

## §2. Трехединая цель урока и его конечный результат

Как-то известный американский сатирик Марк Твен бросил такую насмешливую фразу: «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, что попал не туда». А много веков тому назад римский писатель и философ Сенека утверждал, что «для того, кто не знает, в какой гавани бросить якорь, любой ветер попутный». Как видим, проблема целенаправленности деятельности человека не нова, и в принципе она сводится к утверждению: без цели – нет управления, без цели – нет результата. Почему?

Да потому, что сама **цель есть заранее запрограммированный результат, который человек должен получить в будущем в процессе осуществления той или иной деятельности.**

Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения, она является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности, ясность цели помогает всегда найти в работе «главное звено» и сосредоточить на нем усилия. Едва ли не основная часть всех ошибок в обучении, воспитании и управлении школой проистекает из-за нечеткого представления целей деятельности со стороны учителей и руководителей школ, из-за просчетов в формулировке цели. В существующей практике управления школой традиционно предполагается, что цель почти всегда очевидна, а усилия надо сосредоточивать на поиске средств и путей ее достижения. Это далеко идущее заблуждение! Специфическим признаком любой социальной системы, а социально-педагогической в особенности, является то, что она создается для достижения определенной цели и является целеустремленной системой.

Функционирование любой социальной системы, в том числе и такой системы, как урок, всегда связано со следующими процессами.

**Целеполагание.** Это – процесс формирования цели, процесс ее развертывания. Это – ответственная логико-конструктивная операция, которая может осуществляться в следующем алгоритме: анализ обстановки – учет соответствующих нормативных документов – установление на этой основе потребностей и интересов, подлежащих удовлетворению – выяснение имеющихся для удовлетворения этих потребностей и интересов ресурсов, сил и возможностей – выбор потребностей или интересов, удовлетворение которых при данной затрате сил и средств дает наибольший эффект – формулировка цели.

Таким образом, цели возникают не стихийно. **Целеполагание** – достаточно сложная, наиболее ответственная и сегодня, пожалуй, самая западающая часть работы не только руководителя, но и учителя...

**Целеосуществление.** Это – процесс, в ходе которого цель из внутренней цели человека (цель – внутренняя причина) переходит в свое следствие – в фактическое поведение человека, в ходе которого и формируется тот или иной конечный результат его деятельности.

**Целеустремленность.** Если человек действует в соответствии с поставленной целью, если весь ход его деятельности, несмотря на те или иные внешние (а нередко и внутренние) помехи, регулируется сообразно с требованием цели, если человек совершенно осознанно и планомерно движется к поставленной цели, можно говорить о том, что он действует целесообразно, целеустремленно. Целесообразность в социальных системах выступает как всеобщий и атрибутивный момент, без которого такая система эффективно функционировать не может. Каждая подсистема, каждый элемент социальной системы действует во имя одной цели, стоящей перед системой как целым. Их относительно частные цели в конечном итоге подчиняются этой основной цели. Но и последняя достигается через достижение целей элементов и подсистем, а не сама по себе. Вот почему мало сформулировать цель. Этим процесс целеполагания в сложных системах не должен ограничиваться. Надо уметь ее декомпозировать, т.е. расчлнить на более частные цели подсистем и элементов.

«Генеральные» цели сложных систем носят сложный характер, они проектируются очень в общем виде, в весьма агрегированных, абстрактных понятиях. Поэтому для того, чтобы они были достигнуты, их необходимо разукрупнить, декомпозировать на цели более частные и конкретные, но менее сложные и общие. Единая цель системы выражается в виде развернутого построения, развернутой конструкции целей ее подсистем и элементов, которые, будучи соединенными связями, образуют так называемое «дерево целей», вершиной которого является генеральная цель. Накопленный опыт управления по целям позволяет сформулировать определенные правила построения «дерева целей». Они сводятся к следующему.

1. Основным фактором формирования цели системы является требование системы вышестоящей.
2. «Генеральная цель» не складывается из частных и мелких целей. Она конструируется на верхнем уровне системы, а затем распадается на подцели.
3. Генеральная цель или, как ее еще называют, «цель верхнего уровня» формулируется неизбежно в общем виде, в весьма агрегированных формах.
4. Ни одна цель высших уровней «дерева целей» не достигается непосредственно, сама по себе, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается. Средства к достижению цели становятся ее подцелями и, в свою очередь, являются целями для следующего нижестоящего уровня «дерева целей».
5. Цели верхнего и нижнего уровней должны быть логически связаны, нижние – выводимы из верхних.
6. Декомпозиция прекращается по достижении элементарного уровня. Теперь, когда мы составили общее представление о цели, перейдем к рассмотрению трехединой цели урока (ТЦУ).

**Трехединая цель урока** – это заранее запрограммированный учителем результат, который должен быть достигнут учителем и учащимися в конце урока.

**Трехединая цель урока** – это сложная составная цель, вбирающая в себя, как мы уже писали, три аспекта: познавательный, воспитательный и развивающий.

В цели урока сформулирован тот ключевой результат, к которому должны стремиться учителя и ученики, и если она определена неточно, или учитель плохо себе представляет пути и способы ее достижения, то об эффективности урока трудно говорить.

**Триединая цель урока** – основа целесообразной деятельности на уроке не только учителя, но и учеников, дающая ей направление, в какой-то степени это пусковой механизм урока.

Она определяет характер взаимодействия учителя и учеников на уроке, а реализуется не только в деятельности учителя, но и в деятельности учеников и достигается только в том случае, когда к этому стремятся обе стороны. Поэтому **ТЦУ** в соответствующей интерпретации (только познавательный и в отдельных случаях развивающий аспекты) должна ставиться перед классом в ученическом варианте.

**ТЦУ** есть тот системообразующий стержень, без которого урок никогда не превратится в целостную систему.

**ТЦУ** носит слишком общий характер. Она не может быть достигнута сама по себе. Ее обязательно необходимо декомпозировать (расчленить) на цели этапов и учебно-воспитательных моментов, если урок четко этапируется, или на цели учебно-воспитательных моментов, если логическое построение урока не связано с его членением на этапы. Иными словами, речь идет о построении «дерева целей» урока, где **ТЦУ** будет «генеральной целью», а задачи учебно-воспитательных моментов – рубежами ее достижения.

#### Что же представляет собой состав ТЦУ?

Как мы уже не раз упоминали, цель урока триединая и складывается из трех аспектов. Рассмотрим каждый из них.

**Познавательный аспект ТЦУ.** Это основной и определяющий ее аспект. Он складывается из выполнения следующих требований:

1. Учить и научить каждого ученика самостоятельно добывать знания. Учить чему-нибудь других значит показать им, что они должны делать, чтобы научиться тому, чему их учат!

2. Осуществлять выполнение главных требований к овладению знаниями: полноту, глубину, осознанность, систематичность, системность, гибкость, глубину, оперативность, прочность.

3. Формировать навыки – точные, безошибочно выполняемые действия, доведенные в силу многократного повторения до автоматизма.

4. Формировать умения – сочетание знаний и навыков, которые обеспечивают успешное выполнение деятельности.

5. Формировать то, что учащийся должен познать, уметь в результате работы на уроке.

Образовательные цели урока часто ставятся в очень общем виде: усвоить такое-то правило, закон и т.д. Можно ли к концу урока добиться того, чтобы учащиеся восприняли, осмыслили новый материал и научились его применять на практике в нестандартных ситуациях, обобщив и систематизировав его? Думается, что удается это не многим. Поэтому нельзя не согласиться с В.Ф. Паламарчук, которая считает, что «...целесообразно при планировании образовательной цели урока указать, какого уровня качества знаний, умений и навыков учащимся предлагается достигнуть на данном уроке: репродуктивного, конструктивного или творческого» [137].

**Развивающий аспект ТЦУ.** Это наиболее трудный для учителя аспект цели, при планировании которого он почти всегда испытывает затруднения. Чем это объясняется? Думается, что в основу затруднений заложены две причины. Первая заключается в том, что нередко учитель стремится формировать новый развивающий аспект цели к каждому уроку, забывая, что развитие ребенка происходит гораздо медленнее, чем процесс его обучения и воспитания, что самостоятельность развития очень относительна и что оно осуществляется в значительной мере как результат правильно организованного обучения и воспитания. Отсюда следует, что один и тот же развивающий аспект цели урока может быть сформулирован для триединых целей нескольких уроков, а иногда и для уроков целой темы.

Вторая причина затруднений кроется в недостаточном знании учителем тех областей педагогики и особенно психологии, которые связаны со структурой личности, тех ее сфер, которые нужно развивать. Чаще всего учитель сводит все развитие к развитию мышления, непозволительно сужая тем самым сферу развивающей деятельности.

Развивающий аспект складывается из нескольких блоков.

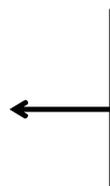
**А. Развитие речи:** обогащение и усложнение ее словарного запаса; усложнение ее смысловой функции (новые знания приносят новые аспекты понимания); усиление коммуникативных свойств речи (экспрессивность, выразительность); овладение учащимися художественными образами, выразительными свойствами языка.



## Б. Развитие мышления.

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

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



Овладение этими  
методами и означает  
умение мыслить!

В.Ф. Паламарчук пишет о том, что каждый из этих методов имеет свою структуру, составляющие его приемы и операции, которые и целесообразно планировать как развивающий аспект **ТЦУ**. Допустим, если учитель формирует развивающий аспект цели урока так: сформировать у учащихся умение сравнивать, то это означает, что он в течение 3–4 уроков должен сформировать у них такие мыслительные операции, как умение определять объекты сравнения; умение выделять основные признаки, параметры сравнения; умение соотносить, сопоставлять, противопоставлять; умение устанавливать сходство и различие. Отработка всего этого и приведет учащихся к умению сравнивать [137].

Известный психолог Г.С. Костюк неоднократно подчеркивал, что в обучении надо видеть ближайшую цель – конкретные знания, умения и навыки – и более отдаленную – развитие учащихся.

В процесс развития мышления необходимо вплетать и процессы развития воображения, фантазии, оплодотворяющие движение и развитие мышления.

**В. Развитие сенсорной сферы.** Здесь речь идет о развитии глазомера, ориентировки в пространстве и во времени, точности и тонкости различения цвета, света и тени, формы, звуков, оттенков речи.

**Г. Развитие двигательной сферы.** Оно предусматривает: овладение моторикой мелких мышц, умением управлять своими двигательными действиями, развивать двигательную сноровку, соразмеримость движений и т.п.

Как видим, развивающий аспект триединой цели урока далеко не прост, и его нельзя сводить только к развитию мышления на уроке.

**Воспитывающий аспект ТЦУ.** По-настоящему, развивающее обучение не может не быть воспитывающим. «Учить и воспитывать – как «молния» на куртке: обе стороны затягиваются одновременно и накрепко неторопливым движением замка – творческой мысли. Вот эта соединяющая мысль и есть главное в уроке», – писал в «Учительской газете» (10.02.81) учитель литературы 516-й школы г. Ленинграда Е. Ильин.

Действительно, если в процессе обучения учитель постоянно привлекает учащихся к активной познавательной деятельности, предлагает им самостоятельно разрешать проблемы, учит настойчивости в достижении цели, умению отстаивать свои взгляды, создает в классе творческую обстановку, то такое обучение, конечно же, является не только развивающим, но и воспитывающим.

Урок обладает возможностями влиять на становление очень многих качеств личности учащихся. Воспитывающий аспект цели должен предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для осуществления формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических и других качеств личности школьника. Он должен быть направлен на воспитание правильного отношения к общечеловеческим ценностям, высокого чувства гражданского долга.

Однако думается, что определить воспитательные возможности изучаемого материала и отыскать пути использования знаний для оказания определенного воспитательного воздействия на учащихся – это только одна, хотя и очень важная сторона дела. Нельзя не согласиться с Н.Е. Щурковой, которая считает, что для осуществления на уроке нравственного воспитания вообще, необходимо еще преследовать цель организации воспитательного влияния на личность школьника через систему отношений, складывающихся на уроке. «Воспитывающее обучение – это такое обучение, в процессе которого организуется целенаправленное формирование запланированных педагогом отношений учащихся к различным явлениям окружающей жизни, с которыми ученик сталкивается на уроке. Круг этих отношений достаточно широк. Поэтому воспитательная цель урока будет охватывать одновременно целый ряд отношений. Но эти отношения достаточно подвижны: из урока в урок, имея в виду одну воспитательную цель, педагог ставит различные воспитательные задачи. А так как становление отношения не происходит в один момент, на одном уроке, и для его формирования необходимо время, то внимание педагога к воспитательной цели и ее задачам должно быть неуходящим и постоянным» [235].

С какими же нравственными объектами вступает ученик во взаимодействие на уроке? Н.Е. Щуркова выделяет пять таких объектов.

Прежде всего – это «**другие люди**». Все нравственные качества, отражающие отношение к другому человеку, должны целенаправленно формироваться и развиваться учителем на уроке независимо от его

предметной принадлежности. Отношение к «другим людям» проявляется через гуманность, товарищество, доброту, деликатность, вежливость, скромность, дисциплинированность, ответственность, честность, интегральным по отношению ко всем остальным качествам является гуманность. Формирование гуманных отношений на уроке – непреходящая задача учителя.

Вторым нравственным объектом, отношение к которому постоянно проявляет ученик, является он сам, его «Я». Отношение к самому себе проявляется в таких качествах, как гордость и скромность, требовательность к себе, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность и честность. Именно эти качества, эти нравственные черты являются внешним проявлением сложившихся внутренних нравственных отношений. Их формирование и развитие также входит в содержание воспитывающего аспекта триединой цели урока.

Третий объект – **общество и коллектив**. Отношение ученика к ним проявляется в таких качествах, как чувство долга, ответственность, трудолюбие, добросовестность, честность, озабоченность неудачами товарищей, радость сопереживания их успехам – все это проявляет отношения школьников к коллективу, к классу.

Бережное отношение к имуществу школы и учебным пособиям, максимальная работоспособность на уроке – в этом ученик проявляет себя как член общества.

Важнейшей нравственной категорией, отношение к которой необходимо формировать и все время развивать и которая постоянно присутствует на уроке, является **труд**.

Отношение ученика к труду характеризуется такими качествами: ответственное выполнение домашних заданий, подготовка своего рабочего места, дисциплинированность и собранность, честность и усердие. Все это подвластно влиянию учителя на уроке.

И, наконец, пятым объектом, который как нравственная ценность постоянно присутствует на уроке, является **Родина**. Отношение к ней проявляется в добросовестности и ответственности, в чувстве гордости за ее успехи, в озабоченности ее трудностями, в желании достичь наивысших успехов в умственном развитии, чтобы принести ей пользу, в общем отношении к учению и своему учебному труду. Чрезвычайно важно, чтобы учитель раскрывал эту высокую связь с Родиной и все время развивал ее у ребят (подробнее об этом см. [235]).

Таким образом, используя данное содержание воспитательного аспекта цели урока, педагог может заложить и развить основы для формирования всех нравственных отношений, которые станут углубляться у школьника затем в его общении с окружающим миром.

Думается, что, рассматривая роль цели в функционировании урока, можно вывести несколько закономерностей:

- насколько правильно будет определена и сформулирована учителем триединая цель урока, настолько верно будут определены содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся на уроке;
- чем тщательнее будет осуществлена учителем декомпозиция триединой цели урока на учебно-воспитательные задачи, тем конкретнее и стройнее будет логическая структура урока и его эффективность;
- все «дерево целей» урока будет наиболее эффективно реализовываться в том случае, если каждый учебно-воспитательный момент будет стремиться решить свою собственную учебно-воспитательную задачу, имея в виду реализацию триединой цели урока;
- чем четче спроектирована триединая цель урока и учебно-воспитательные задачи, тем четче и логически последовательнее осуществляется на уроке деятельность учителя и учащихся (см. схему 2).

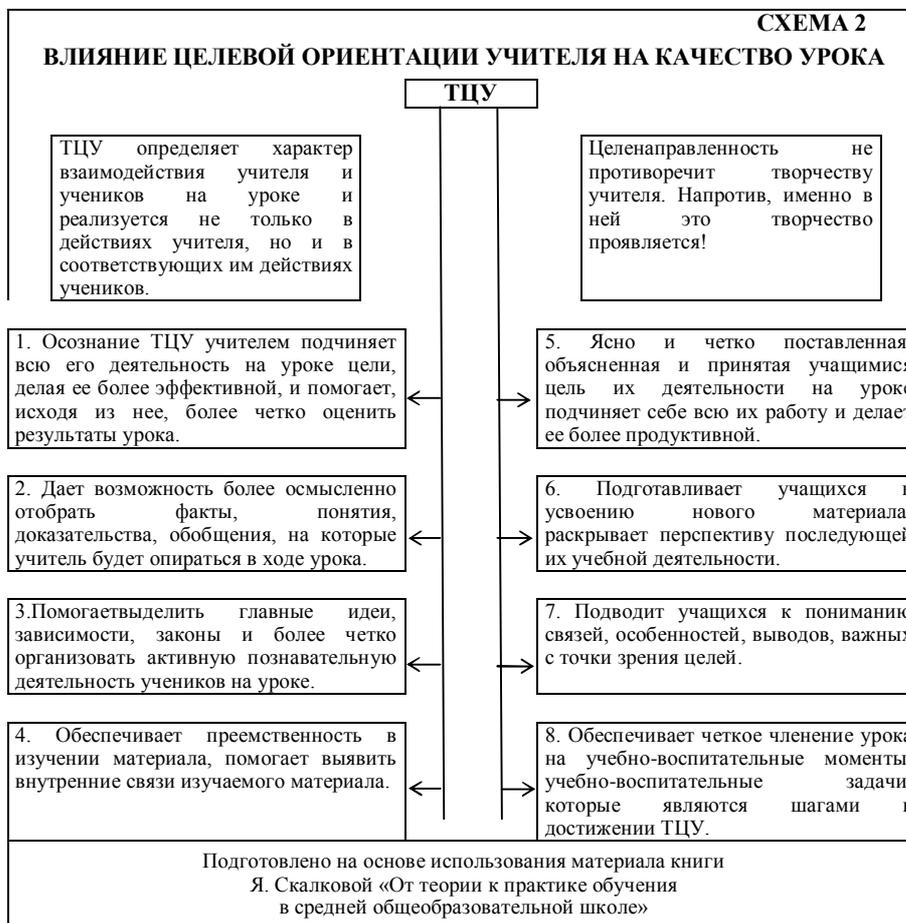
#### Чем же характеризуется целенаправленное поведение педагога на уроке?

Для него характерно умение:

- развести «цель», «средство» и «результат»;
- подчинить триединой цели урока содержание учебного материала, методы и формы познавательной деятельности учащихся;
- интерпретировать триединую цель урока в ученическом варианте, четко и доходчиво ставить цель перед учащимися;
- конкретно сформулировать триединую цель урока, конкретность ее определяется возможностью количественно и качественно измерить продвижения к цели, фиксировать степень ее достижения через решение задач учебно-воспитательных моментов;
- осознать триединую цель урока путем расчленения ее на учебно-воспитательные задачи и построения «дерева целей» урока;
- выбрать эффективные средства для осуществления воспитательного и развивающего аспектов цели;
- учесть и осознать последствия достижения триединой цели урока.

### **Конечный результат урока (КРУ)**

Что такое результат вообще? Словарь терминов по информатике определяет его следующим образом: результат – это «объективно достигнутое состояние объекта, на который было направлено целевое действие; продукт процесса или деятельности, направленной на реализацию цели с применением определенных средств» [183].



Если триединая цель урока есть связь настоящего с будущим, то его конечный результат есть связь настоящего с прошлым. Эффективность урока определяется степенью адекватности результатов и цели.

**Конечный результат урока** – явление достаточно сложное и многоаспектное, и его нельзя сводить, как это делается многими авторами работ по диагностике, только к качеству знаний, умений и навыков, которые учащиеся получили на данном уроке. Школа, включенная в режим развития, и развивающее внутришкольное управление требуют более широкого взгляда на конечный результат урока.

Важно не только конечный результат сам по себе, но и пути его достижения, прежде всего характер отношений между учителем и учениками, ибо знания, умения и навыки могут быть получены на основе как авторитарных отношений, калечащих душу ребенка, так и на основе отношений сотрудничества.

Важно оценить не только знания, умения и навыки как таковые, но и то: получены ли они путем передачи учебной информации и последующим ее закреплением учителем или последний обучал детей собственной деятельности по овладению ими содержанием учебного предмета на основе их самостоятельности, самоорганизации, развития коллективизма и ответственности.

Далее. Конечный результат урока складывается из двух составляющих: качества работы учителя и показателей знаний учащихся в ходе проведения урока. Рассматривать в отрыве одно от другого нельзя, ибо второе есть результат первого и, кроме того, урок – это произведение учителя, результат его педагогической деятельности.

**Результат работы учителя** оценивается через следующие качественные характеристики:

- 1 – целенаправленность его деятельности на уроке;
- 2 – характер отношений с учащимися;
- 3 – индивидуально-личностный подход к учащимся;
- 4 – дифференцированный подход к обучению;
- 5 – умение педагога приводить в соответствие содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся;
- 6 – работа учителя по формированию и развитию общеучебных навыков и умений;
- 7 – работа по развитию познавательного интереса;
- 8 – работа учителя по формированию знаний, умений и навыков и вооружению учащихся способами познавательной деятельности;
- 9 – сфокусированность усилий на формировании понятий;
- 10 – развитие общих способностей учащихся;
- 11 – объективность оценки знаний учащихся, соединение использования оценки и отметки;
- 12 – эффективность усилий, развивающих личность;

13 – эффективность воспитывающих влияний.

Как видим, оценка результата работы учителя на уроке – процесс достаточно многоаспектный и сложный. Он не заканчивается на характеристике этих критериев, ибо результаты работы учащихся на уроке являются также и критериями работы учителя.

***Результаты работы учащихся.***

Необходимо отметить, что эффективность любого урока определяется не только тем, что учитель пытается дать детям, а прежде всего тем, что именно они взяли в процессе обучения. Учеником можно назвать не того, кого учитель учит, а того, кто у него учится.

«Ученический блок» конечного результата урока (КРУ) складывается из следующих позиций.

1. Уровень самостоятельности, самостоятельности учащихся на уроке.
2. Отношение учащихся к учебному труду.
3. Отношение учащихся к предмету, учителю, друг к другу.
4. Объективная направленность деятельности учеников на образование и развитие своей личности.
5. Наличие у учащихся познавательного интереса.
6. Воспитательная и развивающая подвижка личности, возникшая в ходе урока.
7. Знание учениками фактического материала и уровень его усвоения.

В драме В. Гете «Фауст» Мефистофель восклицает: «Что значит – знать? Вот в чем затруднение!». И.Ф. Харламов в своем учебнике «Педагогика» на этот вопрос отвечает следующим образом:

«Знать изучаемый материал – значит:

- уметь осмысленно и полностью его воспроизводить;
- уметь воспроизводить его в сокращенном виде;
- уметь выделять в материале главные положения;
- уметь разъяснять сущность усвоенных правил, выводить из других теоретических обобщений;
- уметь доказать правильность и обоснованность усвоенных теоретических положений;
- уметь отвечать на прямые и косвенные вопросы по изучаемому материалу; уметь расчленять материал на смысловые части и составлять его план в устном и письменном виде;
- уметь иллюстрировать усвоенные теоретические положения своими примерами и фактами;
- уметь письменно отвечать на вопросы по изученному материалу;
- уметь применять полученные знания на практике, т.е. решать примеры и задачи, составлять схемы, выполнять практические задания;
- уметь устанавливать связь изученного материала с ранее пройденным;
- уметь переносить усвоенные знания на объяснение других явлений и фактов;
- уметь выделять мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи в изученном материале, выражать к ним свое отношение» [220]. Знать – это не значит зазубрить. Это значит осмыслить и запомнить!