своей педагогической ценности обозначает поступательно-прогрессивные, количественные и качественные, пси-

¹ См.: Аствацатуров, Г. Технология современного урока и творчество учителя / Г. Аствацатуров. – Армавир, 2003.

хосоматические¹ и духовные изменения в организме, личности ребёнка, совершающиеся в результате естественного обмена веществ, а также его вовлеченности в поток жизнедеятельности, особенно в специально педагогически организованные виды социально-позитивной деятельности, общения и отношений.

Ребенок не может формироваться, воспитываться как личность и индивидуальность в изоляции от общества, вне социально обусловленного удовлетворения человеческих потребностей, вне системы общественных отношений. Общественные зависимости, отношения, общение, образующиеся в социальной деятельности людей, являются питательной средой образования человеческого, общественного начала в человеке.

От богатства действительных *общественных отношений личности* зависит её духовное богатство, возможность превратить потенциальные сущностные силы в разносторонне развитые человеческие способности к труду, творчеству, общественной деятельности, общению. Связь обучения и развития человека – одна из центральных проблем педагогической психологии. При её рассмотрении важно отметить следующее:

а) само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев);

б) развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

¹ Психосоматика (от психо... и греч. *soma* – тело): в широком смысле – подход к объяснению соматических заболеваний, при котором особое внимание уделяется роли психических факторов.

Общими характеристиками развития являются:

- необратимость;
- прогресс/регресс;
- неравномерность;
- сохранение предыдущего в новом;
- единство изменения и сохранения.

В науке есть разные взгляды в понимании хода развития в педагогическом процессе. Рядом ученых развитие мыслится как процесс, от обучения не зависимый, а само обучение, в ходе которого ребёнок *приобретает новые формы поведения*, мыслится тождественным с развитием. С одной стороны, развитие подготавливает и делает возможным процесс обучения, с другой стороны, обучение стимулирует процесс развития. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь.

Другими словами, «развитие есть постепенное становление сущностных сил ребёнка, реализация генетического фонда, всей психосоматической сферы под воздействием питания, взаимодействия организма с эколого-природной и социумной средой, а также воспитания, образования и обучения»¹.

Согласно Л. С. Выготскому, существует единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. «...Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой»².

¹ Проблемы личности в различных образовательных моделях // www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps11.html

² *Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1992. – С. 390.*

По Выготскому, всякая высшая психическая функция в развитии ребёнка появляется дважды – сначала как деятельность коллективная, социальная, а второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребёнка. «Этот закон ... всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создаёт *зону ближайшего развития* (выделено мной. – Г. А.), то есть вызывает у ребёнка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие. Но, правильно организованное, оно ведёт за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка не природных, но исторических особенностей человека»¹.

Гипотеза Л. С. Выготского с конца 1950-х годов стала широко реализовываться в экспериментальной работе двух школ развивающего обучения: Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Несмотря на то, что их научно-практические коллективы перенесли результаты своей многолетней экспериментальной работы в практику массовой школы и оформили их в виде целостных систем развивающего обучения, ничего оригинального в аспекте практического целеполагания разработчики этих и других технологий развивающего обучения (В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков, И. Ломпшер и др.) не принесли.

В повседневной деятельности учителя постоянно встречаются с затруднениями в определении воспитательных и развивающих целей урока. Сложившаяся образовательная система не способствует этому. К примеру, инновационные процессы,

¹ *Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1992. – С. 388.*

затрагивающие вопросы гуманизации и демократизации процесса обучения, в значительной степени решаются за счет других, отличных от традиционных, критериев оценки знаний, умений и навыков учащихся. Нынешняя система оценок ориентирует учителя скорее на развитие памяти у учащихся, но не на развитие у них мышления. Действующая сейчас в школе система оценок выясняет не то, что ученик знает, а то, что он не знает, и оценка выставляется путем вычитания неуспехов школьников, вместо суммирования его успехов. Критерии оценок должны выявлять степень понимания и сознательности усвоения знаний учащимися¹.

Как и обучение, так и воспитание оказывают на развитие существенно влияние. Не подлежит сомнению, что любое воспитание неизбежно обеспечивает:

- а) положительное развитие личности;
- б) отрицательное развитие личности;
- в) закрепление или разрушение сформированных положительных или отрицательных качеств личности.

Это означает, что при определении воспитательных целей урока мы должны ориентироваться именно на положительное развитие. Некоторые специалисты (С. Манукян) считают неправильным, когда для урока выделяются отдельные цели воспитания и отдельные цели развития.

К сожалению, говоря о необходимости решения задач развития личности ученика на уроке, многие учителя, прежде всего, имеют в виду умственное развитие. Как правило, они утверждают, что развивающие задачи урока связаны лишь с развитием интеллекта, познавательных сил и интересов школьников.

¹ Далингер, В. А. О содержании и методических особенностях курса «Инновационные процессы в школьном математическом образовании» / В. А. Далингер // www.omsu.omsereg.ru/vestnik/articles/y1996-i2/a119/article.html

Развивающая цель урока должна стать предметом серьезных исследований в общей педагогической теории и в частных дидактиках. Прежде всего внимание привлекает вопрос: «Каковы механизмы взаимодействия все компонентов ТДЦ?».

Развивающие цели урока складываются из нескольких блоков:

А. Развитие речи:

- обогащение и усложнение её словарного запаса;
- усложнение её смысловой функции (новые знания приносят новые аспекты понимания);
- усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность);
- овладение учащимися художественными образами, выразительными свойствами языка.

Б. Развитие мышления.

Очень часто в качестве развивающего аспекта целей урока ставится цель учить учащихся мыслить. Это, конечно, прогрессивная тенденция: знания можно забыть, а умение мыслить навсегда остается с человеком. Однако в таком виде цель не будет достигнута, ибо она слишком общая, её необходимо планировать более конкретно.

- ✓ Учить анализировать;
- ✓ учить выделять главное;
- ✓ учить сравнивать;
- ✓ учить строить аналогии;
- ✓ обобщать и систематизировать;
- ✓ доказывать и опровергать;
- ✓ определять и объяснять понятия;
- ✓ ставить и разрешать проблемы.

В. Развитие сенсорной сферы.

Здесь речь идет о развитии:

- глазомера;
- ориентировки в пространстве и во времени;
- точности и тонкости различения цвета, света и тени, формы, звуков, оттенков речи.

Г. Развитие двигательной сферы.

Оно предусматривает:

- овладение моторикой мелких мышц;
- умением управлять своими двигательными действиями;
- развивать двигательную сноровку;
- соразмеримость движения и т. п.

Соотношение этих процессов С. Л. Рубинштейн определял так: «Психологическое развитие ребёнка является не только условием, но и следствием обучения и воспитания».

Определение развивающего влияния отдельного учебного предмета задает особую проблемность исследованиям педагогической психологии, делает актуальной их ориентированность на выявление психологических предпосылок построения частных методик обучения.

С одной стороны, в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста, но, с другой стороны, они не predetermined, не даны в готовом виде до и вне всякого развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение – это процесс *развивающего воспитания* (умственного, нравственного...) ученика, которое осуществляется на уроках и других специально организованных учебных занятиях усвоением содержания образования.

Единство трех образовательных целей выражается также в том, что средством реализации воспитательной и развивающей цели может и должна стать обучающая задача. Учитель при подборе учебных задач урока всегда должен провести некоторую их

инвентаризацию для того, чтобы разобраться, каков воспитательный и развивающий эффект каждой из них.

Практикум

К примеру, использование на уроке приема «ПОПС – формула»¹ может способствовать развитию не только мышления, но и речи, формированию ценностной ориентации ученика.

Ценность данного приема заключается в том, что позволяет учащимся кратко и всесторонне выразить собственную позицию по изученной теме. Учащимся предлагается написать четыре предложения, отражающие следующие четыре компонента ПОПС-формулы:

П – позиция;

О – обоснование;

П – пример;

С – суждение.

Первое из предложений (позиция) должно начинаться со слов: «Я считаю, что...» и далее по теме урока. Например:

«Я считаю, что творчество А. Блока...»;

«Я считаю, что Пётр I...»;

«Я считаю, что размножение растений...».

Ученик высказывает собственную позицию.

Второе предложение (обоснование своей позиции) начинается со слов: «Потому, что...» и далее ученик обосновывает свою позицию по данному сюжету.

Третье предложение (ориентированное на умение доказать правоту своей позиции на практике) начинается со слов: «Я могу это доказать тем, что...» или «На примере того, что...».

¹ См.: Аствацатуров, Г. Технология современного урока и творчество учителя / Г. Аствацатуров. – Армавир, 2003.

И, наконец, четвертое предложение (суждение, выводы) начинается со слов: «Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...».

Удачно подобранный технологический прием многофункционален. Это своего рода мини-технология. Использование «ПОПС-формулы» в устной форме может способствовать развитию устной речи. Ведь мы предлагаем ученику своеобразный скелет лаконичного, аргументированного и цельного выступления.

Из практики хочу отметить, что ученики настолько быстро привыкают к условиям этого технологического приема, что затем самостоятельно используют его при ответе и чувствуют себя уверенно и комфортно. Воспитательный эффект приема заключается в его ценностной составляющей.

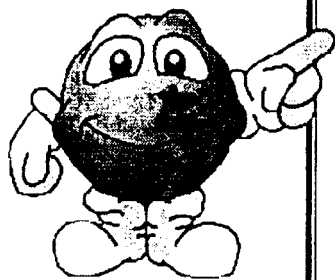
ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ УЧИТЕЛЯ

Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится.

Ксенофонт

Знание целей придает устойчивость.

А. П. Стуканов



Есть одна старая притча о монахах, которые работали на стройке. Некоторым из них задали вопрос: «Что ты делаешь?». И получили следующие ответы:

- Везу тачку.
- Зарабатываю на хлеб.
- Искупаю грехи.
- Строю храм!

Любую деятельность следует начинать с постановки целей.

Каковы цели, такова и жатва жизни.

И в то же время, полезно задавать себе и находить ответы на следующие вопросы: «Что я по-настоящему хочу? Есть ли у меня цель? Какова она? Нравственна ли она?».

При поиске ответа на эти вопросы целевую цепочку следует «тянуть» вверх до *лично значимых целей в жизни*. Тогда легче будет оценить надобность и важность ближайших целей учителя.

Говорят, отдаленная цель освещает тропу всей жизни. Дети не умеют ещё ставить себе долговременные цели. Взрослость человека можно оценить по его долговременным целям. ***Цели учителя отражают уровень его культуры, в том числе и профессиональной.***

Какие долговременные цели ставит перед собой учитель в профессиональной деятельности?

Учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого ученика, но и сам открыт новому опыту, активно, страстно увлечен процессом познания жизни, человека, природы и способен зажечь своей страстью ученика. Здесь следует говорить о лично-развивающем подходе в образовании.

Процесс развития ученика и учителя должен идти синхронно, только у учителя этот процесс начинается гораздо раньше, он должен знать психологические закономерности и условия развития личности, прежде всего своей собственной.

Однако в многочисленных психологических, медицинских, социологических исследованиях показано, что учительство как профессиональная группа отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. Для учи-

телей со стажем работы 15 лет и более характерны «педагогические кризисы», «истощение», «сгорание».

Сами учителя во время проведенных обследований показали, что абсолютное большинство из них считают свою работу эмоционально и интеллектуально крайне напряженной и связанной со значительными физическими нагрузками преимущественно статического порядка.

Вместе с тем, исследования показывают, что 66,5 % педагогов, 62,2 % руководителей образовательных учреждений и 89 % школьников не называют здоровье в числе шести основных жизненных ценностей¹.

Сегодня образование вновь трансформируется. От школы «индустриального века», где царит дух поточного производства и жесткого распределения обязанностей между отдельными производственными участками (классами и учебными кабинетами), началось движение к «гибким производственным технологиям», «производству на заказ»: стало привычным говорить об «индивидуализации учебной работы», «гибких образовательных траекториях». Однако реализация таких моделей учебной работы требует качественно нового подхода к проектированию учебной деятельности, гибкости и высокого профессионализма учителя, готового оперативно отреагировать на запросы учебного процесса «здесь и сейчас». С учебником начинают конкурировать «оригинальные научные материалы», которые готовят ученые в процессе исследовательской работы. Сегодня всерьез говорят об «обучении из первых рук». Это становится возможным, в частности, благодаря развитию Интернета.

Современный учитель уже не может оставаться простым исполнителем методических проектов, созданных авторами обще-

¹ Митина, Л. М. Психология развития и здоровья педагога: проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – № 7. – С. 50–51.

доступных учебников. Однако чтобы конкурировать с ними, ему нужен высокий уровень технологической культуры, в том числе и культуры организации своей профессиональной деятельности.

Сегодняшняя образовательная ситуация имеет сложный и противоречивый характер. Инновационные процессы уживаются с консервативностью, стремления учителей-исследователей организовать в рамках учебно-воспитательного процесса опытно-творческую и опытно-экспериментальную работу по интересующим их проблемам порой не находят понимания у администрации, попытки же администрации внести изменения в учебно-воспитательный процесс не всегда находят поддержку учителей.

Да и эта книга предназначена далеко не каждому учителю. Ее читатели – это учителя-менеджеры, которые в отличие от учителей-опекунов умеют «использовать потенциал и энергию своих учеников, координируя их деятельность»¹.

Требования образовательных стандартов составлены таким образом, что представляют каждому педагогу возможность его самореализации, однако это не всегда используется и упирается порой в отсутствие единства в деятельности и понимании всего коллектива, особенно если это предложено извне. Порой складывается впечатление, что один из главных участников образовательного процесса – учитель – отнюдь не является субъектом обучения, так как вынужден считаться с целым рядом ограничителей в виде программ, образовательных стандартов, планов, других федеральных, региональных и локальных нормативных документов.

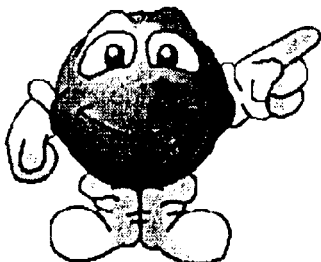
В таких условиях учителю легче реализовать цели, поставленные сверху, совершенно не задумываясь, насколько они совпадают с его личными, профессиональными целями. «Только

¹ Скороходова, Л. Ю. Психология ведения урока / Л. Ю. Скороходова. – СПб., 2002. – С. 5.

свободный человек, который самостоятельно планирует свою деятельность, а ответственность несёт только за результат, реально задумается о целях, а затем и планируемых результатах, выражаемых задачами. Станет учитель свободным деятелем, – полюбит обдумывать и ставить цели, а иначе всё останется, как есть»¹.

Становится все более очевидным, что сложноорганизованной системе, какой является коллектив учителей, нельзя насильственно навязывать пути развития. Скорее необходима система поддержки интересов и потенциала педагогов².

Профессиональное развитие – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Если уровень профессионального развития учителя не соответствует смысловой нагрузке инновационной программы, к овладению которой приступает педагог, не «резонирует» с ней, то возникают серьезные проблемы творческого роста, комфортности в повседневной педагогической деятельности.



Все мы сидим в сточной канаве, и лишь некоторые из нас смотрят на звезды.

Оскар Уальд

¹ *Гузеев, В. В.* Целеполагание и планирование результатов в обучении / В. В. Гузеев // www.auditorium.ru/aud/gost/talk.php

² *Симонов, В. М.* Теоретико-методологические основы организации опытно-экспериментальной работы в рамках новой образовательной ситуации / В. М. Симонов // borytko.nm.ru/papers/subject5_3/simonov.htm

Настроенный на творчество учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, но и сам открыт новому опыту, активно, страстно увлечен процессом познания жизни, человека, природы и способен зажечь своей страстью ученика.

Вместе с тем, многочисленные исследования, проведенные в нашей стране, показали, что приоритетной на данный момент является модель педагогического стиля учителя, ориентированного, прежде всего, на результативность, на соответствие принятым стандартам подготовленности школьников к поступлению в определенный вуз или к получению престижной работы, обеспечивающей желаемый образ жизни.

Но общеобразовательная школа, по мнению ряда ученых, не должна выполнять социальный заказ общества: готовить специалистов, необходимых только в данный момент. *Образование призвано опережать другие сферы общественной жизни человека и быть фактором развития общества* (выделено мной. – Г. А.). Именно сейчас, в кризисный период, необходимо целенаправленно внедрять развивающие технологии, и тогда общество быстрее выйдет из кризиса, а человек будет готов к разного рода самоизменениям¹.

Очевидно, что педагогическое самообразование в таком случае должно строиться на идеологии развития (саморазвития), а не на идеологии воспроизводства функционирующей, устоявшейся системы образования.

Именно свободный от административного нажима учитель способен неформально относиться к постановке учебных целей и задач. К сожалению, в течение долгого времени у нас бытовало представление об идеальном учителе, который всегда прав,

¹ Митина, Л. М. Психология развития и здоровья педагога: проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – № 7. – С. 50–51.

все знает, все умеет, не имеет право на ошибку, эмоции и т. д. Внешний облик такого учителя не должен отвлекать от содержания преподаваемого предмета.

Но внешняя составляющая имиджа учителя может сильно расходиться с внутренней – *уровнем духовного и интеллектуального развития, социального опыта, интересов личности*. Глаз ребёнка всегда отметит это расхождение. Учителю, не обременённому значительным духовным багажом, все время приходится принимать серьёзную мину, чтобы не оплошать, не опростоволоситься, не обнаружить элементарных пробелов в эрудиции, не выказать отсутствия самостоятельного мнения и вкуса. И наоборот: учитель, по-настоящему причастный к культуре, способный меняться, учиться у жизни, использовать новые формы бытия, всегда может позволить себе быть открытым, искренним, легко и весело обращаться с заветными ценностями.

Такой учитель всегда деятелен, он не стесняется ставить перед собой вопросы: *«Для чего я работаю? Чего я хочу добиться на уроке? Доставляют ли мне удовольствие проведенные уроки?»*.

Практикум

Учителя учатся ставить цели для себя. К примеру, Азанова Е. Г., учитель математики МОУ «Лицей № 1», г. Лысьва на первом уроке в новом учебном году в 5 классе поставила следующие цели урока:

- *познакомиться с детьми;*
- *заинтересовать учащихся своим предметом;*
- *активизировать мыслительную деятельность учащихся;*
- *составить первое впечатление о знаниях, умениях и навыках ребят¹.*

¹ *Азанова, Е. Г. Первый урок в 5 классе по теме «Повторение изученного в начальной школе» / Е. Г. Азанова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» // <http://www.1september.ru/>*

А теперь давайте вспомним, в чем недостатки такой постановки целей?.. Верно! Учитель описывает желаемые действия, но не указывает, каким образом он достигнет этих целей. То есть в данном случае цели неоперациональны. К чему это может привести? Давайте вспомним из своей практики ситуации, когда мы жалели, что первое знакомство с классом произошло не очень удачно. Как говорил один из великих: «Второй возможности произвести первое впечатление уже не будет». Любые благие цели не будут достигнуты, а результаты станут совершенно противоположными, если учитель не продумал каждый свой жест, каждое свое действие на уроке.

Какие же задачи может поставить перед собой учитель для достижения реальных целей урока?

- создать **ситуацию вызова**: мобилизация учащихся ранее усвоенных знаний – поддержка интереса к новой информации – мотивация активности;
- создать наиболее **комфортные условия** для осмысления новой информации: получение информации – осмысление – соотнесение с ранее полученной;
- создать **условия рефлексии** учащихся: целостное осмысление – обобщение – формирование собственного мнения.

Эти задачи урока можно назвать задачами *управления уроком*. В данном случае учитель выступает в качестве организатора, координатора познавательной деятельности учащихся.

От лично значимых стратегических целей учителя, как упоминалось выше, зависят и цели урока. Во время одной из встреч с учителями кто-то из преподавателей так высказал свое отношение к использованию технологий интерактивного обучения (организации учебной работы в микрогруппах): «Я отказался от такой формы проведения уроков, потому что в классе шум-

но». Таким образом, налицо подмена целей средствами. Да, действительно, дисциплина – одно из условий, средств успешного обучения. Но для данного учителя дисциплина стала целью. В том, что на уроке царит оживленная дискуссия, наглядно проявляется торжество коллективного разума – это, оказывается, плохо. А вот если на уроке мертвая тишина, тоска смертная (что, по мнению учителя, считается главным показателем дисциплины), то это хорошо (?!).

Проведенные опросы учителей г. Армавира, Новокубанского, Успенского и Отрадненского районов показали, что современные педагоги, прежде всего, обеспокоены не содержанием предмета, а тем, что они нуждаются в пополнении профессионального багажа в деле управления познавательной деятельностью учащихся. По наблюдениям психологов, работающих в системе образования, многие учителя подошли к осознанию необходимости серьезной психологической работы над собой. В каждом педагогическом коллективе есть учителя, свободные от догм и стереотипов, способные к профессиональному и личностному росту. Именно они помогают своим воспитанникам преодолеть отчуждение от школы, благодаря им ученики идут на уроки с радостью.

Познав самого себя, никто не остается тем, кто он есть.

Томас Манн

Проверьте себя

Задание 1. Запишите 5 важных целей, которые Вы хотите достичь до конца своей жизни. Попробуйте изобразить для себя возможную картину Вашей будущей жизни, и попытайтесь установить ясные цели, которые могут быть обращены в непосредственные действия.

Задание 2. Дифференцируйте свои жизненные цели по временным критериям. Впишите в графы подготовленного формюляра все желаеые цели на ближайшее и отдаленное будущее:

Жизненные цели (личные желания)

Долгосрочные (жизненные цели):

Среднесрочные цели (на 5 лет):

Краткосрочные цели (на ближайшие 12 месяцев):

Профессиональные цели

Долгосрочные (жизненные цели):

Среднесрочные цели (на 5 лет):

Краткосрочные цели (на 12 месяцев):

Задание 3. Сгруппируйте ваши достоинства и недостатки, и выделите 2–3 важнейшие сильные и слабые стороны. Подобный «срез» личных качеств является предпосылкой для планирования дальнейших шагов и мер по достижению целей.

Заполните таблицу:

<i>Срез способностей</i>	<i>Сильные стороны</i>	<i>Слабые стороны</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Знания и опыт</i>	1. 2. 3.	1. 2. 3.
<i>Социальные и коммуникативные качества</i>	1. 2. 3.	1. 2. 3.
<i>Личные способности</i>	1. 2. 3.	1. 2. 3.
<i>Интеллектуальные способности, рабочие приёмы</i>	1. 2. 3.	1. 2. 3.

1	2	3
Прочее	1. 2. 3.	1. 2. 3.

Для планирования своей успешности важно знать следующее: малый шаг, предпринимаемый сразу, дает чаще больше эффекта, чем обширные, стратегические и грандиозные замыслы, за которыми следуют затяжные действия. Каков же Ваш очередной шаг?

Заполните формуляр:

Активная цель (ближайший шаг): ...

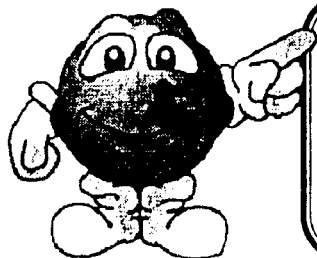
Требуемая информация: ...

Необходимые ресурсы, помощь со стороны: ...

Мероприятия: ...

Сроки: ...

Прочее: ...



Хорошо довольствоваться тем, что у вас есть, никогда не довольствуйтесь тем, что мы из себя представляем...

Джеймс Маккинтош

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ УЧЕНИКА

Представьте себе, какая была бы тишина, если бы люди говорили только то, что знают.

Карел Чапек

Учебная деятельность представляет собой деятельность двух основных участников образовательного процесса: учителя

и ученика. Процессы, которыми они занимаются, принято называть *обучением (преподаванием)* и *учением*. Оба процесса представляют собой целенаправленную деятельность, которая предполагает не только цели учителя, но и *цели ученика*. В педагогической литературе принято упоминать только о целях учителя. А если и говорится о целях ученика, то только как о присвоении тех целей, которые ему предложил учитель.

Проведенный опрос среди учеников в ряде школ г. Армавира, Отрадненского района показал, что около 90 % ребят поставили на первое место целью своего пребывания в школе *общение*. Результат более чем показателен, так как вопрос в анкете был задан без предлагаемых вариантов ответов, то есть ученикам никак не навязывался такой ответ.

Подростку свойственно самовыражение. Однако по подсчетам специалистов за весь учебный день, то есть за 5–6 учебных часов ученик совершает акт «говoreния» лишь около 8 минут.

Между тем, учение – это процесс глубоко личный. «Действительное учение случается в тех случаях, когда люди делают нечто важное. Нам не всегда нужно чему-то учиться. Часто достаточно быть просто информированным, отложить учение до тех пор, пока в нем не возникнет действительной нужды»¹.

В педагогической литературе давно идет разговор о значении цели для деятельности, для выбора её средств и методов, а также её результативности, то есть *цель имеет решающее значение для деятельности*. Если педагоги влияют на личность ученика через его деятельность, а от субъективного значения этой деятельности для ученика зависит характер влияния, то ясно, что *решающее значение имеет характер цели ученика*. Чем она порождена: стимулами или мотивами? При первом осуществля-

¹ Уваров, А. Ю. Основы педагогического дизайна / А. Ю. Уваров // Вестник интернет-образования. – 2003. – № 13. (CD)

ется целенавязывающее обучение с отрицательным воспитательным значением, а при втором – *целепорождающее обучение* (выделено мной. – Г. А.) с положительным значением¹.

Еще Г. Гегель отмечал: «Та цель, для осуществления которой я должен быть деятельным, должна каким-либо образом являться и моей целью: я должен в то же время осуществлять при этом и свою цель, хотя та цель, для осуществления которой я действую, имеет и многие другие стороны, до некоторых мне нет никакого дела»².

Это вполне относится к учебной деятельности, где для развития личности ученика необходимо, чтобы он был деятельным, преследуя свои собственные цели, а не цели, навязанные учителем и не ставшие личностными для ученика.

В педагогической науке в общем плане тоже признается роль цели деятельности для успешного её осуществления, признается, что развитие происходит только в условиях собственной познавательной деятельности. Однако специальных исследований, предметом которых является целеполагание ученика, до сих пор нет.

Давно известно, что ученик на уроке всегда имеет свои цели, ради которых он включается в учебную деятельность: либо старается заработать отметку, либо избежать неприятностей, либо приобрести знания, которые нужны для сдачи выпускных или приемных экзаменов. Нередко ученик на уроке ищет ответы на свои вопросы, удовлетворяет познавательные потребности и т. п. Несомненно, лишь в последнем случае его цели представляют педагогическую ценность. А остальные лишь мешают учителю обеспечить эффективную познавательную деятельность учащихся на уроке. Мы не упомянули о тех случаях, когда учи-

¹ Манукян, С. Педагогические и ученические цели урока в системе целепорождающего обучения / С. Манукян // www.oim.ru/reader.asp

² Гегель, В. Сочинения / В. Гегель. – М., 1935. – 8 т. – С. 22.

т. е. не удастся включить ученика в учебную деятельность, что также имеет место быть в повседневной практике. В лучшем случае такой ученик скучает, никак не реагируя на призывы учителя включиться в учебный процесс. В худшем – ученик готов в любую минуту пойти на конфликт с учителем, чтобы отличиться перед сверстниками.

Все это говорит о том, что, не исследуя цель ученика на уроке, её сущность, условия её формирования, педагогика способствует стихийности возникновения целей ученика, а это часто приводит к тому, что цели учителя и ученика не только не соответствуют, а порой и противостоят друг другу.

Определенные предпосылки для специального исследования о целеполагании ученика встречаются в трудах отдельных известных педагогов. А. С. Макаренко писал, что в любой деятельности должны ставиться две задачи: *специальные* и *воспитательные*. Это означает, что второй результат, то есть изменения в личности человека как продукт его деятельности и есть воспитательный результат, ради которого организуются все виды учебной деятельности. Формирование этого результата через учебную (умственную, нравственную, общественную, эстетическую и т. п.) деятельность и есть процесс воспитания. Оно осуществляется порождением и управлением деятельностью человека, направленной на изменение окружающего мира (первый результат). В этом процессе, благодаря которому осуществляется произвольное самосовершенствование, самосозидание и т. п., человек приобретает знания, потребности, способности и тому подобное, иными словами, – создает себя.

И. Я. Лернер в своих исследованиях пришел к выводу о том, что цель ученика не должна непременно совпадать с целью учителя, она должна только *соответствовать* ей. Если учитель не формирует у учащихся цели, соответствующей его целям, то акт

обучения не достигнет искомого результата¹. Таким образом, представлены очень важные знания о двух целях урока, об их соотношении, а также о необходимости обеспечить условия, при которых учитель, создавая определенные условия, порождает цель у учащихся.

Но эта деятельность не даст ожидаемого воспитательного результата, если она навязывается ученику. Она должна быть продуцированной мотивами, чтобы стать собственной деятельностью ученика, в которой он действует как её субъект. Но такое возможно, если ученик совершает деятельность для достижения своей цели, которая не ставится учителем в готовом виде, не навязывается, а продуцируется обстоятельствами, создаваемыми учителем.

Такое обучение С. Манукян назвал «целепорождающим»².

Учебная цель не должна навязываться ученику. Когда не учитывают это, то происходит следующее: ученик, слушая на уроке объяснения, выполняя требования учителя и т. п., совершает лишь комплекс определенных движений, которые ничего не говорят о характере его поведения. Здесь наличествует лишь физическая данность, а не психическое поведение. Действия ученика становятся психическим поведением, когда они переживаются этим же учеником как носители определенного личностного смысла и ценности. Но поскольку ценности бывают различные, то один и тот же комплекс движений (физическое поведение) в психологическом смысле может представлять собой совершенно различное поведение.

Например, у ученика, если он на уроке преследует цель обеспечить себя нужными оценками, будет одно поведение,

¹ Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1976. – С. 27.

² Манукян, С. Педагогические и ученические цели урока в системе целепорождающего обучения / С. Манукян // www.oim.ru/reader.asp

но совершенно иное, если у него цель – ещё раз получить удовольствие, общаясь с любимым литературным героем, или найти ответ на интересующий его вопрос. Значит, на уроке может быть столько различных типов поведения, сколько имеется целей у учащихся. Но для достижения педагогической цели урока учителем нужно обеспечить лишь определенное поведение учеников, а оно обеспечивается только соответствующей целью ученика. Если учитель не определил цели ученика на данном уроке, то он не сможет обеспечить то поведение, которое нужно для достижения конкретной педагогической цели. *Адекватная цель ученика в учебном процессе формируется только в результате направленной деятельности учителя.*

Такое целепорождающее обучение возможно при активном использовании интерактивных технологий, когда учителем провоцируются проблемные учебные задачи. Ученики сами добывают новые знания или оперируют уже известными им знаниями, анализируют, спорят, доказывают. Именно такие условия и создает на уроке учитель в виде проблемных задач, «мозгового штурма», предметных викторин, дидактических игр и пр. На первый план для учеников выходит дух соревновательности, решения конкретной учебной проблемы, как правило, имитирующей определенную жизненно-практическую ситуацию. В результате этого учащиеся самостоятельно добывают знания, обогащается речевой опыт учащихся, они приобретают новые умения рассуждать, выдвигая тезисы и аргументы, делая соответствующие выводы, к чему стремился учитель на этом уроке, что и является *педагогической целью урока*.

Итак, учитель достиг своей цели. Но своей цели достигли и ученики: они приведёнными аргументами доказали свою точку зрения, справились с решением конкретной практической ситуации. Цели учителя и учеников здесь различны, они не совпадают, но их взаимодействие обеспечивает конечный результат.

Цель возникает в результате осмысления человеком проблемной ситуации, фиксации противоречия между старыми и новыми знаниями.

Фактически учебная задача – это вопрос, возникший в сознании ученика в результате проблемной ситуации, а поиск ответа на него является именно целью ученика.

Многие современные образовательные технологии ориентированы на активную познавательную деятельность учащихся. Задача учителя – продуцировать эту познавательную активность, развивать критическое мышление учащихся, научить их аргументированно доказывать свою точку зрения.

Чтобы достичь названных целей, необходимо породить такую деятельность ученика, которая обеспечила бы определенные изменения в его психике, то есть произошли бы микросдвиги в критическом мышлении ученика и умениях аргументировать свою речь. Учитель представляет систему учебных заданий, которые обязательно включают в себя решение учебной проблемы. Для достижения этой цели ученик включался в деятельность, требовавшую опровержения ошибочного обоснования истинности своего мнения и т. д.

Составление и применение таких заданий показывает, что они способствуют созданию в классе естественных условий, при которых ученик добровольно включается в деятельность, посредством которой учитель достигает своей цели. Сначала эта деятельность стимулируется заданием учителя, а затем в процессе обмена мнениями во взглядах учеников возникают противоречия, которые побуждают их к новым, добровольным речевым поступкам. В подобных условиях у каждого ученика возникает цель: доказать истинность своего мнения, опровергнуть мнение другого как ошибочное и т. п. Именно эта цель и побуждает ученика к самостоятельной речевой деятельности, а это именно то, к чему стремился учитель.

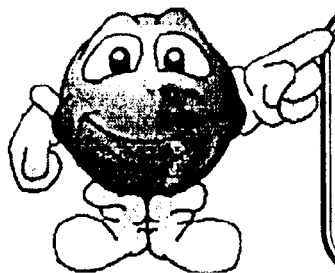
Широкие возможности для ученического целеполагания представляет технология проектного обучения. Ученикам в начале работы над проектами предлагается лишь общая цель. Привлекательность данной технологии для ребят заключается в том, что локальные цели они выбирают и формулируют сами. Они же выбирают и средства их достижения. Поражаешься детской фантазии и изобретательности при подведении итогов их проектной деятельности.

Наряду с ученическим целепорождением возможна и их деятельность по созданию *учебных задач*. Используемая автором техника активно-продуктивного чтения¹ позволяет ученикам раскрыться в интересном для себя познавательном деле: конструировании и формулировании учебных задач: тестов, кроссвордов, учебных заданий, учебных вопросов.

Говоря о субъект-субъектном учебном взаимодействии, мы исходим из того, что группа и класс также являются субъектом познавательной деятельности. Это весьма актуально, так как проблемы гуманизации образования многие ученые и учителя-практики связывают с индивидуализацией обучения и воспитания («индивидуальная работа», «индивидуальное личностно ориентированное обучение», «индивидуальные образовательные маршруты»).

Для педагогического целеполагания категория «*субъект обучения*» чрезвычайно важна. К сожалению, в педагогической практике произошло некоторое передергивание понимания субъекта и субъектности в образовательном процессе.

¹ Аствацатуров, Г. Техника активно-продуктивного чтения / Г. Аствацатуров // Школьные технологии. – 2003. – № 6. Данная статья стала толчком для создания нового уникального научно-педагогического журнала, где статья была вновь напечатана: см. Аствацатуров, Г. Техника активно-продуктивного чтения / Г. Аствацатуров // Педагогическая техника. – 2004. – № 5.



Субъект – это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности.

За *субъектность обучения*, то есть способность присваивать явления бытия, превращая их в многообразие форм собственной жизнедеятельности, часто выдается некоторое ситуативное проявление в ходе учебной деятельности. На деле же на уровне системы педагогических отношений за учеником закрепляется и воспроизводится все та же объектная позиция¹. Учитель физически и технологически не в состоянии в ходе учебного процесса обеспечить подлинно индивидуальный результат, а не его имитацию.

В педагогической литературе все чаще упоминается понятие «*совокупного субъекта познания*» (в образовательной сфере это микрогруппа, класс, школа). «Целенаправленное объединение усилий людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, умений, навыков, переживаний, позволяет получить интегрированный образовательный результат»².

Отсюда следует, что учитель должен позаботиться не только о целеполагании ученика, но и совокупном субъекте познания, уметь управлять его познавательной деятельностью.

Учителю вовсе не обязательно объявлять цели урока ученикам. Объявление целей не гарантирует их присвоение учениками. Главное – пробудить в учениках действие. Но чем больше

¹ Колесникова, И. А. Основы технологической культуры педагога / И. А. Колесникова. – СПб., 2003. – С. 34.

² Там же. – С. 37.

целей, оглашаемых учителем, и чем они серьезнее или грандиознее, тем менее симпатичными будут выглядеть в глазах учеников самые безобидные или даже привлекательные «игровые действия».

И наоборот – ученики, как показывает практика, вопреки дидактическим иллюзиям учителя легко и даже с удовольствием совершают действия, цели которых педагогом не оглашены. Особенно если их содержание неожиданно, дидактически непрозрачно.

Почему же дидактическая цель, оглашаемая всему классу перед заданием, становится непривлекательной для многих учеников (а в подростковом возрасте – для очень многих)? Почему ученикам в самой согласии с предлагаемой педагогом целью мерещится потенциальная угроза непроницаемости, таинственности их внутреннего мира?

Столкнувшись с чужой целью, ученики тут же вспоминают о собственной субъектности, и поэтому отказ от произносимой учителем цели становится для многих школьников способом возвращения, обретения, углубления ощущения своей самобытности.

Известно, что иногда школьники заранее склонны отказываться от учительской, чужой цели, которую при другом раскладе они, возможно, с удовольствием бы приняли.

«Для человека, уверенного в своей субъектности, в заявлении чужих целей нет ничего страшного; он легко справляется с этой кажущейся угрозой. Иное дело подросток – до уверенности в своей субъектности ему ещё далеко»¹.

Часто учителя недоумевают: так хорошо подготовился (подготовилась) к уроку – в наличии раздаточный материал, сценарий урока прописан до минуты! А урок не получился. Причина банальна. Ребенок может физически ощущать, как направленная на

¹ Букатов, В. М. Тайны в учительской профессии / В. М. Букатов // www.altruism.ru/sengine.cgi/5

него цель приравнивает его к бездушному предмету, к вещи, функция которой – хорошо служить желаниям другого человека. Перед учеником как бы возникает выбор: овеществиться и безропотно выполнять задуманное учителем или показать «прорезающиеся зубки».

Таким образом, учебные цели могут быть *скрытыми и явными*.

Практикум

Пример 1.

Урок истории в 9 (11) классе, посвященный советским реформам конца 20-х – начала 30-х годов XX века. Накануне урока учитель был неуверен, насколько свободно ученики могут оперировать такими понятиями, как «революция», «эволюция», «реформа». Класс учащихся был распределен на четыре микрогруппы. Каждой из групп были розданы уже распечатанные из энциклопедических словарей определения данных терминов. Помимо этого одна из групп получила два надутых шарика, другая – два куска шпагата с узлом посередине каждый, третья – два листа бумаги, четвертая – две палочки. Задания все группы получили одинаковые: «Подумайте, обсудите и покажите классу, как изменить форму одного предмета «революционным» путем, другого – «эволюционным» путем. В чем достоинства и недостатки «революционного» и «эволюционного» преобразования предметов?».

Благодаря «погружению» в данную проблему, ученики при выполнении учебных задач буквально «прочувствовали» своими руками тяжело воспринимаемые ими термины. Каждая из микрогрупп подробно прокомментировала достоинства и недостатки каждого из путей. Ученики самостоятельно вышли на понимание революционного и эволюционного характера реформ, оценили характер индустриализации и коллективизации в СССР

в указанный исторический период. Учитель добился поставленных перед собой педагогических целей: ученики не только знали определение указанных историко-философских терминов, но и могли дать собственную оценку историческим событиям.

Пример 2.

Вспомните весьма любопытный эпизод из фильма Г. Данелия «Джентльмены удачи», когда герой А. Леонова, будучи заведующим детским садиком «отменил» завтрак и предложил малышам «отправиться» в космическое путешествие. Цель для детей была представлена в скрытой, игровой форме: «зайти в садик». В результате воспитатели добились своего: дети с аппетитом поели.

Чем выше мотивация учащихся, тем проще предлагать им учебные цели. К примеру, модульно-блочные технологии, в которых заложен задачный подход, благодарно принимаются учащимися, заинтересованными в глубоких знаниях.

И, наоборот, чем сложнее педагогическая ситуация, тем внешне привлекательнее должны быть явные учебные цели и задачи и тем чаще учитель будет преследовать скрытые учебные цели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Самый сильный тот, у кого есть
сила управлять самим собой.

Сенека

Начиная работу над брошюрой, не думал, что она станет такой объемной. Но затронутый вопрос исключительно важен. До сих пор многие педагоги скептически относятся к использованию в своей практике технологических приемов обучения и воспитания. Овладеть технологией целеполагания урока – зна-

чит ясно видеть перед собой предмет своей деятельности, тех, кого обучает учитель, взять на себя ответственность за получение прогнозируемых результатов.

Высокий профессионализм учителя, эффективное управление учебным процессом невозможны без овладения механизмами целеполагания. Это те инструменты, благодаря которым можно добиться прекрасных педагогических результатов. Однако эти инструменты в руках «неумехи» могут привести к браку, на который, в силу специфики своей профессии, учитель не имеет права.

Осознание важности целеполагания урока может привести к совершенно другим подходам к конструированию и планированию урока. Планирование каждого урока учитель должен начинать с постановки целей, с описания ожидаемых результатов. В зависимости от них педагог подбирает необходимый сценарий урока, рассчитанные именно на эти результаты приемы педагогической техники.

Учитель может заранее предположить, каких результатов можно ожидать от каждого из учеников персонально. Соответственно этому он может выстроить и траекторию обучения каждого из обучаемых, персонифицировав цели обучения.

Только уверенный в себе, в достижении поставленных целей учитель вызывает уважение учеников, вселяет им уверенность в их учебной работе. Доверие и любовь (а к этому надо стремиться!) к учителю помогают учащимся более осознанно относиться к решению поставленных учебных задач, постановке собственных учебных целей. Сотрудничество, сотворчество, взаимодействие олицетворяют дух современного урока.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аванесов, В. С.* Теория и методика педагогических изменений [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов // testolog.narod.ru/index.html
2. *Азанова, Е. Г.* Первый урок в 5 классе по теме «Повторение изученного в начальной школе» [Электронный ресурс] / Е. Г. Азанова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» // <http://www.1september.ru>
3. *Архангельский, Г. А.* Принятие решений: система персонального стратегического планирования [Электронный ресурс] / Г. А. Архангельский // www.improvement.ru/bibliot/decision
4. *Аствацатуров, Г. О.* Технология современного урока и творчество учителя школы [Текст] / Г. О. Аствацатуров. – Армавир, 2002.
5. *Аствацатуров, Г. О.* Техника активно-продуктивного чтения [Текст] / Г. О. Аствацатуров // Школьные технологии. – 2003. – № 6.
6. *Атанов, Г. А.* Возрождение дидактики – залог развития высшей школы [Текст] / Г. А. Атанов. – Донецк, 2003.
7. *Ахтырский, С. П.* Компетентностный подход как средство определения качества содержания педагогического образования в современный период [Электронный ресурс] / С. П. Ахтырский // rspu.edu.ru
8. *Берулава, М. Н.* Современные проблемы гуманизации образования [Текст] / М. Н. Берулава // Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации. – 2003. – № 2.
9. *Бершадский, М. Е.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М., 2003.
10. *Блум, Б.* Таксономия учебных целей [Электронный ресурс] / Б. Блум // <http://jfeldman.narod.ru/book2007/22.htm>

11. *Бояркин, Г. Н.* Дидактические факторы формирования субъекта учебной деятельности [Электронный ресурс] / Г. Н. Бояркин, В. И. Лузянин, С. П. Шамец // www.ito.su/1999/II/6/6142.html

12. *Букатов, В. М.* Тайны в учительской профессии [Электронный ресурс] / В. М. Букатов // www.altruism.ru/sengine.cgi

13. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1992.

14. *Выготский, Л. С.* Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1986.

15. *Гегель, В.* Сочинения [Текст]. – Т. 8 / В. Гегель. – М., 1935.

16. *Гузеев, В. В.* Целеполагание и планирование результатов в обучении [Электронный ресурс] / В. В. Гузеев // www.auditorium.ru/aud/gost/talk.php

17. *Гузеев, В. В.* Круглый стол в Интернете [Электронный ресурс] / В. В. Гузеев // www.school.edu.ru

18. *Далингер, А.* О содержании и методических особенностях курса «Инновационные процессы в школьном математическом образовании» [Электронный ресурс] / А. Далингер // www.omsu.omskreg.ru/vestnik/articles/y1996-i2/a119/article.html

19. *Дубинина, Т. В.* Когнитивно-эмоциональные детерминанты формирования мотивационных функций: автореф. канд. дис. [Текст] / Т. В. Дубинина. – Барнаул, 1995.

20. *Загорский, В.* Стратегия успешного урока [Текст] / В. Загорский // Педагогическая техника. – 2004. – № 5.

21. *Зоткин, Н. В.* Смислополагание в ситуации неопределенности: автореф. канд. дис. [Текст] / Н. В. Зоткин. – М., 2000.

22. *Коган, А. Ф.* Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности [Текст] / А. Ф. Коган // Психология: сб. науч. тр. – Вып. 3 (6). – Киев, 1999.

23. *Коган, А. Ф.* Диагностика целеполагания в педагогике: общие требования к построению компьютерных тестов целеполагания [Текст] / А. Ф. Коган // Практическая психология и социальная работа. – Киев, 2000. – № 2.

24. *Колесникова, И. А.* Основы технологической культуры педагога [Текст] / И. А. Колесникова. – СПб., 2003.

25. *Конаржевский, Ю. А.* Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М., 2000.

26. *Кудрявцев, А. В.* Основные положения системного подхода [Электронный ресурс] / А. В. Кудрявцев // <http://www.big.spb.ru/publications/other/metodology>

27. *Кузнецова, А. Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике [Текст] / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск, 2003.

28. *Кусжанова, А. Ж.* Проблема интереса в сфере образования: философско-методологический анализ [Электронный ресурс] / А. Ж. Кусжанова // <http://credo.osu.ru/021/001.shtml>

29. *Левитас, Г. Г.* Образовательная технология и целеполагание [Текст] / Г. Г. Левитас // Завуч. – 2003. – № 1.

30. *Лернер, И. Я.* Дидактическая система методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М., 1976.

31. *Манукян, С.* Новая концепция целей урока [Электронный ресурс] / С. Манукян // <http://www.eduhmao.ru>

32. *Манукян, С.* Педагогические и ученические цели урока в системе целепорождающего обучения [Электронный ресурс] / С. Манукян // www.oim.ru/reader.asp

33. *Митина, Л. М.* Психология развития и здоровья педагога: проблемы и пути решения [Текст] / Л. М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – № 7.

34. *Михайлова, Н. Н.* Педагогика поддержки [Текст] / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М., 2001.

35. *Проблемы личности в различных образовательных моделях* [Электронный ресурс] // Психология и педагогика // www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps11

36. *Рубинштейн, С. Л.* Педагогика и психология [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Педагогическое образование. – № 6.

37. *Сидорчук, Т. А.* Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности: автореф. канд. дис. [Текст] / Т. А. Сидорчук. – М., 1998.

38. *Симонов, В. М.* Теоретико-методологические основы организации опытно-экспериментальной работы в рамках новой образовательной ситуации [Электронный ресурс] / В. М. Симонов // borytko.nm.ru/papers/subject5_3/simonov.htm

39. *Скороходова, Л. Ю.* Психология ведения урока [Текст] / Л. Ю. Скороходова. – СПб., 2002. – С. 5.

40. *Сластенин, В.* Педагогика [Текст] / В. Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов. – М., 2002.

41. *Тихомиров, О. К.* Психологические механизмы целеобразования [Текст] / О. К. Тихомиров. – М., 1977.

42. *Толлингерова, Д.* Психология проектирования развития детей [Текст] / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.; Прага, 1994.

43. *Уваров, А. Ю.* Основы педагогического дизайна [Текст] / А. Ю. Уваров // Вестник интернет-образования. – 2003. – № 13.

44. *Федотов, В.* Воспитательные цели урока [Электронный ресурс] / В. Федотов // www.tetra.nino.ru/main

45. *Альдер, Хэрри.* Самоучитель НЛП [Текст] / Хэрри Альдер. – М., 2001.

46. *Шаталов, В. Ф.* Из опыта экспериментальной работы [Электронный ресурс] / В. Ф. Шаталов // <http://www.lib.ru>

47. *Ячинова, С. Н.* Цели обучения как средство управления учебной деятельностью на уроке математики: автореф. канд. дис. [Текст] / С. Н. Ячинова. – Саранск, 2003.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Иерархия учебных целей.....	7
Цель – мотивация – потребность – интерес	18
Таксономия, ранжирование учебных целей	25
Таксономия, ранжирование учебных задач.....	35
Формулирование учебной цели (целеобразование)	51
Воспитательный и развивающий аспект целеполагания	66
Развивающие цели урока.....	83
Целеполагание учителя	91
Целеполагание ученика	101
Заключение	112
Литература.....	114

Охраняется законом об авторском праве. Воспроизведение всего пособия или любой его части, а также реализация тиража запрещаются без письменного разрешения издателя. Любые попытки нарушения закона будут преследоваться в судебном порядке.

Приглашаем к сотрудничеству учителей, методистов и других специалистов в области образования для поиска и рекомендации к публикации интересных материалов, разработок, проектов по учебной и воспитательной работе. Издательство «Учитель» выплачивает вознаграждение за работу по поиску материала. Издательство также приглашает к сотрудничеству авторов и гарантирует им выплату гонораров за предоставленные работы.

Е-mail: metod-uch@bk.ru

Телефон: (8442) 45-41-43; 66-17-39

Подробности см. на сайте издательства «Учитель»: www.uchitel-izd.ru

Георгий Осипович Аствацатуров

ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ УРОКА

Ответственные за выпуск

Л. Е. Гринин, А. В. Перепёлкина

Редактор А. В. Перепёлкина

Редакторы-методисты Л. В. Голубева, В. Н. Максимочкина

Выпускающий редактор Н. Е. Волкова-Алексеева

Технический редактор Л. В. Иванова

Редактор-корректор Л. М. Карамышева

Верстка Г. Н. Куракиной

Издательство «Учитель»

400067, г. Волгоград, п/о 67, а/я 32

Подписано в печать 01.07.08. Формат 60x84/16.

Бумага газетная. Гарнитура Тип Таймс.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 7,0. Тираж 5000 экз. Заказ 1789

Отпечатано с оригинал-макета

в ВО ГУПП «Николаевская межрайонная типография».

404033 г. Николаевск, Волгоградской обл., ул. Октябрьская, 4.

УВАЖАЕМЫЙ ПОКУПАТЕЛЬ!

Наше издательство успешно работает на российском книжном рынке уже семнадцатый год. За это время миллионы учащихся, родителей, учителей и людей самых разных возрастов и профессий воспользовались нашими услугами. Мы предоставляем возможность заказать книги по почте. Оплата заказанных книг производится только после их получения на почте (наложенный платеж), поэтому наши клиенты нам доверяют.

Наш каталог включает в себя полторы тысячи названий книг и брошюр нашего и целого ряда московских издательств. Помимо методической литературы для учителей и учебных пособий для школьников всех классов и абитуриентов, есть также пособия для малышей, студентов, родителей. Для администрации школ, учителей и учащихся мы выпускаем также компакт-диски, которые включают в себя материал нескольких книг.

Ниже мы помещаем содержание нашего информационного проспекта (каталога).

- Серия «В помощь администрации школы»
- Серия «Воспитание в школе»
- Серия «Новое в преподавании в школе»
- Серия «Профильное образование»
- Пособия для преподавателей 1–11 кл.
- Справочные, методические пособия
- Поурочные планы и тематическое планирование
- Предметные недели в школе
- Нетрадиционные уроки в школе
- Психология и логопедия
- Дидактический материал
- В помощь классному руководителю
- Серия «Общешкольные мероприятия»
- Внеклассная работа в начальной и средней школе
- Серия «В помощь воспитателям и вожатым»
- Серия «Летний отдых»

Дошкольник

Пособия для учащихся начальной школы

Пособия для учащихся 5–8 кл.

Решение задач и выполнение заданий из школьных учебников

Для уча-ся 9–11 кл. и поступающих в вузы:

Серия «Готовимся к Единому Государственному Экзамену»

Серия «Сам себе репетитор»; серия «Как поступить в вуз»

Серия «Весь школьный курс в вопросах и ответах»

Серия «Тренажеры. Тесты. Самоучители»

Пособия для студентов вузов

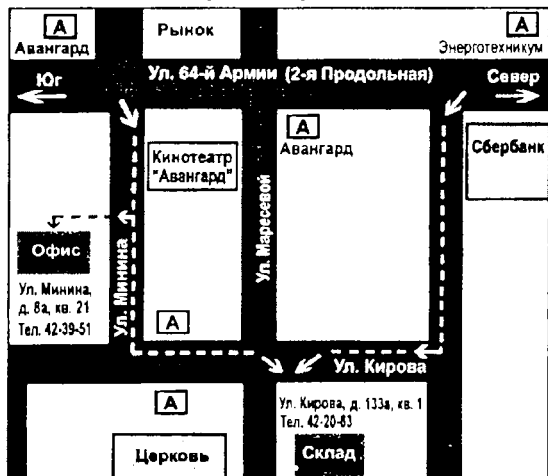
Медицина: серия «Если ты заболел»

Тема «Школа развития памяти и воображения»

Серия «Домашние хлопоты»; тема «Родители и дети»; тема «Мир занятий и увлечений»

СХЕМА ПРОЕЗДА

к издательству «Учитель» в г. Волгограде
(Кировский район)



Пишите нам по адресу:
400067, г. Волгоград, п/о 67, а/я 32,
издательство «Учитель».

Если Вас интересует продукция нашего издательства, Вы можете написать нам и бесплатно получить полный каталог (информационный проспект). Кроме того, Вы получите право на определенную скидку, поскольку будете сразу считаться нашими клиентами.

Код (8442). Тел. 42-24-79, 42-20-63.
Заказ можно сделать также по электронной почте. Для этого сообщите номера нужных Вам пособий и свой адрес. Скидки сохраняются.

E-mail: uchitel@avtlg.ru
По вопросам оптовых поставок обращаться по тел.: 42-70-46, 42-57-92, 42-11-58, 42-70-32, 42-70-43, 44-85-53.

Представительство в г. Москве:
ул. Басовская, д. 6.
Тел./факс: 8 (495) 788-39-19.
E-mail: uchitel-mosk@westmail.ru
Смотрите информацию о нас на сайте:
WWW.uchitel-izd.ru