

Ибрагимов Г.И. ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО //Педагогика, 2017. - №3. – С. 3-12.

Аннотация. Показано, что низкий уровень культуры целеполагания в образовательной практике в немалой степени связан с недостаточным вниманием исследователей к этому вопросу. Выделены и систематизированы основные проблемы целеполагания, отражающих противоречия между: целями и результатами; требованием к гармоничности и сбалансированности целей разных уровней рассмотрения педагогической системы и его несоблюдением в силу неразработанности конкретных механизмов и технологий согласования разноуровневых и разнонаправленных целей в рамках единой системы образования; требованием диагностичности к формулируемым целям образования и разными возможностями его реализации в зависимости от уровней представления цели; между направленностью целей образования на изменение обучающегося и его непричастностью к постановке и выбору целей.

It is shown that the low level of culture in the educational practice of goal setting to a large extent associated with the lack of attention of researchers to this issue. Distinguished and systematized the main problems of goal-setting, reflecting the contradictions between: the objectives and results; requirement for harmony and balance between the goals of different levels the consideration of the educational system and its failure to comply with due to the undeveloped technology specific mechanisms and coordination of different levels and divergent goals within a unified education system; diagnosticity formulated requirement for the purposes of education and the different possibilities of its implementation depending on the purpose of the presentation layer; between the direction of the goals of education to change the student and his non-participation in the formulation and selection purposes.

Ключевые слова. Цель образования, противоречия целеполагания, компетенции, результат образования.

The purpose of education, conflicts of goal setting, competencies, learning outcomes.

Постановка проблемы. Известно, что ключевую роль в образовательной деятельности, также, впрочем, как и в любой другой деятельности, играет фактор цели. Так, великий И.П.Павлов называл акт стремления человека к цели одним из главных условий его жизни. Он писал, что «рефлекс цели есть основная форма жизненной энергии каждого из нас; что жизнь только того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели ... если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть... " [1]. Эту же

мысль проводил и К.Д.Ушинский, который отмечал: «удовлетворите всем желаниям человека, но отымите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он» [2, с. 351].

Между тем, в практике современного образования целеполагание зачастую характеризуется такими признаками, как директивность, формализм, обезличенность и т.п. Имеет место появление среди педагогов такого феномена, как «нигилизм цели», проявляющегося в игнорировании ими цели как компонента своей педагогической деятельности, поскольку не видят в целеполагании ни теоретического, ни практического смысла [3, с. 36]. В процессе проектирования образовательного процесса педагоги зачастую формально фиксируют цели в рабочих программах дисциплин или в поурочных планах, а на этапе реализации акцентируют внимание преимущественно на передаче обучающимся запланированного содержания учебного материала или, в лучшем случае, организации учебной деятельности по освоению этого учебного материала. Как подчеркивает А.В. Белоцерковский «... мы учим тому, что знаем сами. Мы занимаемся тем, что передаем в готовом виде те знания и умения, которые когда-то получили и накопили, и требуем воспроизводящего усвоения их студентами. Это далеко не всегда совпадает с тем, что провозглашено в целях» [4, с.6].

Низкий уровень культуры целеполагания в образовательной практике на всех его уровнях в немалой степени связан с тем обстоятельством, что проблема целей и целеполагания находилась и находится сейчас на периферии внимания исследователей в области педагогики. И не случайно специалисты констатируют, что «основная зона кризиса не только отечественного, но и мирового образования – это *целеполагание*, т.е. необходимость правильного понимания и осознания того, что мы хотим получить на выходе в результате предстоящей проектировочной деятельности или экспериментальных педагогических исследований» [5, с. 27]. Нельзя не согласиться и с выводом об отсутствии целевого подхода среди обсуждающихся различных подходов к построению педагогического

процесса, а также не представленности компетенции целеполагания в стандарте высшего педагогического образования [6, с.15].

В традиционной дидактике целью обучения, его объектом и конечным продуктом фактически являлось содержание образования в целом и содержание обучения конкретному предмету, в частности. Обучение выступало как средство или дидактический механизм освоения личностью содержания образования. В этих условиях целеполагание в учебном процессе сводилось к тому, чтобы четко выделить для каждого этапа обучения соответствующие объем и структуру содержания изучаемого материала, которое фактически и являлось целью.

В связи с переходом на компетентностную парадигму высшего образования проблема целеполагания приобретает новое звучание, ибо, во-первых, цели образования (в виде совокупности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как требований к результатам освоения основной образовательной программы) сформулированы во всех федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), а значит их достижение становится обязательным для любой образовательной организации высшего образования; во-вторых, возникает задача объективной оценки их сформированности.

Однако в условиях реализации ФГОС ВО процесс целеполагания сталкивается с рядом трудностей. Каковы эти болевые точки?

Изучение теории и практики высшего образования как по материалам опубликованных работ [5; 7 и др.], так и по результатам многолетних наших исследований [8; 9] позволяет выделить следующие основные проблемы целеполагания в образовательном процессе. Поскольку в основе любой проблемы лежат противоречия, постольку выделим те противоречия целеполагания, которые представляются актуальными на современном этапе развития образования.

Первая группа проблем отражает объективное противоречие – рассогласование между целями и результатами образования. В чем его суть? Обратимся к выделению основных признаков цели как педагогической категории, для чего приведем несколько определений, имеющих место в научной литературе. Цель - закодированный в мозгу «образ потребного будущего» (Н.А.Бернштейн), «акцептор результатов действия» (П.К.Анохин), «предмет стремления, то, что надо, желательно осуществить» [10, с. 86]; «осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [11, с.440], «предполагаемый, заранее (мысленно или вербально) планируемый результат деятельности по преобразованию какого-либо объекта» [12, с.], «ожидаемый результат деятельности, достижимый за определенный период времени» [13, с.14].

Как видим, одним из инвариантных признаков, на который указывают при определении цели, является *образ будущего результата*, который по форме отражения может быть представлен либо в виде перцептивных образов и моделей, либо в виде вербализованных понятий, суждений и умозаключений. Однако образ или осознание будущего результата становится целью только тогда, когда имеется потребность, стремление, желание достигнуть или приблизиться к этому результату. Таким образом, еще одним признаком, образующим понятие «цель» является *наличие потребности и стремления* в достижении будущего результата. Кроме того, сюда еще надо добавить фактор времени, ибо цель – это ожидаемый результат, достижимый за определенный период времени.

Итак, понятие «цель» характеризуется тремя основными признаками: *образ будущего результата; наличие потребности, стремления достичь этот результат; ограничение достижимости цели определенным периодом времени*. Налицо неразрывная связь цели и результата. Но наличие этой связи не означает идентичности этих понятий.

Чтобы понять их взаимосвязь обратимся к философским категориям «возможность» и «действительность». Как философская категория цель в

системе образования отражает возможность, а результаты представляют собой действительность. Переход от возможности к действительности всегда включает элемент неопределенности. Цель рассматривается как будущее состояние объекта, системы, как предполагаемый (ожидаемый, планируемый) результат. Цель – это проект будущего результата. Цель проектируется исходя из анализа наличной ситуации, требований целей более высокого уровня, имеющихся ресурсов и ряда других факторов. Выполняя определенные действия для достижения цели мы получаем на «выходе» какой-то результат. Результат, в отличие от цели – уже не проект, не наше представление о том, что мы хотели получить. Результат – это конечный продукт спроектированной и реализованной деятельности по достижению цели. В идеале результат должен совпадать с целью. Но поскольку результат является следствием конкретной практической деятельности, направленной на достижение цели, постольку на него влияют помимо факторов, учтенных при планировании, еще ряд непредусмотренных заранее факторов, которые появляются уже в процессе деятельности, причем они могут быстро возникать и исчезать в ходе учебного процесса. В силу этого получаемый результат чаще всего не совпадает с поставленной целью.

Рассогласование между целями и результатами как объективное противоречие целеполагания проявляется по-разному.

Во-первых, существуют различия в степени реализации разных видов целей: цели, ориентированные на достижение результатов обучения по конкретной дисциплине (знания, умения, навыки), реализуются успешнее по сравнению с целями, ориентированными на достижение результатов освоения образовательной программы (компетенций). Кроме того, имеет значение и то, о каких целях (обучения, воспитания, развития) идет речь.

Во-вторых, если проектируемые цели образования и обучения одинаковы для всех обучающихся, то результаты всегда различны: для одних они сильно отличаются от целей, для других не слишком сильно, а третьи могут получить результат либо совпадающий с целью, либо даже

превышающий его. К тому же, одни студенты могут достичь заметных результатов в освоении той или иной дисциплины и оказаться аутсайдерами в достижении целей, связанных с развитием волевой сферы или физического развития и т.д.; другие – наоборот, имея блестящие результаты в развитии коммуникативных качеств, заметно хуже выглядят в том, что касается сформированности предметных знаний, умений и навыков.

В - третьих, некоторые планируемые результаты обучения могут быть получены за одно или несколько учебных занятий, а для достижения других требуются иногда годы обучения.

В исследованиях О.Е.Лебедева выявлена одна из закономерностей целеполагания, в соответствии с которой «степень соответствия результатов поставленным целям зависит и от числа целей: чем меньше целей, тем больше возможность их реализации» [13, с. 17]. Минимизация целей дает возможность для концентрации усилий педагога и обучающихся на главном и, соответственно, для обеспечения большей гарантии того, что полученный результат будет соответствовать поставленной цели. Одновременно это позволяет осуществлять более эффективный контроль и оценку степени достижения цели. Так, в опыте некоторых вузов ограничиваются проектированием не более 12-15 комплексных результатов обучения [см. 14]. Но в большинстве случаев число формируемых компетенций заметно выше (например, для ФГОС ВО по направлению 050100 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) требуется формирование 29 общекультурных и профессиональных компетенций) и поэтому проблема их минимизации остается открытой.

Следует остановиться еще на одном аспекте рассматриваемой проблемы взаимосвязи целей и результатов. Речь идет о выводах В.А.Сухомлина, сделанных на основе анализа хода и результатов реформирования системы высшего образования. Он констатирует, что: «... с помощью ФГОС знание или содержание обучения изгоняется из нормативного пространства российской системы ВПО и заменяется лозунгами»; « в ФГОС используется

примитивнейшая модель компетенций»; «в мировой образовательной практике давно применяются гораздо более искусные системы компетенций, в том числе использующие специальные метрики для количественной оценки компетенций – целей обучения. Такие системы основаны на описаниях стандартизированных объемов знаний»; «... весь мир вовлечен в процесс проектирования знаний, и эти знания есть основной продукт и товар в обществе» [цит. по 5, с.28].

Выскажем несколько соображений по этому поводу. Автор утверждает, что с помощью ФГОС знание изгоняется из системы высшего образования и заменяется лозунгами. На наш взгляд знание не изгоняется из системы, а приобретает иной статус. В прежних образовательных стандартах (первого и второго поколения) знание являлось целью образования и оно (знание) фиксировалось в виде системы дидактических единиц, подлежащих усвоению. Главная задача преподавателя состояла в том, чтобы добиться усвоения этих дидактических единиц, которое проверялось путем тестирования или форм устного контроля. Это была знаниевая парадигма в образовании, которая зачастую приводила к формальному усвоению знаний студентами, выражавшемуся в неумении использовать их для решения профессиональных и жизненных задач.

В новых ФГОС ВО дидактические единицы как цель уже не задаются. Целью являются компетенции выпускника как интегративные образования, характеризующие его готовность к решению комплексных задач, способность выполнять деятельность, умение и желание учиться и т.д. Это универсальные способы действий, обладающие свойством широкого переноса, личностные качества, способствующие социализации выпускника и т.д. Современные ФГОС ВО направлены на то, чтобы из высшей школы выходили специалисты, готовые к выполнению деятельности (интеллектуальной, трудовой, познавательной, коммуникативной, эстетической, физической, ценностно-ориентационной). Но может ли деятельность выполняться без того, чтобы иметь знания об этой

деятельности? Разумеется не может, ибо знания являются ориентировочной основой любой деятельности. Следовательно, знания в новых ФГОС ВО из разряда цели переходят в разряд средства развития личности, его компетенций. По сути выходит, что в современной школе обучающийся должен овладевать знаниями, но уже на более высоком уровне, на уровне осознания и освоения их как средства для решения разного рода задач. Это есть не что иное, как уровень продуктивного усвоения знаний. И преподаватель будет судить о знаниях студента не по тому, умеет ли он их воспроизводить, а по тому, умеет ли он найти необходимое ему знание для решения той или иной задачи.

Далее утверждается, что во ФГОС используется «примитивнейшая модель компетенций», в то время как в мировой образовательной практике системы компетенций основаны на «описаниях стандартизированных объемов знаний». Если рассматривать этот тезис как предложение перейти в стандартах на «описание стандартизированных объемов знаний», то возникает вопрос – не есть ли это попытка вернуть образование к традиционной знаниевой парадигме – ведь система дидактических единиц, которая имела место в прежних стандартах, есть, по сути дела, не что иное, как стандартизированный объем знаний. Думается, что такой возврат к прошлому вряд ли приемлем в современных условиях бурного становления информационного общества, в котором количество публикаций удваивается ежегодно [см. 15, с.28].

Еще один тезис – о том, что «весь мир вовлечен в процесс проектирования знаний» - объективно отражает процессы, происходящие в обществе знаний или информационном обществе. Проектирование знаний есть по существу создание новых знаний. Это означает необходимость усиления проблемной, проектной и исследовательской компоненты в образовании. Но именно это и является одной из целей новых ФГОС ВО. Больше того, даже во ФГОС начального общего образования исследовательская и проектная деятельность выделены как самостоятельные

виды деятельности, которые должны быть освоены учащимися. Поэтому некорректно говорить о том, что наше образование развивается не в русле мировых тенденций.

Вторая группа проблем связана с противоречием между требованием к гармоничности и сбалансированности целей разных уровней рассмотрения педагогической системы (ФГОС ВО, образовательная программа, рабочая программа дисциплины (модуля), учебник, преподаватель, студент), вытекающим из закономерности («эффективность образовательного процесса определяется гармонией и сбалансированностью целей различных уровней: общечеловеческих, государственных, общественных, национально-региональных, школьных, учительских, ученических, родительских и др.» [16, с.81]), и имеющим место в практике образования несоблюдением этого требования в силу неразработанности конкретных механизмов и технологий согласования разноуровневых и разнонаправленных целей в рамках единой системы образования. В этой связи возникают вопросы: как обеспечить гармонизацию и сбалансированность целей обучения на его разных уровнях? как обеспечить декомпозицию целей образования на уровне ФГОС в цели обучения на уровне конкретной дисциплины? каким образом частные результаты, достижимые за ограниченное время отдельного занятия (системы занятий), «переходят» в качественно иные результаты – в компетенции?

Анализ позволил нам выделить несколько подходов, направленных на гармонизацию целей обучения на разных уровнях. Рассмотрим их подробнее.

Первый подход связан с наиболее известной и распространенной таксономией целей обучения Блума, разработанной еще в середине прошлого века. В модифицированном варианте этой таксономии, осуществленной Л.У.Андерсоном и Д.Р.Кратволом в 2001 году, любая образовательная цель может быть описана посредством использования *измерения знания* и *измерения когнитивных процессов* [см.17].

Измерение знания проводится по четырем категориям: а) *фактологическое* знание - включает в себя знание терминологии, а также специфических деталей и элементов информации; б) *концептуальное* знание – знание взаимосвязей, существующих между базовыми элементами структуры, общих принципов и правил, теорий, моделей и структур; в) *процедурное* знание – предполагает знание предметно-ориентированных навыков и алгоритмов; методов, техник; а также критериев, определяющих отбор соответствующих процедур для эффективного функционирования; г) *метакогнитивное (методологическое)* знание – владение знанием о познании в целом; о стратегиях собственной познавательной деятельности и самопознания; владение знанием в области выполнения заданий, задействующих когнитивные процессы, включая знание контекстов и условий.

Измерение когнитивных процессов предполагает выделение шести целей – запоминать, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать.

Каждому виду знания свойственен тот или иной уровень (либо несколько уровней) его освоения. С учетом этого можно проводить анализ образовательных целей, обозначенных во ФГОС, с использованием классификационных таблиц, в которых столбцы означают когнитивные процессы, а строки – категории знания.

Приведем пример анализа одной образовательной цели, которая представлена во ФГОС 3+ по направлению «Педагогическое образование» (Педагогика высшего образования) - «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)».

1. Выделяем структурные элементы цели с использованием категорий измерения знания (то есть ищем ответ на вопрос – что измерять?): «абстрактное мышление», «анализ», «синтез». Далее сопоставляем эти элементы с категориями измерения знания и приходим к выводу, что часть

структурных элементов (абстрактное мышление, анализ, синтез) относится к методологическому знанию, поскольку это знание о познании в целом, о стратегиях познавательной деятельности.

2. Далее проводим анализ структурных элементов цели с использованием категорий измерения когнитивных процессов: использование глаголов «совершенствовать» и «развивать» говорит о принадлежности цели к уровням «анализировать» и «создавать».

3. Вносим эти данные в виде крестиков в соответствующие клетки классификационной таблицы [9, с. 46]

С помощью подобного анализа возможно: а) определить нормативные требования к уровню усвоения знаний и умений (т.е. усвоение на уровне «анализировать» и «создавать»), а также принадлежность учебного содержания к определенной категории знания (т.е. принадлежность к категории «методологическое знание»); б) установить уровень сложности системы учебных и контрольных заданий, выполнение которых может свидетельствовать об овладении знаниями и умениями (т.е. овладение знаниями и умениями на уровне «анализировать» и «создавать» с коэффициентом усвоения $K_y > 0,7$).

Используя данную классификационную таблицу можно провести анализ всех компетенций, которые отнесены к той или иной дисциплине и на этой основе составить номенклатуру и последовательность целей обучения.

Второй подход предложен В.М. Монаховым, который обосновывает необходимость перехода на формирование *многоуровневой модели целей*, включающей: уровень сформированности компетентностной модели выпускника – глобальная цель; уровень сформированности всех профессиональных компетенций, что обеспечивает готовность к достижению глобальной цели; уровень освоения решений профессиональных задач, обеспечивающий сформированность профессиональной компетенции; уровень освоения решений всех учебных задач, что обеспечивает готовность решать профессиональную задачу [5, с. 30].

Из этого подхода следует такая логика. Через решение системы учебных задач обеспечивается первый уровень цели – формирование готовности решать профессиональную задачу. Обратим внимание на то, что речь идет о решении всех учебных задач. Напомним, что учебная задача рассматривается как минимальная клеточка учебного процесса. Поскольку содержание учебного процесса включает множество дисциплин, постольку можно говорить о множестве учебных задач, включающих учебные задачи по каждой дисциплине. Например, совокупность учебных задач по математике, истории, той или иной общепрофессиональной дисциплине, специальной дисциплине, практической подготовке (разным видам практики). Освоение решений всех учебных задач должно обеспечивать готовность решать определенную профессиональную задачу. Профессиональная задача выступает как цель для проектирования группы учебных задач и упражнений. Готовность решать определенную профессиональную задачу формируется посредством решения группы специально разработанных учебных задач и упражнений. Следовательно, необходима целенаправленная работа по разработке групп учебных задач и упражнений по каждой дисциплине учебного плана. Можно предположить, что в зависимости от роли и места учебной дисциплины будут различаться состав и структура этих учебных задач и упражнений.

Вопрос о взаимосвязи системы учебных задач и конкретной профессиональной задачи является практически очень слабо разработанным и нуждается в специальных исследованиях.

Второй уровень цели – освоение решений профессиональных задач, обеспечивающих сформированность профессиональной компетенции. Профессиональная компетенция рассматривается как цель для проектируемой группы профессиональных задач. Отсюда следует, что для формирования той или иной профессиональной компетенции обучающийся должен овладеть умениями самостоятельно решать ряд профессиональных задач. В этой связи проблема заключается в выделении именно той группы

профессиональных задач, готовность к решению которых обеспечивает формирование той или иной конкретной профессиональной компетенции.

Третий уровень цели – уровень сформированности всех профессиональных компетенций, что обеспечивает готовность к достижению глобальной цели.

Четвертый, глобальный, уровень – уровень сформированности компетентностной модели выпускника. Глобальная цель подразумевает сформированность не только профессиональных, но и общекультурных и общепрофессиональных компетенций, в совокупности составляющих компетентностную модель выпускника образовательной организации высшего образования.

Данный подход, однако, актуализирует ряд вопросов, связанных с выявлением сущности учебной и профессиональной задачи с позиций современных требований, разработкой по каждой дисциплине системы учебных задач и заданий, «привязанных» к той или иной профессиональной задаче; разработкой системы профессиональных задач, ответственных за формирование той или иной конкретной профессиональной компетенции; нахождением дидактических и методических механизмов их включения в образовательный процесс и др.

Третья группа проблем целеполагания обусловлена *противоречием* между требованием диагностичности к формулируемым целям образования и обучения, с одной стороны, и разными возможностями реализации этого требования в зависимости от уровней представления цели – с другой. Действительно, в контексте технологического подхода диагностичная постановка цели является атрибутивной характеристикой учебного процесса, предполагающей, что используемые понятия удовлетворяют требованиям конкретности, критериальности (существуют показатели, признаки, по которым можно судить о достижении цели), идентифицируемости (признаки настолько точно описаны, что понятие всегда адекватно соотносится с его объективным проявлением), измеримости (поддается прямому или

косвенному измерению), оцениваемости (результаты измерений могут быть соотнесены с определенной шкалой оценки) (Беспалько В.П. и др.).

Мы полагаем, что здесь надо иметь в виду такое обстоятельство, как уровень рассматриваемой цели: чем он ниже, тем цель может быть более диагностируемой. И наоборот, чем выше уровень цели, тем сложнее однозначно диагностировать степень ее достижения. Например, на уровне требований ФГОС ВО сложно говорить о формулировке однозначно диагностируемых целей. Не случайно исследователи подчеркивают, что «ни одна формулировка ФГОС не может быть операционализирована для целей формирования и оценивания единственно верным образом» [7, с.168]. А вот на уровне отдельной лекции или семинара об этом можно говорить. Но проблема здесь заключается в том, чтобы найти механизмы перевода целей ФГОС ВО в цели изучения отдельной дисциплины и конкретных занятий. Это нужно для того, чтобы исключить современную ситуацию, когда цели изучения дисциплины и цели ФГОС ВО разобщены несмотря на то, что в образовательных программах и указываются те компетенции, которые должны быть сформированы в ходе изучения той или иной дисциплины. Однако одного указания на эти компетенции недостаточно. Надо еще найти возможность обоснованно включить их как цели в рабочую программу дисциплины, разработать соответствующую технологию перевода требований ФГОС ВО в цели изучения конкретной дисциплины. Более или менее удовлетворительного решения здесь еще нет.

Четвертая группа проблем целеполагания обусловлена противоречием между направленностью целей образования на изменение обучающегося (развитие его жизненного опыта, то есть направленности личности; знаний, умений, навыков; психических процессов – память, мышление, эмоциональная и волевая сферы, сфера саморегуляции) и непричастностью к постановке и выбору целей самих обучающихся, благодаря активной образовательной деятельности которых только и могут быть достигнуты эти цели. В основе целеполагания всегда лежат потребности, возникающие под

влиянием взаимодействия внешних и внутренних факторов существования человека. Человек не может жить без целей, если у него есть потребности, мотивы и интересы. Вместе с тем, человек не может жить согласно только готовым, заданным извне целям. Только обладая правом на постановку и достижение своих целей, обучающийся может стать действительным субъектом образовательного процесса.

Об этом писал В.П.Зинченко, который подчеркивал, что «... если личностно ориентированное обучение не звук пустой, то целеполагание в образовании – это совместный акт учителя и учащихся» [18, с.18]. А.М. Новиков доказывал, что от того, навязана ли цель обучающемуся, или она поставлена им самим, зависит характер образовательной деятельности: в первом случае она носит рутинный, исполнительский характер; во втором – активный, творческий [19, с. 104].

Однако в традиционной логике педагогическая цель оказывается для обучающегося привнесенной извне, как бы навязанной ему. Игнорирование самооценности обучающихся, лишение их права быть самими собой, определять цели своей деятельности ведет к нарушению гармонии и целостности педагогической деятельности.

Цели обучающихся могут соответствовать целям, которые ставит педагог, а могут и расходиться с ними. Педагогу в этих условиях необходимо выявить противоречие целей и найти способы их сближения. Только в этом случае возможен эффективный педагогический процесс.

Понимание того, что педагогические цели формируются для обучающихся, приводит к выводу: цели должны быть не только известны обучающимся, но и осознаны ими, приняты как личностно значимые. Это значит, что постановка педагогических целей – процесс, к которому следует привлекать обучающихся. В этом случае поставленные цели будут восприниматься обучающимися не как навязанные им извне, а как самооценные и личностно значимые предполагаемые результаты. Учебная деятельность по достижению таким образом поставленных целей

приобретает внутренне мотивированный характер, поскольку она будет отражать известную закономерность: «образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они осознанно участвуют в определении целей обучения, в создании личностного компонента содержания образования» [16, с.81].

Резервы совершенствования традиционных подходов к целеполаганию мы видим также в смещении акцентов от абсолютизации системного мышления и социальных ориентаций ("заказ общества") в пользу понимания конкретной образовательной организации, преподавателя, обучающегося как самостоятельных величин. Методологической основой подобного взгляда выступает синергетизм, преодолевающий ограниченность системности. В данном контексте полагаем, что не следует считать цели, ориентированные на далекую перспективу, более ценными по сравнению с целями, направленными на настоящее и ближайшее будущее студента и преподавателя. Важно избегать вместо реальной цели выдвигать, возможно и очень привлекательный, но недостижимый идеал.

Обратимся к анализу *соотношения лекции как формы организации обучения и цели обучения*. В педагогической литературе различают цели образования (общего, профессионального), цели обучения, цели развития, воспитания и т.д. Цели образования являются нормативными, они определяются в документах, издаваемых официальными органами управления образованием. Особенность их в том, что это перспективные цели, не зависящие от самого учебного заведения, педагогов и обучающихся, и в этом смысле их можно назвать внешними целями. Они могут и оказывают существенное воздействие на организацию учебного процесса и его формы. При этом внешняя цель может диктовать как однообразие, так и многообразие форм. Например, разнообразие форм организации обучения диктуется современной целевой установкой, обращенной к профессиональной школе - необходимостью готовить выпускников уже в процессе регламентированного обучения к будущей самостоятельной работе. Эта установка предполагает постепенную передачу части функций организации обучения самим обучающимся. В результате процесс обучения, обеспечивая таким образом активизацию позиции студента в учении, постепенно сближается с самообразованием, приобретая специфическую форму,

рассчитанную на формирование у них навыков организации своей образовательной работы.

Нормативные цели могут вызывать к жизни новые организационные формы обучения или приводить к существенному изменению известных форм. Интересен в этом плане факт усиления внимания в современной высшей школе активным и интерактивным формам проведения лекций: проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-беседа, лекция-пресс-конференция и др. Это обусловлено тем обстоятельством, что их использование регламентировано требованиями ФГОС ВПО к условиям организации профессионального образования.

В рассматриваемом плане цель образования есть внешнее по отношению к лекции как форме организации обучения. В то же время цель входит в состав лекции как элемент ее внутренней структуры. Тогда говорят о дидактической цели и дидактических задачах лекции, раскрывающих эту цель как ее составные части. Дидактическая цель определяет выбор методов обучения, форм учебной работы, отбор и обработку учебного материала и тем самым влияет на структуру лекции (главным образом на ее вариативную часть).

Итак, цели разных уровней по-разному влияют на лекцию. В зависимости от того, о какого уровня цели идет речь (цель образования, дидактическая цель, методическая и др.), лекция выступает по отношению к ней как часть к целому, либо как целое к части. Цель при этом остается важнейшим педагогическим фактором возникновения, изменения и развития лекции.

Информатизация образования вносит дополнительные коррективы в цели обучения. Суть их в том, что ИКТ необходимо использовать не только как средство, позволяющее повысить эффективность обучения (за счет лучшей мотивации, усиления наглядности, освобождения времени педагога на творческую деятельность и т.д.), но и как дидактический механизм решения задачи по формированию у обучающихся таких компетенций, которые позволяли бы им осуществлять деятельность в среде, где необходимо работать с информацией и ее носителями в виде компьютерной техники и т.п. Это означает, что применение ИКТ может преследовать две цели. Первая цель – повышение эффективности традиционного процесса обучения, направленного на решение традиционных задач (формирование предметных знаний, умений, навыков). Этот путь сейчас наиболее распространенный. Вторая цель – использование ИКТ для формирования

специальных компетенций, необходимых для эффективной деятельности в новой информационно-компьютерной среде (пространстве). Здесь, в свою очередь, можно выделить два варианта: а) использование ИКТ в процессе изучения традиционных предметов, когда перед педагогом ставится задача освоения обучающимися как предметных компетенций, так и других компетенций, за формирование которых отвечают используемые ИКТ; б) использование ИКТ в преподавании специальных дисциплин (информатика и т.п.), для которых главная задача – формирование информационно-компьютерной компетенции. Если говорить обобщенно, то цели обучения должны отражать запросы на подготовку члена современного информационного общества массовой глобальной сетевой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлов И.П. Рефлекс цели. Сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии/Изб. пед. соч. В 6 т. Т.6. - М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
3. Прокументова Г.Н. Цель в педагогике: догматическое и парадигмальное определение//Мастер –класс. 1996. №1 (0)
4. Белоцерковский А.В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках//Высшее образование в России. 2012. №7. С. 3-9.
5. Монахов В.М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО //Педагогика. 2012. №5. С. 27-35.
6. Сенько Ю.В. Целеполагание в педагогическом процессе//Педагогика. 2015. №1. – С. 14-22.
7. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза/Г.Б.Голуб, И.С.Фишман, Л.И.Фишман//Вопросы образования. 2013. №1. С. 156-172.
8. Ибрагимов Г.И. Особенности процесса обучения в современной высшей школе/Г.И.Ибрагимов, Е.М.Ибрагимова//Инновации в образовании. 2014. №12. – С. 46-61.
9. Ибрагимов Г.И. Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И.Ибрагимов, Е.М.Ибрагимова//Высшее образование в России. 2016. №1.С. 43-52.

10. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка, М., 1996. 908 с.
11. *Психология.* Словарь, М.: Политиздат, 1990.
12. *Махмутов М.И.* Современный урок. М.: Педагогика, 1981. 192 с.
13. *Лебедев О.Е.* Размышления о целях и результатах//Вопросы образования. 2013. №1 – С.7-24.
14. *Чучалин А.И.* Цели и результаты освоения профессиональных образовательных программ //Высшее образование в России. 2015. №2. С. 5-16.
15. *Шафранов-Куцев Г.Ф.* Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва//Образование и наука. 2012. №4. С. 25-38.
16. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика, М.: «Академия». 2007. 352 с.
17. *Буденкова Е.А.* Управление результатами обучения в условиях реализации компетентностного подхода в системе ВПО //Образовательные технологии. 2014. №3.С. 47-58.
18. *Зинченко В.П.* Живое знание. Самара, 1998.
19. *Новиков А.М.* Основания педагогики. М.: Эгвес. 2010. 208 с.