Среди всех средств ДО особое внимание уделяют УСНТ, которые тоже являются множествами взаимосвязанных составляющих КК (компьютерные коммуникации) и УС (учебная среда). Учебная среда, в свою очередь, также является множеством, формально может быть описана как:

$$УС = \{СП, СКЗ, ССр\},$$

где СП – средства преподавания; СКЗ – средства контроля знаний; ССр – средства сертификации.

Это можно описать формально составляющими множественного числа средств преподавания (СП) и интерактивными средствами (ИС), но неинтерактивные средства (НИС) тоже имеют собственные составляющие.

Множество ИС состоит из различного рода конференций К, почтовых сообщений П, интерактивных гипертекстовых страниц ИГС и др. Множество НИС – это электронные учебники ЭУ, учебные аудио- и видеоматериалы (АВМ), неинтерактивные гипертекстовые страницы (НГС) и др.

Эти множества компонентов формально описываются так:

$$СП = \{ИС, НИС\}; ИС = \{К, П, ИГС\};$$
$$НИС = \{ЭУ, АВМ, НГС\}.$$

Множественное число заданных на Θ отношений $\Omega = \{\omega_1, \omega_2, ..., \omega_l\}$ может быть задано как на каждой из отдельных подмножеств, так и на подмножествах декартов произведения данных множественных чисел в любых соединениях.

Таким образом, в результате исследований предложены модели процессов дистанционного обучения. Установлено, что применение ДО при подготовке специалистов позволяет повысить эффективность процесса подготовки за счет обеспечения индивидуального подхода к каждому из объектов обучения и применению новых, модернизации уже существующих моделей, методов и средств профессионального обучения персонала.

Литература

1. *Анисимов, А.М.* Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А. М. Анисимов. – Херсон, 2009.
2. *Антофий, Н. Н.* Модели и методы информационной поддержки в компьютеризированных системах обучения: дис. … канд. техн. наук / Н. Н. Антофий. – Херсон, 2003.
3. *Демина, В. М.* Методы и модели оценивания знаний в автоматизированных системах тестирования: дис. … канд. техн. наук / В. М. Демина. – Харьков, 2002. .
4. *Романов, А. Н.* Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович. – М., 2010.
5. *Филиппова, Г. В.* Вопросы оценки показателей качества дистанционного образования / Г. В. Филиппова // Педагогические науки. – 2005. – № 4. – С. 42 – 43.
6. *Чучалин, И.П.* Модели управления учебным процессом вуза / [И.П. Чучалин и др.]. – Томск, 1992.
7. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. , 2006.

УДК 37.01

Ю.А. Егорова

ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется проблема целеполагания в педагогической деятельности как необходимое условие определения подходов к оптимизации целеполагания в реальной практике.

Педагогическая деятельность, педагог, педагогическое целеполагание, педагогическая цель, целенаправленность.

The paper analyzes the problem of goal-setting in pedagogical activity as the necessary condition for determining the approaches to optimization of goal-setting in real practice.

Pedagogical activity, educator, pedagogical goal-setting, pedagogical goal, purposefulness.

Педагогическая деятельность – это вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся [14, с. 28]. В своей основе она носит плановый характер и поэтому требует от педагога умения четко и ясно ставить и формулировать цели этой деятельности [20, с. 107].

Целенаправленность педагогического процесса проявляется в постановке педагогом цели как конечного результата педагогической деятельности, определении стратегических и тактических задач по ее реализации, переведение цели и задач во внутренний план учащихся, на их основе планирование всей совместной жизнедеятельности педагога и учащихся [12, с. 59].

В более узком смысле целенаправленность предполагается в каждом акте педагогического воздействия. Думающий педагог, работающий на уровне научно-методического осмысления педагогического процесса постоянно, каждодневно и ежечасно сознательно (а с опытом творческой деятельности и интуитивно) ставит и решает определенные задачи, лежащие в русле поставленной педагогической цели (Н.И. Маламуд) [12, с. 59 – 60].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследователи рассматривают проблему целеполагания, осуществляемого педагогом, как организующее, определяющее начало в процессе создания педагогом оптимальных условий развития учащихся и повышения качества образования [9, с. 60]. Доказано, что результативность учебно-воспитательного процесса находится в прямой зависимости от степени готовности педагога к целеполагающей деятельности, от его умений четко сформулировать цель, произвести ее декомпозицию, выбрать комплекс средств, наиболее эффективных для осуществления цели, своевременно корректировать, направлять и оценивать деятельность учащихся, делать обобщения и уточнять представления о педагогической цели и способах ее достижения [17, с. 165].

В настоящее время единство в понимании учеными сути педагогического целеполагания отсутствует. Под педагогическим целеполаганием учеными понимается:

– предпосылка будущего процесса обучения, его опережающая модель [1, с. 161]; определенный уровень проектируемого процесса обучения, модель его будущего, неосуществленного состояния (И.В. Абакумова) [1, с. 158];

– сознательный и творческий процесс выявления, постановки и реализации целей и задач педагогической деятельности, сонаправленных с общественными требованиями и личностными установками субъектов образовательного процесса, включающий в себя способность учителя вскрывать диалектическую природу педагогического процесса, искать, находить, приводить в движение его внутренние резервы на пути к достижению поставленных целей, а значит, обеспечивающий возможность саморазвития личности педагога и его самореализации в профессиональной деятельности (Н.Л. Гумерова) [7, с. 57 – 58];

– сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности; потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации; способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с воспитанниками (словарь А.Ю. Коджаспирова) [19];

– совместная деятельность учителя и ученика по формированию цели учебной деятельности (Н.П. Ансимова) [2, с. 239].

Р.И. Губайдуллина отмечает, что «реализация целеполагающего компонента конструктивно-содержательной функции учителя предполагает умение определить стратегические цели обучения и конкретизировать их на каждой ступени обучения в соответствии с особенностями контингента учащихся, реальными возможностями учебного заведения, умение рационально сочетать практические, образовательные, развивающие и воспитательные цели обучения ... » [8, с. 41].

Педагогическое целеполагание рассматривается нами как единство пяти моментов:

1) выдвижения и формулирования педагогических целей, предложение их для принятия и обсуждения ученикам;

2) программирования деятельности по достижению выдвинутых педагогических целей;

3) прогнозирования последствий достижения педагогических целей;

4) оценки результатов целеполагания, выявления ошибок;

5) коррекции выявленных ошибок (целей).

Как видно из определения, мы придерживаемся мнения о целеполагании как о совместной деятельности педагога и учащихся («встречное целеполагание», Б.М. Грицишин).

Системообразующей характеристикой педагогической деятельности является цель (А.Н. Леонтьев) [14, с. 28]. Под *педагогической целью* учеными понимается: цель практической деятельности педагога [15, с. 86]; мысленное представление педагогом и учащимися результатов их взаимодействия, в соответствии с которым соотносятся все остальные элементы педагогического процесса [11, с. 27]; прогнозируемый результат педагогической деятельности (изменения в учащихся) [6]; прогноз возможного и желаемого продвижения ребенка в его развитии [9, с. 58]; ожидаемый и реально достижимый результат педагогической деятельности, выражающийся в личностных новообразованиях учащихся – в изменении их ценностей, развитии способностей, усвоении знаний и навыков, обеспечивающих создание познавательной базы для самостоятельного решения проблем в различных сферах жизни [4].

Постановка педагогической цели означает определение изменений в личности учащегося, которых хочет достичь педагог, изменений в человеческих качествах, взглядах, установках, знаниях, мыслительной деятельности, в конечном счете, тех изменений, которые способствуют становлению субъектной позиции [9, с. 59].

Постановка педагогической цели предполагает выделение двух ее аспектов: результатной и процессуальной цели. *Результатная* цель характеризует образовательный результат, достигаемый учащимся. *Процессуальная* цель представляет характеристику образовательного процесса, создаваемых педагогических условий и средств обучения, используемых для достижения поставленной цели с учетом особенностей и возможностей учащихся [9, с. 83]. Другими словами, под *результатными* понимаются цели, в которых представлены желаемые *изменения* у учащихся в результате педагогических усилий, под *процессуальными* – желаемые *качества* образовательного или воспитательного процессов [9, с. 59 – 60].

Авторы учебного пособия [4] приводят следующие *функции педагогических целей* школьного образования в системе образования. Эти цели:

1) моделируют индивидуально-личностные результаты образовательной деятельности, достижение которых в определенных общественных условиях приведет к реализации социальных целей образования;

2) являются ориентирами при отборе содержания образования и формировании образовательных программ;

3) являясь критерием оценки профессиональной

квалификации педагогов и педагогических коллективов, выступают в качестве стимула педагогического творчества;

4) моделируя ожидаемые результаты образования, выступают в качестве стимула социальной и познавательной активности учащихся;

5) моделируя ожидаемые результаты образования, являются фактором, определяющим уровень общественной поддержки школы;

6) являются основой для построения иерархической системы педагогических целей, реализуемых в системе школьного образования;

7) являются критерием оценки достигнутых образовательных результатов [4].

В качестве основных *объектов* цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников [14, с. 28]. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности [2, с. 29].

Значительная часть затруднений в осуществлении учебно-воспитательного процесса связывается Л.П. Русановой с ошибками и недостатками именно в постановке целей и задач учебно-воспитательного процесса [17, с. 38]. Как пишет И.В. Бестужев-Лада, решение о выборе, постановке той или иной цели может быть произвольным, спонтанным, импульсивным, волюнтаристским, субъективистским (с повышенным риском ошибочности решения), а может и *должно быть научно обоснованным, т.е. базироваться на информации аналитического, диагностического и прогностического характера* [3]. Следовательно, постановку целей учебно-воспитательного процесса необходимо осуществлять в соответствии с рядом научно-обоснованных требований.

Так, авторы учебного пособия [4] считают, что педагогические цели образования следует определять, исходя из «возможного», под которым понимается:

1) имеющийся педагогический потенциал системы образования;

2) личностный потенциал обучающихся, т.е. цели образования должны соответствовать реальным возможностям системы образования и определять возможности человека, получившего данное образование [4].

Осуществленный нами анализ требований к формулированию целей и их интеграция позволили сделать вывод о том, что необходимо формулировать педагогические цели так, чтобы они были:

– напряженными, амбициозными;
– перспективными, смотрящими в завтра;
– жизненно необходимыми (общественно или субъективно значимыми);
– новыми (ранее не достигнутыми);
– осознанными;
– достижимыми, реалистичными;
– точными, конкретными, ясными;
– диагностичными, проверяемыми, измеримыми;
– пластичными (гибкими);
– ориентированными во времени (с четкими временными рамками);
– систематизированными и полными без избыточности;
– позитивными;
– экологичными (гуманными, полезными);
– в достижении зависящими от личности;
– вызывающими желание (готовность) преодолевать препятствия.

Формулировка цели, по мнению Т.Г. Дулинец, предполагает самостоятельное ее достижение, независимо от действий других; ресурсное обеспечение ее достижения; ясное представление о результате деятельности; ее гуманистический характер (достижение цели не наносит ущерба другим людям) [9, с. 94].

Механизмы педагогического целеполагания в контексте полипарадигмального подхода изложены в диссертации О.Г. Прикота [16], который, исходя из исследования современной педагогической действительности, выделил пять «педагогик» («парадигм»), бытийствующих в педагогической действительности (педагогика «черного ящика», педагогика «эксперимента», гуманистическая педагогика, педагогика «отождествления» и педагогика «любви» (или «тождества»). Все «педагогики» существуют одновременно [16, с. 52].

Ученый полагает, что, исходя из общего полипарадигмального характера современной педагогической действительности, необходимо представление о множественности и неоднозначности понятия процесса целеполагания в современной полипарадигмальной педагогике в силу того, что неоднозначно и само понятие «педагогики», существующее в виде различных парадигмальных ипостасей. *Для различных «педагогик» характерны и различные механизмы целеполагания*. Так, в педагогике «Черного ящика» цель задается извне, и все непосредственные участники педагогического процесса выступают в этом случае в роли объектов; в гуманистической педагогике целеполагание представляет из себя достаточно сложный процесс, на первом этапе которого заключается компромисс между внутренними целями субъекта и внешними целями («социально-государственными», например), а на втором – компромисс между «согласованными» («гармонизированными») целями различных субъектов педагогического процесса. Для педагогики отождествления источник целеполагания целиком «внутрисистемный» и пребывает он в поле «бытийствования» параллельных педагогических «миров». В эзотерической педагогике «Любви» цели в человеческом понимании (как смыслы и ценности) вообще отсутствуют [16, с. 175].

Способы задания целей (целеполагания) в зависимости от типов (видов) обучения (не указаны типы (виды) обучения в системе общего школьного образования) различны: в догматическом обучении – навязывание извне педагогом; в объяснительно-

иллюстративном (традиционном), поэтапном формировании умственных действий – извне, подмена заданиями, задачами; в бихевиорально-технологическом (программированное обучение), информационно-технологическом (новые информационные технологии) – извне, подмена заданиями, задачами, программами действия; в проблемном обучении – порождение цели в проблемной ситуации; в контекстном обучении – целеполагание в проблемных ситуациях [5, с. 34].

О.Г. Прикот раскрыл сущность процесса целеполагания в ценностно-смысловом пространстве полипарадигмальной педагогической действительности [16, с. 225] и определил значение трех *принципов* целеполагания: 1) *принципа «чистоты» цели* (педагогическая цель должна быть «чистой»; под «чистотой» цели понимается однозначность ее формулировки с точки зрения парадигмально-ценностного самоопределения индивидуально-личностной сути участников педагогического процесса; «очищение» – это сложный процесс достижения указанной однозначности); 2) *принципа постановки «собственных» целей* (цель должна быть собственной субъективной целью участника (субъекта) педагогического процесса); 3) *принципа соответствия содержания цели и процесса ценностного самоопределения субъекта целеполагания в полипарадигмальном педагогическом пространстве* (механизм целеполагания и содержание самой цели должны быть в гармонии с характером и сущностью той «педагогики», в рамках которой указанная цель ставится) [16, с. 176,177, 226].

Компетентность педагога в целеполагании – одна из основных, обеспечивающих успешность всей педагогической деятельности, определяющая характер и способы действий человека. Умение педагога правильно поставить цель деятельности и конкретизировать ее в задачах определяет характер деятельности, обеспечивает достижение запланированного результата, делает деятельность педагога эффективной. Данная компетентность раскрывается через три ключевых показателя: 1) умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся; 2) умение перевести тему урока в педагогическую задачу; 3) умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач [19].

В результате диагностики реального состояния целеполагания в педагогической деятельности исследователями [8], [9], [10], [12], [13], [17], [18], [20] сделаны следующие выводы.

Т.Г. Дулинец констатирует, что «у большинства педагогов недостаточен опыт целеполагания, поскольку традиционно цели задавались извне или спускались сверху, как социальный заказ общества, в достаточно общем виде, и самостоятельно целеполаганием учителя не занимались» [9, с. 60 – 61]. А.А. Шаповалов отмечает, что целеполагание вызывает серьезные затруднения как у будущих, так и у практикующих учителей [20, с. 107]. А.Е. Фомин выявил, что «многие будущие преподаватели подходят к постановке целей очень формально и поэтому просто не способны внятно объяснить, каковы же их действительные цели на будущем уроке» [18, с. 2]. «Самой серьезной сложностью в целеполагании у студентов-педагогов является расчленение общих, глобальных целей на более конкретные». «Только 3 – 4 случая (из нескольких сотен!) постановки целей в планах студентов можно отнести к достаточно конкретизированным» [18, с. 3]. «Анализ ошибок целеполагания показывает, что навыки постановки целей развиты у студентов недостаточно. Особенно распространенной и, следовательно, нуждающейся в самом пристальном внимании является ошибка формулирования слишком глобальных учебно-воспитательных целей». Главной причиной распространенности ошибки недостаточной декомпозиции целей ученый считает то, что постановка целей не выступает для студента, планирующего учебно-воспитательное мероприятие, как специальная, причем сложная, мыслительная задача! (этап целеполагания субъективно не выделяется будущим специалистом как некая проблемная ситуация, требующая мышления). Скорее, формулирование целей в плане предстает как дань формальностям, как необходимый, но вовсе не существенный элемент планирования [18, с. 4].

Н.В. Мезенцевой выявлено, что «учителя характеризуются низким уровнем теоретических знаний о педагогическом целеполагании; отсутствием внутренних мотивов в развитии педагогического целеполагания и ценностных оснований в целеполагании; преобладанием стереотипизации и расплывчатости целей, указывающих лишь на общее направление работы (обучать, формировать, развивать, воспитывать и т.д.); трудностями в формулировании и конкретизации целей (задачи часто не согласуются с заявленными целями), что, в свою очередь, негативно проявляется в процессе реализации целей и их достижении» [13, с. 12].

По данным диагностики развития педагогического целеполагания, определено, что 33 % учителей имеют ситуационно-импульсивный уровень целеполагания, 54 % – репродуктивный, 9 % – репродуктивно-конструктивный и лишь 4 % – конструктивный. Учителей с конструктивно-творческим уровнем целеполагания не выявлено [13, с. 14]. Эмпирически подтверждено, что независимо от педагогического стажа и профессиональной категории у большей части учителей (87 %) педагогическое целеполагание находится на неконструтивных уровнях развития, лишь незначительная часть (9 %) достигает репродуктивно-конструктивного уровня и только единицы (4 %) могут осуществлять целеполагание на конструктивно-творческом уровне. Основные трудности педагогического целеполагания у учителей проявляются в согласовании стратегических и тактических целей, их формулировании и конкретизации в диагностируемых образовательных результатах, способности осуществлять рефлексию ценностно-смыслового содержания целей педагогической деятельности [13, с. 20].

Н.А. Евдокимова выявила затруднения у учителей в выдвижении воспитательных целей, которые были сформулированы лишь в 79 % проанализиро-

ванных планов уроков [10, с. 15]. Полученные данные показали, что постановка и реализация целей воспитания и развития личности неизмеримо сложнее, чем осуществление и постановка учебных целей [10, с. 16]. Р.И. Губайдуллина констатирует «неумение конкретизировать цели обучения применительно к содержанию конкретной темы» [8, с. 82]. Л.П. Русановой установлено, что большинство (80 %) педагогов (руководителей художественных коллективов) чисто формально называют цели, порой весьма громоздко сформулированные, но не пережитые, не осмысленные. Формулировки таких целей носят обобщенный характер и не могут служить основой конкретных действий: «воспитание гармонически развитой личности», «воспитание лучших человеческих качеств» и т.п. Типичным недостатком является неумение выявить соподчиненность целей и задач, ставить их комплексно, обеспечивая единство обучения, воспитания и развития учащихся. Часто средства (содержание, формы и методы) отрываются от задач и становятся самоцелью [17, с. 38 – 39].

Задание, предложенное руководителям самодеятельных художественных коллективов, заключающееся в указании, исходя из выбранных общих целей, ряда частных целей учебно-воспитательного процесса, реализация которых будет способствовать приближению к решению основных общих целей, показало, что для большинства задание оказалось весьма сложным. Только 17,9 % от общего числа руководителей смогли произвести декомпозицию общих целей на частные. Остальные же ограничились перечислением задач учебно-воспитательного процесса, не осознавая их связи с общими педагогическими целями [17, с. 41]. Большинство руководителей (74,6 %) при определении целей учебного процесса «теряют» педагогический ориентир, не могут привести в соответствие общие и частные цели [17, с. 42].

Н.И. Маламуд пишет: «... до сих пор в практике школы нередко распространено «бесцельное образование», несмотря на абсурдность такого понятия и явления в целом». «Определение целей уроков вызывает у учителей значительные трудности. Выделяя обучающую, воспитывающую и развивающую функции педагогического процесса, они по большей части формулируются нечетко, расплывчато, а, значит, формально. При организации внеурочной воспитательной работы определение целей конкретных мероприятий также весьма затруднительно» [12, с. 57].

Таким образом, реальное состояние целеполагания в педагогической деятельности является неоптимальным. Это позволяет сделать вывод о том, что проблема целеполагания весьма актуальна в педагогике, затрагивается многими теоретиками, интересует учителей-практиков, а значит, ее надо решать. Проблема является сложной, объемной, требует комплексного рассмотрения и глубокого знания вопросов педагогики, психологии, методики преподавания конкретного учебного предмета. В то же время, на эмпирическом уровне, в практике работы школы проблема часто решается либо формально, либо не имеет решения вообще [20].

Полностью разделяем точку зрения А.А. Шаповалова, считающего, что без решения проблемы целеполагания хотя бы на каком-то уровне теряет смысл рассмотрение многих других проблем, относящихся к сферам профессионально-педагогической и профессионально-методической подготовки учителя [20, с. 160].

В заключение отметим, что осуществленный анализ проблемы целеполагания в педагогической деятельности является необходимым условием для определения подходов к оптимизации целеполагания в реальной практике. Их выделение и анализ – задача отдельной статьи.

Литература

1. *Абакумова, И.В.* Смыслообразование в учебном процессе: дис. ... д-ра психол. наук / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д., 2003.

2. *Ансимова, Н.П.* Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников: дис. ... д-ра психол. наук / Н.П. Ансимова. – Ярославль, 2008.

3. *Бестужев-Лада, И.В.* Нормативное социальное прогнозирование / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1987.

4. *Боровкова, Т.И.* Мониторинг развития системы образования. Часть I. Теоретические аспекты: учеб. пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток, 2004.

5. *Вербицкий, А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М., 2010.

6. *Гребенюк, О.С.* Общие основы педагогики / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М., 2003.

7. *Гумерова, Н.Л.* Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: дис. ... канд. пед. наук / Н.Л. Гумерова. – М., 2008.

8. *Губайдуллина, Р.И.* Системы подготовки студентов к реализации конструктивно-содержательной функции учителя в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук / Р.И. Губайдуллина. – Казань, 1998.

9. *Дулинец, Т.Г.* Становление субъектной позиции учащихся в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Дулинец. – Красноярск, 2005.

10. *Евдокимова, Н.А.* Целеполагание как метод воспитания в учебной и внеучебной работе со старшеклассниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Евдокимова. – Л., 1991.

11. *Лачугина, Ю.Н.* Психология и педагогика. Ч. 2. Педагогика: учеб. пособие / Ю.Н. Лачугина. – Ульяновск, 2008.

12. *Маламуд, Н.И.* Формирование педагогически целесообразных взаимоотношений в условиях традиционной модели школьного образования: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Маламуд. – Новосибирск, 2000.

13. *Мезенцева, Н.В.* Развитие педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Мезенцева. – Брянск, 2012.

14. *Мезинов, В.Н.* Ведение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.Н. Мезинов. – Елец, 2005.

15. *Пантюхин, С.С.* Содержание цели в отечественной педагогике 90-х годов XX века: дис. ... канд. пед. наук / С.С. Пантюхин. – Архангельск, 2002.

16. *Прикот, О.Г.* Методологические основания педагогической системологии: дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Прикот. – СПб., 1997.

17. *Русанова, Л.П.* Целенаправленность в деятельности руководителя и участников самодеятельного художественного коллектива: дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Русанова. – Л., 1984.

18. *Фомин, А.Е.* Развитие навыков целеполагания средствами тренинга конкретизации целей / А.Е. Фомин // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2011. – № 3. – URL: http://psyedu.ru/journal/2011/3/2463.phtml.

19. Целеполагание – системообразующий компонент учебно-воспитательного процесса. – URL: http://www.lnt-rt.ru/files/metod/метод_копилка/ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ.pdf.

20. *Шаповалов, А.А.* Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Шаповалов. – Барнаул, 2000.

УДК 378.124: 616

Е.Р. Зинкевич

СОСТОЯНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ВРАЧЕЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ О ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предлагаются результаты исследования состояния теоретических знаний врачей – преподавателей медицинских вузов о целеполагании в педагогической деятельности. Обращение к исследуемой проблеме объясняется тем, что цель является системообразующей единицей в структуре педагогической деятельности, позволяющей прогнозировать ее результаты, своевременно вносить в них коррективы.

Таксономия учебных целей, цель обучающей деятельности, категории учебных целей, цель практического занятия, условия достижения цели.

The article presents the results of studying the doctors' theoretical knowledge - the lecturers of medical institutes concerning the goal setting in the pedagogical activity. Appeal to the studied problem is explained by the fact that the purpose is the system unit in the structure of pedagogical activity allowing to forecast its results and make some timely corrections.

Taxonomy of educational goals, the purpose of the training activity, category of educational goals, the purpose of practical instruction, conditions for achievement of the purpose.

В ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» на факультете повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по направлению «Педагогика и психология высшей школы» в течение нескольких лет проходит исследование, направленное на изучение уровня теоретических знаний врачей – преподавателей медицинских вузов о целеполагании в педагогической деятельности.

Обращение к исследованию этой проблемы обусловлено тем, что наличие цели является системообразующей характеристикой педагогической деятельности.

В исследовании приняли участие 650 человек, из них:

- ассистенты – 49 (7,5 %);
- доценты – 489 (75,3 %);
- профессора – 112 (17,2 %).

Все 100 % респондентов имели высшее медицинское образование и работали на клинических кафедрах в медицинских вузах Санкт-Петербурга или северо-западного региона. Стаж педагогической работы врачей – преподавателей медицинских вузов в среднем составил 20 лет.

Для выявления теоретических знаний преподавателей о целеполагании в педагогической деятельности был создан опросный лист «Определение целей в педагогической деятельности». Среди предложенных утверждений опросного листа преподавателям предлагалось выбрать правильное утверждение, с точки зрения респондентов, либо предложить свое.

Прокомментируем содержание этого опросного листа.

Первый вопрос опросного листа актуализировал проблему таксономии учебных целей. Как известно, цели обучения – идеальное (мысленное) предвосхищение конечных результатов. Благодаря таксономии учебных целей выстраивается их система, иерархия, своеобразная лестница «… уточнения целей: от общих требований общества – к задачам образовательной системы, от них – к задачам данного учебного заведения и, далее, к общим целям совокупности учебных программ и конкретного курса» [4, с. 20].

Второй вопрос опросного листа был посвящен цели обучающей деятельности преподавателей. Владение методикой целеполагания позволяет преподавателю видеть или прогнозировать результат своей обучающей деятельности, своевременно осуществлять коррекцию учебно-познавательной деятельности студентов, моделировать настоящее и проектировать будущее.

Затем предлагался вопрос, связанный с выстраиванием последовательности категорий учебных целей, так как в обучающей деятельности важной является внутренняя логика учебных целей, в линейке которой знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка.

По мнению В.В. Серикова, образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития. Личность рассматривается как «персонализированная, самоопределяющаяся самость среди других, для