

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ: К ТЕОРИИ ВОПРОСА

Методическое обоснование постановки целей учебного занятия

(Окончание. Начало в № 8 за 2020 г.)

Е. В. Гелясина,

заведующий кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования Витебского областного института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент



Для педагога, осуществляющего конструирование целей урока, ценность представляют примеры-интерпретации, описанные Н. И. Запрудским [2]. Отдельные из них нуждаются в дополнительном осмыслении, но ученым сделан серьезный шаг к научно-методическому обеспечению процесса конструирования диагностично заданных целей урока.

Особого внимания заслуживает алгоритм диагностического описания целей (рис. 2).

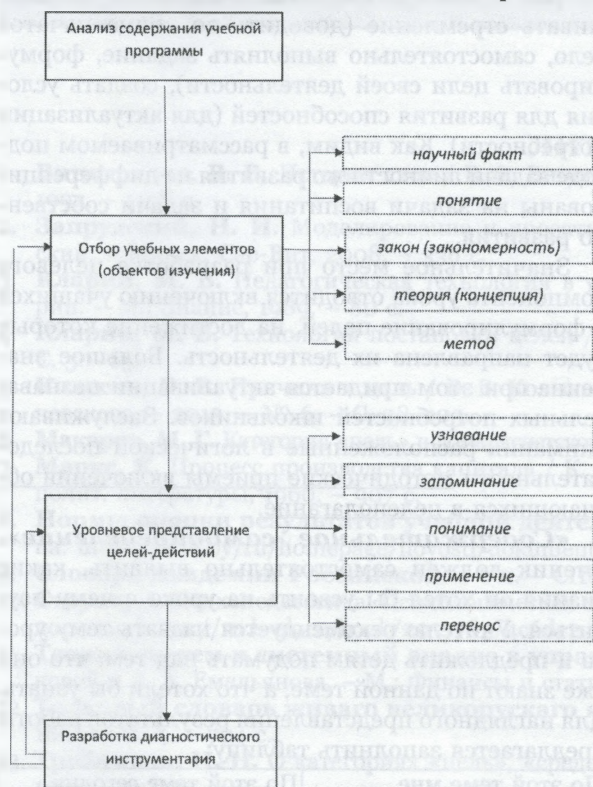


Рисунок 2.

Этапы конструирования цели урока

Этап 1. Выделение учебных элементов, которые необходимо освоить обучающимся согласно учебной программе по предмету. В качестве учебных элементов выступают объекты науки, они характеризуются определенным образом (т.е. так, как это принято в соответствующей научной области: с позиций сущности, структуры, закономерностей функционирования, выполняемых функций, связи с другими объектами) и описываются с использованием языка науки (понятийно-терминологического аппарата). Научное знание об объектах фиксируется в понятиях, фактах, законах (закономерностях), принципах и постулатах, аксиомах и теоремах, теориях и концепциях, гипотезах, методах, средствах, моделях, схемах, формулах.

Этап 2. Определение действий, которыми необходимо овладеть обучающимся к окончанию урока после изучения того или иного объекта (учебный элемент). При этом определяемые учителем действия должны быть релевантны (т.е. соответствовать) уровню освоения обучающимся выделенного фрагмента действительности.

Н. И. Запрудский предлагает использовать пятиуровневую систему описания целей-действий, соответствующую нормативно определенным уровням для оценки результатов учебной деятельности по 10-балльной шкале [8]. Так, для уровня «узнавание» рекомендуется использовать глаголы *узнают, различают, называют*, для уровня «запоминание» – *воспроизводят, дают определение, перечисляют, символически изображают*, для уровня

«понимание» – *раскрывают сущность, выявляют смысл, интерпретируют, приводят примеры, выделяют главное, сравнивают, выделяют общее и специфическое, для уровня «применение по образцу» – преобразуют, решают, собирают, вычисляют, для уровня «перенос» – действуют в новой ситуации, применяя известный способ, преобразуют известный способ, выводят новый способ и применяют его.*

Этап 3. Подбор инструментов для определения степени овладения обучающимися каждым из выделенных действий. Вопросы и задания выходного контроля должны четко соответствовать целям урока.

Нам импонируют предложенные Н. И. Запрудским варианты формулировки целей урока: «к окончанию урока учащиеся будут уметь...», «предполагается, что к окончанию урока учащиеся будут уметь...», «ожидаемый результат урока...».

Еще раз подчеркнем, что цели урока можно считать диагностично заданными, если они сформулированы через действия, которыми учащиеся овладевают на уроке. Это облегчает эталонизацию результатов обучения, обеспечивает объективность и надежность оценивания. Завершенным процесс целеполагания считается при условии разработки инструментов для оценки степени (разного уровня) достижения целей.

Н. И. Запрудский обращает внимание на то, что предлагаемый им вариант постановки диагностично заданных целей имеет ограничения, которые проявляются при необходимости определить цели уроков, ориентированных на усвоение обучающимися ценностей. Цели обучения могут уступить место целям воспитания, например, на уроках белорусской и русской литературы, музыки, изобразительного искусства. Специфика этих уроков такова, что они ориентированы прежде всего не на освоение специального материала (искусствоведческого, литературоведческого и т. п.), а на духовное развитие обучающихся, формирование мировоззрения, творческое самораскрытие, самоопределение в мире культуры, что возможно лишь на протяжении длительного времени.

Чтобы избежать проблемы при формулировании цели, следует «целевой акцент» сместить с результата на характеристику процесса, ведущего к этому результату, образовательной ситуации как среды для саморазвития личности. В зависимости от предмета деятельности обучающегося в этой среде могут быть указаны конкретные действия, которые ученик будет осуществлять и осваивать. Н. И. Запрудский раскрывает несколько видов образовательных ситуаций (самоопределения, проблемную, общения-кооперации, самоконтроля-самооценки, рефлексии, самопрезентации) и соответствующих им действий обучающихся.

Например, включаясь в деятельность по самоопределению, школьники будут осуществлять нравственный выбор, определять цели и план своей деятельности, выбирать способы работы

и партнеров; при включении в проблемные ситуации – осваивать приемы работы в условиях неопределенности, выдвигать гипотезы, оценивать степень необходимости решения проблемы. Коммуникативные умения, опыт кооперативного взаимодействия станут предметом освоения в ситуациях общения, создаваемых на уроке. В рефлексивных ситуациях обучающиеся будут совершенствовать опыт оценки своего эмоционального состояния, осуществленных действий, избранных способов взаимодействия с людьми. В ситуациях самопрезентации будет расширяться используемый учащимися арсенал приемов представления найденных решений, выполненных проектов.

Таким образом, целью воспитания на уроке может быть признано создание ситуации, в которой обучающийся приобретает или проявляет социально значимое качество личности. В силу того что диагностичное описание целей личностного развития оказывается невозможным, корректнее переместить их из целевого компонента в задачный. Содержание задач целесообразно определять исходя из разрывов между желаемым (должным) качеством или поведением ученика и реальным.

Варианты формулировок задач: создать ситуацию нравственного выбора, создать условия для самоопределения, создать ситуацию рефлексии, содействовать развитию (творческого воображения, выразительности речи, критического мышления), создать условия для взаимного обучения, поддерживать стремление (доводить до конца начатое дело, самостоятельно выполнять задание, формулировать цели своей деятельности), создать условия для развития способностей (для актуализации потребности). Как видим, в рассматриваемом подходе задачи личностного развития не дифференцированы на задачи воспитания и задачи собственного развития.

Значительное место при разработке целевого компонента урока отводится включению учащихся в формулирование целей, на достижение которых будет направлена их деятельность. Большое значение при этом придается актуализации познавательных потребностей школьников. Заслуживают внимания расположенные в логической последовательности методические приемы включения обучающихся в целеполагание.

«Содержательное самоопределение».

Ученик должен самостоятельно выявить, какие знания он хотел бы усвоить на уроке и чему научиться. Учителю рекомендуется назвать тему урока и предложить детям подумать над тем, что они уже знают по данной теме, а что хотели бы узнать. Для наглядного представления результатов работы предлагается заполнить таблицу:

По этой теме мне известно...	По этой теме <u>сегодня</u> на уроке я хочу узнать...

Использование данного приема позволяет учащимся приобретать опыт анализа темы, выявлять область известного и неизвестного, определять на этой основе знания и умения, которые нужно освоить на уроке, переводить тему урока на язык его целей.

«Определение приоритетов». Создается ситуация определения учеником главной цели своей работы на уроке: учитель предлагает детям выбрать из списка те цели, которые они считают для себя главными, аргументировать свой выбор. Если «главная цель», по их мнению, отсутствует в списке, предлагается сформулировать свой вариант.

«Сравнение целей». Суть приема заключается в предоставлении ученикам возможностей сравнить те цели, которые сформулировали они, с целями других учеников. После этого нужно обме-

няться мнениями в группе и выбрать наиболее удачный вариант.

«Перспектива». Учащимся предлагается мысленно перенестись на завершающий этап урока и письменно перечислить те знания и умения, которые, как им представляется, они освоят. В конце урока учитель просит учеников обратиться к записям и сопоставить результаты, полученные в реальности, с прогнозом.

«Промежуточная рефлексия». Прием дает возможность сформировать у обучающихся умение удерживать цель в течение всего урока, а также оценивать степень своего продвижения к поставленной цели и на этой основе корректировать ход работы.

Все перечисленные выше методические приемы с полным правом могут быть отнесены к приемам освоения учеником опыта целеполагания.

Резюме автора

В авторском подходе Н. И. Запрудского урок рассматривается как система, а цель – как ее важнейший (системообразующий) компонент. Цели предопределяют особенности совместной работы учителя и ученика на уроке. Для того чтобы выполнить свою ориентирующую функцию, цели должны быть заданы через действия, которыми ученик овладеет в процессе работы на уроке. При изучении «человекоформирующих» дисциплин целью урока является создание ситуаций развивающего типа, переживая и проживая которые ученик проявлял бы социально значимые качества, удовлетворял свои духовные потребности, развивал способности. Важным условием, предопределяющим эффективность урока, является понимание его цели учеником, «выстраивание» им собственных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Виноградов, В. В.** История слов / В. В. Виноградов; отв. ред. чл.-корр. РАН Н. Ю. Шведова. – М.: Толк, 1994. – 1138 с.
2. **Запрудский, Н. И.** Моделирование и проектирование авторских дидактических систем / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2008. – 336 с.
3. **Кларин, М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
4. **Кларин, М. В.** Технология постановки целей / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 50–65.
5. **Колесов, В. В.** Причина и цель / В. В. Колесов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 6. – С. 98–103.
6. **Макаров, М. Г.** Категория «цель» в домарксистской философии / М. Г. Макаров. – Ленинград: Наука, 1974. – 188 с.
7. **Маркс, К.** Процесс производства капитала / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч.: в 50 т. – Т. 23. – М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1960. – 907 с.
8. **Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/novosti/dokumenty/2168>. – Дата доступа: 04.02.2020.
9. **Словарь Академии Российской:** в 6 ч. – СПб.: Императорская Академия Наук, 1794. – Ч. VI. – 1130 с.
10. **Стоунс, Э.** Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.b-ok.cc/book/2957783/4c6dc2>. – Дата доступа: 04.02.2020.
11. **Теория систем и системный анализ в управлении организациями:** справочник / под ред. В. Н. Волковой и А. А. Емельянова. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 848 с.
12. **Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля:** в 4 т. / изд.: М. О. Вольф. – СПб., 1882. – Т. 4. – 704 с.
13. **Трубников, Н. Н.** О категориях «цель», «средство», «результат» / Н. Н. Трубников. – М.: Высшая школа, 1968. – 148 с.
14. **Энциклопедия эпистемологии и философии науки** / под ред. И. Т. Касавина. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.