

Романова Г. М., канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного
університету ім. Вадима Гетьмана

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАЧАМИ ВНЗ

***Анотація.** Стаття присвячена такому аспекту проектування навчальних технологій як цілепокладання. Надається визначення поняття „проектування навчальних технологій”, аналізуються різні підходи до постановки навчальних цілей, наводяться статистичні дані щодо сформованості у викладачів різних вищих навчальних закладів вміння цілепокладання та взаємозв'язку сформованості цього вміння з наявністю у викладачів педагогічної освіти.*

***Ключові слова:** цілепокладання, проектування, навчальна технологія, педагогічна освіта.*

***Аннотация.** Статья посвящена такому аспекту проектирования учебных технологий как целеполагание. Дается определение понятия „проектирование учебных технологий”, анализируются различные подходы к постановке учебных целей, приводятся статистические данные относительно сформированности у преподавателей различных вузов умения целеполагания и взаимосвязи сформированности этого умения с наличием у преподавателей педагогического образования.*

***Ключевые слова:** целеполагание, проектирование, учебная технология, педагогическое образование.*

***Annotation.** Article is devoted to this aspect of the design of educational technology as Targeting. We give a definition of "designing educational technology, examines different approaches to setting learning objectives, provides statistics otnostitelno of formation of teachers at different universities the ability of goal-setting and the relationship of formation of this skill with the presence of teacher education.*

***Key words:** goal-setting, design, educational technology, teacher education.*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта вимагає від викладачів здатності до педагогічної творчості. Творчість викладача має прояв в умінні проектувати та реалізовувати різноманітні навчальні технології, визначати їх оптимальність, знаходити співвідношення між ними. При функціональній цілісності процесу навчання технологічні прийоми доповнюють один одного, компенсують недостатню ефективність кожного з них та створюють оптимальні умови для розвитку навчального процесу. Різні підходи до проектування педагогічних технологій узагалі та навчальних технологій,

зокрема представлені у дослідженнях В.П. Беспалька [1], Н.П. Капустіна [2], М.В. Кларіна [3], Д.Г. Левитеса [4], З.Ф. Мазура [5], Н.О. Яковлевої [7] та ін. Представлені в цих роботах авторські теорії та концепції містять ідеї стосовно розкриття проектувальної діяльності зі створення технології через її етапи; урахування у процесі проектування особливостей типу технології, що проектується; визначення та подальше проектування сукупності дій педагога в межах технологій та ін.

Актуальність теми статті зумовлена потребою вдосконалення навчального процесу у ВНЗ, а її мета - проаналізувати роль цілепокладання в процесі проектування викладачами навчальних технологій.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо **проектування навчальних технологій** як творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання, що включає створення й реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту й вибір адекватних йому форм і методів навчання.

Процес проектування навчальної технології має починатися з постановки навчальних цілей, які виступають немов би її ядром. Ціль є найважливішим показником при оцінці результату діяльності, у ній закладена модель майбутнього. Ми приєднуємось до позиції Д.Г. Левитеса, відповідно до якої на основі об'єктивного існування двох джерел педагогічного цілепокладання (оточуючої дійсності та особистості того, хто навчається), можна визначити два основних типи цілей: цілі-вектори (самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності) та цілі-заплановані результати (навченість). Проблема полягає у визначенні пріоритетів при виборі цілей, а також у тому, що цілі-заплановані результати можна об'єктивізувати в ході поетапного контролю, тоді як цілі-вектори за визначенням не можуть бути кінцевими результатами процесу навчання. Її можливе вирішення можна шукати у виявленні об'єктивної закономірності, що пов'язує основні компоненти соціокультурного досвіду й структури

особистості та побудові на цій основі єдиної системи цілей педагогічної діяльності. Взаємозв'язок компонентів цих двох систем (соціокультурного досвіду та структури особистості) Д.Г. Левитес визначає, як принцип дидактичного кола [4].

На думку М.В. Кларіна, спосіб постановки цілей, який пропонує педагогічна технологія, відрізняється підвищеною інструментальністю. Він полягає в тому, що цілі навчання формулюються через результати навчання, що виражені в діях учнів, причому таких, які педагог чи будь-який інший експерт можуть надійно визначити. При цьому виникають труднощі, пов'язані з вибором способу переведення результатів навчання на мову дій та з досягненням однозначності такого переведення. Їх вирішення здійснюється двома основними способами: 1) побудовою чіткої системи цілей, усередині якої визначені їх категорії та послідовні рівні (ієрархія), що отримали назву педагогічних таксономій; 2) створенням максимально ясної, конкретної мови для опису цілей навчання, на який педагог може перевести недостатньо ясні формулювання [3, 31].

Застосування чіткої, упорядкованої класифікації цілей є важливим для педагога-практика, оскільки, по-перше, дозволяє сконцентрувати зусилля, визначаючи першочергові завдання, порядок та перспективи подальшої роботи; по-друге, досягти ясності та гласності в спільній роботі з учнями, надаючи педагогу можливість роз'яснити учням орієнтири в їх загальній навчальній роботі, обговорити їх, зробити прозорими; по-третє, створити еталони оцінки результатів навчання, при чому це можна зробити спільно з учнями.

Перша таксономія навчальних цілей була розроблена групою американських психологів та педагогів під керівництвом Б. Блума. Вона включає три галузі:

1. Когнітивна (пізнавальна) галузь. Сюди входять цілі від запам'ятовування до відтворення навчального матеріалу, до рішення проблем. За даними експертних оцінок, а також опитувань учителів та

аналізу літератури, здійснених Б. Блумом та його співробітниками, до пізнавальної сфери належить більшість цілей навчання, що висуваються у програмах, підручниках, у повсякденній практиці педагогів.

2. Афективна (емоційно-ціннісна) галузь. До неї належать цілі формування емоційно особистісного ставлення до явищ оточуючого світу, починаючи з простого сприйняття, інтересу, готовності реагувати, до засвоєння ціннісних орієнтацій та ставлень, їх активного прояву. До цієї сфери входять такі цілі, як формування інтересів та схильностей, переживання тих чи інших почуттів, формування ставлення, його усвідомлення та прояв у діяльності.

3. Психомоторна галузь. Сюди попадають цілі, які пов'язані з формуванням тих чи інших видів рухової (моторної) маніпулятивної діяльності, нервово-м'язової координації. До цієї галузі належить порівняно незначна частка із загальної сукупності цілей навчання. Серед них навички письма, мовні навички, а також цілі, що висуваються в межах фізичного виховання, трудового навчання.

Реалізація кожної навчальної мети здійснюється згідно з цим підходом на різних рівнях засвоєння. Наприклад, для когнітивних цілей визначено такі рівні засвоєння: знання (дослівне відтворення матеріалу), розуміння (перетворення, інтерпретація матеріалу), застосування (використання знань у нових ситуаціях), аналіз (розподіл матеріалу на складові частини), синтез (поєднання до нового цілого), оцінка (здатність визначати цінність певної інформації [3, 31-34].

У вітчизняній педагогіці відома класифікація навчальних цілей за рівнями засвоєння належить В.П. Безпальку. Він визначає чотири послідовних рівні засвоєння як здібності вирішувати різні задачі:

1. Якщо в задачі задані ціль, ситуація та дії щодо її вирішення, а від учня вимагається надати висновок про відповідність усіх трьох компонентів у структурі задачі, це є діяльність з упізнання. Учні можуть її виконувати тільки при повторному сприйнятті раніше

засвоєної інформації про об'єкти, процеси чи дії з ними. Це алгоритмічна діяльність при зовнішньо заданому алгоритмічному описі („ з підказкою”). Це „учнівський” рівень діяльності.

2. Якщо в задачі задані ціль і ситуація, а від учня вимагається застосувати раніше засвоєні дії з її вирішення, це є репродуктивною алгоритмічною дією. Учні виконують її, самостійно відтворюючи та застосовуючи інформацію про раніше засвоєну орієнтовну основу виконання даної дії. Така задача є типовою (наприклад, виконання проекту за методикою, правилом алгоритмом, що відтворюється по пам'яті). Цей рівень можна назвати „алгоритмічним”.
3. Якщо в задачі задана ціль, але не визначеною є ситуація, у якій ціль може бути досягнута, а від учня вимагається доповнити (уточнити) ситуацію й застосувати раніше засвоєні дії для вирішення даної нетипової задачі, це є продуктивною дією евристичного типу. Отже, це рівень є „евристичним”.
4. Якщо в задачі ціль діяльності є відомою лише в загальній формі, а пошук поширюється на ситуацію та дії, що ведуть до досягнення цілей, це продуктивна дія творчого типу, у результаті якої створюється об'єктивно нова орієнтувальна основа діяльності. У процесі виконання діяльності здобувається об'єктивно нова інформація. Людина діє „без правил”, але у відомій їй галузі, створюючи нові правила дії. Це „творчий” (дослідницький) рівень засвоєння.

Розглянуті рівні засвоєння є послідовними фазами формування майстерності, ієрархією рівнів засвоєння досвіду [1, 55-56].

Класифікації навчальних цілей здійснюються і за іншими основами. Так, у вітчизняній теорії та практиці відомим є підхід до визначення цілей за такою сферою досвіду особистості учня, як напрями освітньої діяльності, відповідно до якого визначаються навчальні цілі (оволодіння знаннями,

уміннями й навичками), розвивальні (удосконалення розумових здібностей учнів, що дозволяють здійснювати пізнавальну діяльність – розвиток мислення, пам'яті, мови, уяви, творчих здібностей) та виховні (формування світогляду, наукових переконань, моралі й естетичної культури) [6, 106-107].

Для діагностичної постановки цілей, що характеризуються точністю, визначеністю, вимірюваністю, актуальною є класифікація цілей за структурою освітньої підготовки, яка дозволяє визначити безпосередній рівень проектування цілей викладачем. Зокрема, означена класифікація включає такі ієрархічні рівні:

- глобальні – загальнодержавні цілі освіти;
- етапні – цілі етапів і профілів освітньої підготовки, конкретних навчальних установ;
- оперативні – безпосередньо навчальні цілі, тобто цілі навчальних курсів, дисциплін, предметів, розділів, тем, занять.

При проектуванні навчальних технологій цілепокладання здійснюється викладачами на оперативному рівні, водночас навчальні цілі потребують конкретизації, що передбачає визначення таких їх рівнів:

1. Загальні: опис основних передбачуваних навчальних результатів на визначеному етапі навчання й освітньої підготовки (загальна навчальна ціль дисципліни, теми, заняття).

2. Орієнтовні: перелічення всіх можливих результатів навчальної діяльності (умінь), що досягаються в процесі навчання, які можна розбити на типи (зокрема, застосовуючи певну таксономію навчальних цілей) або розташувати в послідовності, що наближує до досягнення загальної мети.

3. Конкретні: докладний опис результатів навчальної діяльності, засобів і умокретизованання, контролю й необхідних норм. Переведення всіх орієнтовних навчальних цілей у конкретизовані не завжди доцільно [1, 29-94].

При проектуванні навчальних цілей їх ієрархію можна схематично представити як „дерево цілей”, де верхівкою є загальна ціль, яка далі розголошується на орієнтовні, а ті, відповідно, на конкретні цілі.

Доречними для правильної постановки цілі здаються такі рекомендації, систематизовані М.В. Артюшиною:

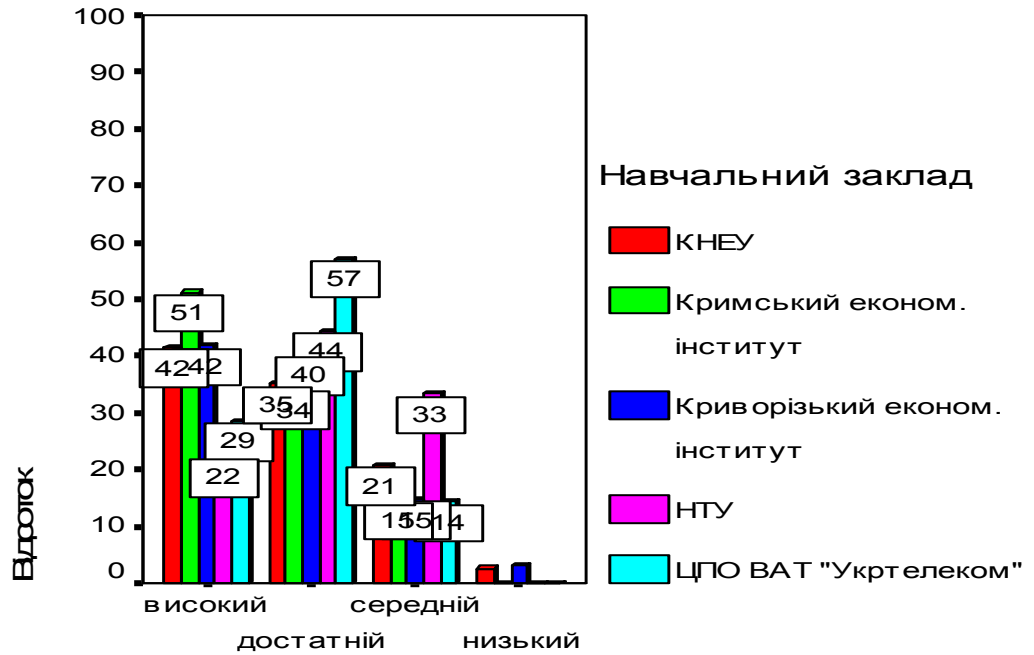
- завжди починати формулювання навчальної цілі з відповіді на питання: навчитись що робити? (наприклад, називати терміни й поняття, давати визначення, пояснювати правила, виконувати за алгоритмом, знаходити оптимальне розв’язання задачі тощо);
- навчальна ціль має бути сформульованою для учня;
- навчальна ціль має визначати те, що буде вміти робити учень після реалізації навчальної діяльності;
- навчальні цілі мають описувати явну поведінку, дії, які учні починають виконувати після вивчення певного навчального матеріалу, що свідчать про зміну в їх досвіді;
- у формулюваннях навчальних цілей мають використовуватись конкретні слова, зрозумілі для учнів [6, 105].

Розглянемо питання щодо сформованості у викладачів уміння ставити навчальні цілі. У ході експерименту, до якого залучалися викладачі 5 вищих навчальних закладів, були отримані такі результати (рис. 1).

З рисунка можна побачити, що для трьох навчальних закладів характерною є перевага високого рівня сформованості вміння, а для двох – достатнього. У цілому це є гарним показником. Середній рівень також є представленим. Найбільше він виражений у викладачів НТУ. Низький рівень сформованості має незначний прояв у викладачів двох навчальних закладів.

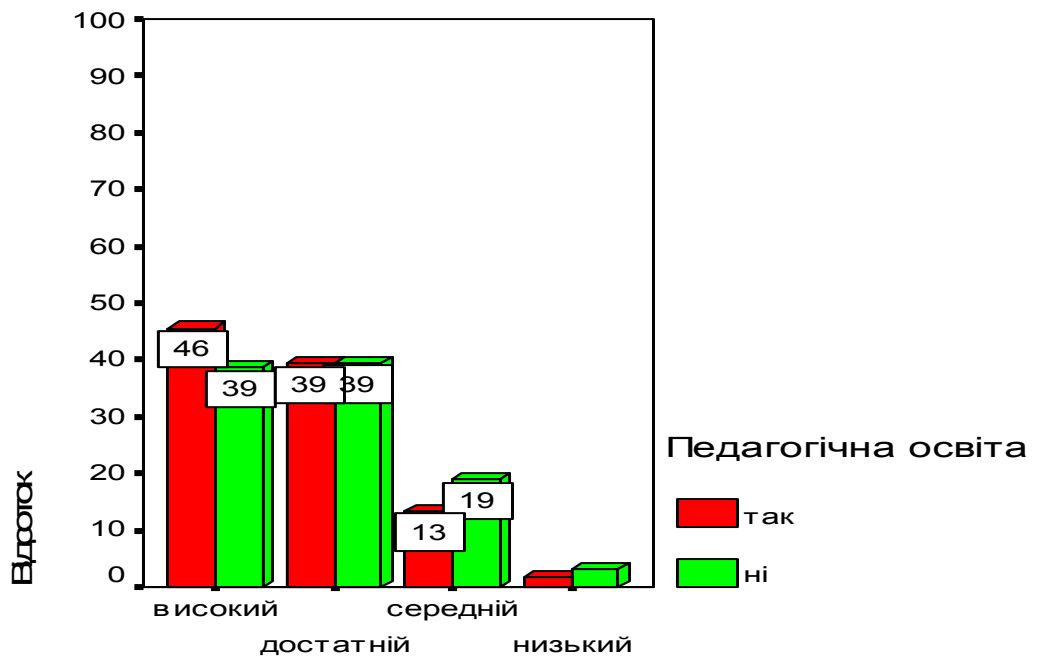
Ми припустили, що сформованість уміння ставити навчальні цілі залежить від наявності у викладачів педагогічної освіти (рис. 2). Отримані результати свідчать про те, що дійсно у викладачів, які мають педагогічну освіту, переважає високий рівень сформованості, достатній рівень виражений так само, як і у викладачів без педагогічної освіти, а середній та низький

рівень є меншими. У викладачів, які не мають педагогічної освіти, високий рівень виражений менше, ніж у викладачів, які таку освіту мають, він співпадає з виразністю сформованості достатнього рівня.



Рівні сформованості вміння ставити навч. цілі

Рис. 1. Сформованість у викладачів різних навчальних закладів вміння ставити навчальні цілі



Рівні сформованості вміння ставити навч. цілі

Рис. 2. Взаємозв'язок сформованість у викладачів уміння ставити навчальні цілі та наявністю в них педагогічної освіти

Висновки. Отже, цілепокладання є основою проектування викладачами навчальних технологій. Воно належить до стратегічних умінь, які забезпечують ефективність цієї діяльності. Разом з цим уміння цілепокладання є складовою комплексу проектувальних умінь, до якого належать ще такі уміння: розробляти алгоритми (стратегії) діяльності суб'єктів навчального процесу; розробляти комплекси навчальних завдань відповідно до різних рівнів засвоєння знань; мотивувати й стимулювати пізнавальну діяльність студентів; застосовувати різноманітні методи та форми організації навчання; установлювати зворотний зв'язок у навчанні та здійснювати відповідну корекцію; оформляти технологічну карту. У подальших дослідженнях планується визначити сформованість у викладачів усіх означених умінь у контексті їхньої готовності до проектування навчальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М. : Педагогика, 1989. - 192 с.
2. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособие [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Н.П. Капустин. – М. : Издат. центр «Академия», 1999. – 216 с.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении : метафоры и модели : [анализ зарубежного опыта] / М.В. Кларин. - М. : Наука, 1997. - 223 с.
4. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М. : Издательство московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – 320 с.
5. Мазур З.Ф. Научно-педагогические основы проектирования средств и технологий интеллектуальной собственности в сфере образования : дис. ...

- д-ра пед. наук : 13.00.02 / Мазур Зиновий Федорович. – М., 1998. - 371 с.
6. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / [за ред. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової]. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.
 7. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна - Челябинск, 2003. - 355 с.