

На правах рукописи

Ерохина Людмила Юрьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Тюмень – 2011

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия»

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
Постников Петр Григорьевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Борытко Николай Михайлович
(ФГБОУ ВПО «Волгоградский социально-педагогический университет»),
кандидат педагогических наук, доцент
Дегтярев Сергей Николаевич
(ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»)

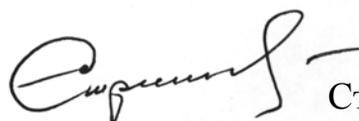
Ведущая организация – ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского»

Защита состоится 18 ноября 2011 года в 15 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном центре Тюменского государственного университета.

Автореферат разослан 13 октября 2011 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Реалии сегодняшнего дня требуют от человека умений самостоятельно решать возникающие проблемы, своевременно реагировать на изменение условий жизнедеятельности, выстраивать свои жизненные планы. В этой ситуации актуализируется потребность в субъектной позиции обучающегося, проявляющейся в умениях ставить цель и определять тактику ее достижения.

Продуктивным периодом формирования деятельности целеполагания является подростковый возраст. К этому времени у школьников, как правило, формируется уровень развития психических процессов и метапредметных умений и навыков, достаточный для сознательного выбора средств и способов учебной деятельности.

Целеполагание является предметом исследования многих наук, каждая из которых внесла свой весомый вклад в изучение его сущностных характеристик. В *философской* литературе в разные исторические периоды рассматривалась природа целенаправленных действий человека (Аристотель, Сократ, Платон, Г.Гегель, И.Кант, К.Маркс, и др.), осуществлялся анализ стратегий целеполагания.

В *психологии* на основе личностно-деятельностного подхода к анализу активности человека определено место целеполагания в структуре и процессе становления деятельности, а также в развитии сознания и личности в целом (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.); рассмотрены особенности целеполагания при формировании интеллектуальной активности и управлении познавательной деятельностью (Н.Б.Березанская, Р.Р.Бибрих, Д.Б.Богоявленская, О.К.Тихомиров и др.); изучена связь между целеполаганием и саморегуляцией деятельности (О.А.Конопкин, В.И.Моросанова, А.К.Осницкий и др.); раскрыта специфическая форма целеполагания в учебной деятельности – принятие учебной задачи (В.В.Давыдов, А.К.Маркова, Е.М.Машбиц, В.В.Репкин и др.).

В *педагогике* исследована проблема целеполагания как элемента педагогической деятельности (В.И.Загвязинский, Н.В.Кузьмина и др.); определены способы конкретизации целей обучения (В.П.Беспалько, Б.Блум, Р.Ганье, М.В.Кларин, Д.Толлингера, А.Хэрроу и др.); раскрыты аспекты проблемы обучения умениям педагогического целеполагания будущих учителей (Н.М.Борытко, В.А.Кан-Калик, Ю.А.Конаржевский, И.А.Каралаш, В.В.Сериков и др.); концептуально реализованы дидактические основы целеполагания в построении обучения (Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, П.И.Пидкасистый, М.Н.Скаткин и др.); выявлена взаимосвязь процессов целеполагания в преподавании и учении (А.К.Маркова, М.В.Матюхина, А.М.Митина и др.); рассмотрены отдельные аспекты ученического целеполагания

(Г.И.Батурина, Н.А.Серова, М.Н.Лебедева, В.С.Шубинский, В.А.Хуторской и др.).

При достаточно большом объеме работ, посвященных многоаспектному рассмотрению структуры и механизмов педагогического целеполагания, в теории практически отсутствуют работы, в которых раскрываются педагогические механизмы, средства и условия формирования у школьников готовности к целеполаганию.

Анализ состояния разработанности проблемы позволил обнаружить **противоречия**:

- между достаточной изученностью вопросов осуществляемого педагогом целеполагания, предполагающего обязательную постановку четких, диагностируемых целей, которые должны быть достигнуты в строго определенном промежутке учебного времени, и слабой изученностью ученического целеполагания;
- между необходимостью развития у подростков готовности к целеполаганию в собственной учебной деятельности и недостаточностью дидактического инструментария и методик, позволяющих развивать ученическое целеполагание в силу преобладания внешнего целеполагания, осуществляемого учителем.

Исходя из выделенных противоречий, была сформулирована **проблема** исследования, которая состоит в поиске эффективных путей подготовки подростков к самостоятельному целеполаганию, позволяющему им вступать в учебное сотрудничество и становиться субъектом учебной деятельности.

Обозначенная проблемная ситуация и важность ее решения определили **тему** исследования «Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности».

Объект исследования: образовательный процесс в средней школе.

Предмет исследования: влияние целеполагания на процесс становления ученика как субъекта учебной деятельности.

Цель: разработать, научно обосновать и экспериментально проверить эффективность модели и методики формирования готовности подростков к целеполаганию, основанной на антиципирующей деятельности.

Гипотеза: формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности будет успешным, если:

- *целеполагание* рассматривать как процесс выдвижения цели, определения стратегии и тактики ее достижения, осуществления рефлексии и коррекции;
- логику процесса формирования готовности к целеполаганию строить по схеме: от *руководимого* учителем целеполагания через со-

вместные действия по осуществлению целеполагания к *самостоятельной* целеполагающей деятельности подростков;

- в качестве психолого-педагогических механизмов формирования готовности к целеполаганию использовать: *интерпретацию* («перевод» языка деятельности целеполагания на «ученический» язык), *реинтерпретацию* (уточнение и изменение учеником смысла и значения первоначально интерпретируемой информации деятельности целеполагания на основе примерных алгоритмов целеполагающей составляющей для успешного осуществления учебной деятельности) и *интериоризацию* (преобразование структуры деятельности целеполагания в структуру внутреннего сознания как основа формирования и развития смысловой сферы личности);

- методику формирования готовности к целеполаганию реализовывать на основе использования методов смыслового видения, показа и анализа действий целеполагания, гипотетического прогнозирования, эксперимента при условии совместного проектирования и моделирования деятельности целеполагания, самостоятельной проектной деятельности посредством трансформации содержания заданий и использования примерных алгоритмов целеполагающей составляющей учебной деятельности, памяток мысленного моделирования тактики достижения, матриц действий целерефлексии, технологических карт.

В соответствии с целью и гипотезой выдвинуты следующие **задачи**:

- Определить сущность и структуру готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности; разработать критерии и показатели ее сформированности.
- Разработать модель и методику формирования готовности подростков к целеполаганию с учетом психолого-педагогических механизмов и условий, обеспечивающих успешность формирования готовности к деятельности целеполагания.
- Верифицировать эффективность использования модели и методики формирования готовности подростков к целеполаганию учебной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: философские учения о цели и целеполагании (М.Г.Макаров, Н.И.Ропак, Н.Н.Трубников, А.А.Чунаева и др.); педагогические исследования по проблемам педагогического целеполагания (Ю.К.Бабанский, В.С.Безрукова, Б.Блум, М.В.Кларин, И.Я.Лернер, П.И.Пидкасистый, М.Н.Скаткин, Д.Толлингерова и др.); работы по проблематике целеполагания в учебной деятельности школьников разных возрастов (В.П.Беспалько, Д.Г.Левитес, В.М.Монахов, И.П.Подласый, М.А.Чошанов и др.); теории учебной деятельности (Т.В.Габай, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин,

и др.); концепции личностно-деятельностного (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), личностно-ориентированного (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.) и компетентностного подходов (А.Н.Дахин, И.А.Зимняя, А.В.Хуторской и др.); концепция смысловой регуляции жизнедеятельности (Д.А.Леонтьев); исследования взаимодействия субъектов деятельности и общения в педагогическом процессе (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анциферова и др.); основные положения саморегуляции произвольной активности (О.А.Конопкин, В.И.Моросанова, А.К.Осницкий и др.); концептуальные положения теории и методики педагогических исследований (Н.М.Борытко, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, А.М.Новиков и др.).

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовался **комплекс методов**: *теоретических* – анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, теоретическое моделирование, обобщение, мысленное проектирование; *эмпирических* – опытно-экспериментальная работа, тестирование, экспертная оценка и самооценка, метод диагностических ситуаций, педагогическое наблюдение, методы математической обработки экспериментальных данных.

Исследование проводилось с 2006 по 2011гг. на базе 7-9 классов общеобразовательных школ № 30, 66, 71, 81 и «Горнометаллургической школы» города Нижний Тагил.

На *теоретико-поисковом (2006 – 2007гг)* этапе осуществлялся анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, выяснялось практическое состояние проблемы; определялся понятийный аппарат; разрабатывался и уточнялся критериально-оценочный комплекс; проводился констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-моделирующий (2007 – 2008гг) этап включал в себя выявление дидактических и методических составляющих процесса формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности, конструирование его теоретической модели и методики реализации.

На *преобразующем (2008-2010)* этапе проверялась эффективность модели и методики формирования готовности подростков к целеполаганию.

Содержанием *обобщающего (2010 – 2011гг)* этапа явились обобщение и систематизация результатов исследования, формулирование выводов и рекомендаций, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования

1. *Определена* сущность готовности к целеполаганию как личностного качества, проявляющегося в способности соотносить смысловую значимость цели деятельности и наличные возможности, определять стратегию и тактику целедостижения.

2. В структуре готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности, содержащей мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностно-технологический, рефлексивный компоненты, *выделен* личностный, характеризующийся устойчивым проявлением инициативности, собранности, мобильности и ответственности.

3. *Вскрыт* механизм формирования готовности подростков к целеполаганию, включающий интерпретацию, реинтерпретацию, интериоризацию, подкрепленные проблематизацией, диалогизацией учения и обогащением субъективного опыта деятельности целеполагания (прогнозирование, проектирование деятельности целеполагания с опорой на имеющийся личный опыт и оценку возможности его применения в новых ситуациях и нестандартных условиях).

4. *Выявлена* логика процесса формирования готовности подростков к целеполаганию, проявляющаяся в переходе от осуществления целеполагания под руководством учителя через организацию совместных действий целеполагания на основе субъект-субъектных отношений к самостоятельной деятельности целеполагания.

Теоретическая значимость исследования:

- *спроектирована* поэтапная модель формирования готовности к целеполаганию в учебной деятельности в контексте личностно-деятельностного и компетентностного подходов, построенная на использовании заданий проблемного и диалогического характера с учетом психолого-педагогических механизмов (интерпретации, реинтерпретации, интериоризации);
- *определены* принципы формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности: *сообразности* (соответствие сложности учебного материала, уровней и видов заданий, форм организации деятельности целеполагания уровню сформированности готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности); *вариативности* (возможность выбора вариантов условий и способов деятельности целеполагания); *субъектности* (проектирование собственной учебной деятельности, принятие решений, ответственность за собственный выбор и достигнутые результаты); *рефлексивности* (анализ и оценка деятельности целеполагания, корректировка недоработанных элементов);
- *отработана* методика формирования готовности подростков к целеполаганию, построенная на использовании комплекса *методов* (эмпатии, смыслового видения, показа действий целеполагания, упражнения, примера, сравнения, инверсии, анализа действий целеполагания, морфологического ящика, детализации, вероятностного прогнозирования, эксперимента, анализа ситуаций), *средств* (содержание учебных дисциплин; задания на доопределение и выбор цели, задания с «открытой» целью, задания проблемного характера; самостоятельная работа реконструктивно-вариативной, эвристической, творческой направленности;

алгоритмы целеполагающей составляющей деятельности, памятки мысленного моделирования тактики целедостижения, матрицы действий целерефлексии, технологические карты) и организационных *форм* обучения (лекция-проблематизация, лекция-диалог, урок-семинар, урок-практикум, дискуссия, учебный эксперимент);

- *разработана типология* заданий (проблемных ситуаций), ориентированных на формирование структурных компонентов целеполагания: целепорождения, целеобразования, целереализации, целерефлексии и целекоррекции, которая обогащает методический арсенал учителя;

- *создан* критериально-оценочный комплекс определения готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности, представленный совокупностью *мотивационного* (осознанная потребность в осуществлении целеполагания как залога успешности учебной деятельности; мотивация, определяющая процесс целеполагания), *когнитивного* (знания о целеполагании, об операциональном смысле действий, составляющих целеполагание, и способах его осуществления), *операционального* (умения и опыт осуществления целеполагания в учебной деятельности), *регуляторно-рефлексивного* (сравнение цели-прогноза с достигнутым результатом, анализ условий и способов достижения результата; регулирование учебной деятельности с устранением моментов рассогласования в цепи «цель – условия – способы – результат») и *личностного* критериев (инициативность, обуславливающая систематичность и качество целеполагания; собранность, способствующая осуществлению самостоятельной деятельности целеполагания; мобильность при осуществлении целеполагания; ответственность за качество учебной деятельности).

Практическая значимость исследования состоит в разработке:

- *комплекса* заданий, ориентированных на формирование умений целеполагания, который может быть использован в работе образовательных учреждений;

- *диагностического инструментария*, позволяющего исследовать уровень и отслеживать динамику сформированности готовности к целеполаганию в учебной деятельности;

- *методических рекомендаций* для педагогов по формированию готовности подростков к целеполаганию в процессе обучения.

На защиту выносятся следующие положения

1. Дополняя различные точки зрения на сущность целеполагания, утверждаем, что целеполагание, обладая логической целостностью, является сложно организованным *процессом*, включающим *целепорождение* (образ цели) и *целеобразование* (мысленное моделирование цели и тактики (методы и средства) ее достижения), *целереализацию*, *целерефлексию* (анализ модели и деятельности по ее реализации, выявление ошибок) и *целекоррекцию* (проектирование способов коррекции и их реализация).

2. Рассматривая компонентный состав готовности подростков к целеполаганию (мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностно-технологический, рефлексивный компоненты) и учитывая обусловленность результатов учебной деятельности целеполаганием, мы выделяем в ее структуре *личностный* компонент, характеризующийся степенью проявления *инициативности* (осознанная потребность осуществлять целеполагание), *собранности* (индивидуальная возможность волевыми усилиями обеспечивать процесс целеполагания), *мобильности* (способность своевременно реагировать на изменение условий достижения цели, определять и корректировать слабое звено в программе исполнительских действий) и *ответственности* (умение брать на себя ответственность за полученные результаты учебной деятельности).

3. Психолого-педагогическими механизмами формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности являются *интерпретация, реинтерпретация, интериоризация*. Интерпретация подразумевает «перевод» языка деятельности целеполагания на «ученический» язык; реинтерпретация – уточнение и изменение смысла и значения первоначально интерпретируемой информации деятельности целеполагания на основе примерных алгоритмов; интериоризация – формирование и развитие смысловой сферы личности путем преобразования структуры деятельности целеполагания в структуру внутреннего плана сознания.

4. Активизация психолого-педагогических механизмов достигается за счет *проблематизации* учения с помощью комплекса проблемных ситуаций трех типов различной степени трудности (первый тип ситуаций предусматривает в качестве усваиваемого неизвестного цель; второй – способ деятельности; неизвестным элементом третьего типа являются условия деятельности); *диалогизации*, осуществляемой через организацию смыслоактуализирующего диалога, и *обогащения* субъективного опыта деятельности целеполагания с использованием рефлексивно-антиципационных процессов (прогнозирование, проектирование деятельности целеполагания, опора на имеющийся личный опыт и оценка возможности его применения в новых ситуациях и нестандартных условиях).

5. Содержание и средства формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности отбираются в зависимости от условно обозначенных этапов. На *организационно-ориентировочном* этапе осуществляется формирование и развитие мотивационно-когнитивной основы целеполагания учащихся через определение личностного смысла учебного материала посредством работы с содержанием и операционным смыслом понятий целеполагания. *Проектировочно-исполнительный* этап направлен на выполнение заданий, формирующих и развивающих умения целепорождения, целеобразования, реальной целереализации, целерефлексии и целекоррекции. На *аналити-*

ко-корректирующем этапе деятельность целеполагания обогащается в ходе ученического проблемного теоретического и практического эксперимента, ориентированного на применение знаний и умений целеполагания в нестандартной ситуации.

6. Процесс формирования готовности подростков к целеполаганию осуществляется как переход от «руководимого» целеполагания через совместное целеполагание к самостоятельному целеполаганию на основе изменения позиции подростка: от пассивного «необходимого» участия в совместной деятельности через заинтересованность и включенность к устойчивому проявлению активности, инициативности и мобильности.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются опорой при обосновании исходных теоретических позиций на основные положения современной психолого-педагогической науки; адекватностью методов исследования его цели, задачам и предмету; позитивной динамикой развития готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности. Личное участие автора заключалось в разработке и реализации программы опытно-экспериментальной работы.

Апробация результатов исследования. Материалы диссертации были представлены на научно-практических конференциях: *международных* – Челябинск, 2009, Новосибирск, 2011; *всероссийской с международным участием* – Саранск, 2009; *всероссийской* – Тобольск, 2009; *окружной* – Нижний Тагил, 2009; *городской* – Москва, 2009 и опубликованы в печати.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержащего 149 наименований, и 6 приложений. Работа иллюстрирована 5 схемами, 12 таблицами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены и сформулированы основные противоречия, проблема, объект, предмет, цель, гипотеза и задачи; представлены теоретико-методологическая основа, этапы и методы исследования; обозначены новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические основы формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности» рассмотрены состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике, сущность и структура целеполагания; раскрыты сущностные характеристики и определены механизмы формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности; теоретически обоснованы модель и методика формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности.

В педагогической науке целеполагание признается определяющим элементом деятельности. В большинстве работ, посвященных изучению целеполагания, ведущая роль отведена категории «цель», ее содержательному наполнению (В.П.Беспалько, Н.В.Бордовская, Б.С.Гершунский, В.В.Краевский, О.Е.Лебедев, И.Я.Лернер и др.), классификации и определению характеристик цели (Г.И. Батурина, Б.Блум, Д.Толлингерова и др.). Объектом/предметом этих исследований является педагогическое целеполагание, под которым чаще всего подразумевается целеполагание, осуществляемое учителем. Образовательное целеполагание как взаимосвязь целеполагания в преподавании и учении рассмотрена в работах В.А.Володарской, С.Манукян, А.К.Марковой, А.М.Митиной и др., в которых авторы ведут речь о цели деятельности как учителя, так и ученика. Проблемы и технологии образовательного целеполагания исследуются А.В.Хуторским и его единомышленниками. Автор в рамках эвристического обучения рассматривает классификацию образовательных целей, формулирует принцип личностного целеполагания ученика, предлагает методику обучения школьников целеполаганию.

В немногочисленных исследованиях, посвященных изучению ученического целеполагания, данное понятие рассматривается с позиции разных подходов. В контексте деятельностного подхода Н.А.Серова рассматривает целеполагание как единство трех составляющих: целеформирования, целеобразования, целереализации. М.Н.Лебедева, подчеркивая, что целеполагание является особым видом деятельности, вводит понятие «опыт целеполагания» как готовность к осуществлению деятельности целеполагания. В контексте личностно-ориентированного подхода И.С.Сивова в структуре целеполагания младших школьников, выделяя разные компоненты, отмечает, что целеполагание обеспечивается в основном за счет мотивационного и деятельностно-операционного компонентов.

Изучение работ, посвященных исследованию целеполагания, позволяет сделать вывод о существовании различных точек зрения на сущность и структуру целеполагания. Учитывая это и принимая во внимание деятельностный характер целеполагания, мы рассматриваем его как *процесс самостоятельного, осознанного, мотивированного выдвижения и формулирования целей деятельности, выбора средств и методов их достижения, анализа деятельности целеполагания и осуществления его коррекции*. В структуре целеполагания выделяем:

- конструктивное прогнозирование результатов деятельности, включающее *целепорождение* – формирование и формулирование образа цели как конечного желаемого результата, определение смысла деятельности – и *целеобразование* – декомпозиция конечной цели, диагностика условий предстоящей деятельности по достижению цели, опреде-

ление идеальных (знания, универсальные учебные действия и умения, приемы и методы учения) и материальных (носители информации: учебники, книги, аудиовизуальные и другие учебно-технические и электронные средства, оборудование) средств достижения цели;

- деятельность по достижению результатов (*целереализация*), определяемую нами как проблемно-экспериментальную и осуществляемую в рамках имеющегося опыта целеполагания (выраженное умение отбирать из существующих вариантов информации, условий, инструментов, способов достижения цели оптимальный в соответствии с заданными критериями успешности);

- рефлексию, включающую установление причинно-следственных связей между целью, методами, средствами, условиями и результатами деятельности в рамках *целерефлексии* и развитие умения целеполагания, позволяющие овладевать процессами управления собственной деятельностью, направленной на достижение цели (устранение рассогласования между заданной целью и получаемым результатом, как на конечном этапе, так и на этапах декомпозиции цели; внесение изменений в программу получения запланированного образовательного результата), в рамках *целекоррекции*.

Опыт целеполагания отражается в реальном уровне готовности ученика к самостоятельной целеполагающей деятельности. Анализ сущности понятия «готовность» показал, в психолого-педагогической литературе готовность рассматривается как установка (Д.Н.Узнадзе и др.), смысловая установка (А.Г.Асмолов), функциональное, психическое состояние (М.И.Дьяченко, В.П.Зинченко и др.), способность (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн и др.), качество личности (Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов и др.). Мы понимаем *под готовностью подростков к целеполаганию личностное качество, проявляющееся в способности соотносить смысловую значимость цели деятельности и наличные возможности, определять стратегию и тактику целедостижения*. Принимая во внимание интегративную сущность готовности к целеполаганию подростков, выделили в ее структуре компоненты:

- *мотивационно-эмоциональный*, предполагающий наличие мотивов, способствующих осуществлению целеполагания и определяющих личностный смысл цели, а также потребности в осуществлении целеполагания;

- *когнитивный*, подразумевающий систему знаний о целеполагании (виды целей, способы их постановки, средства достижения, методы и пути коррекции) и его понятийно-терминологическом аппарате;

- *деятельностно-технологический*, представляющий совокупность умений целепорождения и целеобразования (постановка цели, определение промежуточных целей), целереализации (определение условий достижения цели, программа действий, способных привести к достижению целевого результата), использования терминологического аппарата;

- *рефлексивный*, предусматривающий умения оценивать промежуточные и конечные результаты своих действий, выявлять причины отклонения результата от цели, определять возможности преобразования ситуации другими способами;
- *личностный*, включающий инициативность, собранность, мобильность, ответственность и обуславливающий систематичность и качество целеполагания.

Для оценки сформированности готовности подростков к целеполаганию в соответствии со структурой определены критерии *мотивационный, когнитивный, операциональный, регуляторно-рефлексивный и личностный*, которые характеризуют готовность подростков к целеполаганию в учебной деятельности на разных уровнях: *минимальном* (недостаточном для самостоятельного целеполагания), *достаточном* и *высоком*. Определяя рефлексию как необходимое условие осознания возможностей в целепорождении, целеобразовании, моделировании и программировании тактики достижения цели, в оценивании результатов, коррекции процесса целеполагания и как основу саморегуляции действий, направленных на преобразование учебной деятельности, считаем, что рефлексивный и личностный компоненты готовности к целеполаганию при определении уровня общей готовности подростков к целеполаганию должны быть сформированы выше остальных компонентов. Таким образом, готовность к целеполаганию в учебной деятельности сформирована: на *минимальном* уровне, если мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностно-технологический компоненты сформированы на минимальном, а рефлексивный и личностный на достаточном уровне; на *достаточном* уровне, если мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностно-технологический компоненты сформированы на достаточном, а рефлексивный и личностный на высоком уровне; на *высоком* уровне, если все ее компоненты готовности к целеполаганию сформированы на высоком уровне.

Рассмотрение теоретических аспектов готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности позволило разработать модель ее формирования в логике перехода от «руководимого» целеполагания, в котором основная роль принадлежит учителю, через совместные действия целеполагания, стимулирующие активность ученика, к самостоятельному целеполаганию (см. схему).

Процесс формирования готовности к целеполаганию осуществляется в соответствии с перспективной целью, конкретизированной в задачах прогнозирования, мысленной реализации, планирования, проектирования и практической реализации цели (*целевой блок*), и принципами: сообразности, вариативности, субъектности и рефлексивности (*установочный блок*).

Модель формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности



Содержательно-технологическая составляющая формирования готовности к целеполаганию представлена *условиями* (создание проблемных ситуаций, ведение смыслоактуализирующего диалога, осуществление теоретического и практического эксперимента, проектной деятельности, анализ деятельности целеполагания в условиях учебной дисциплины и внеклассной работы, применение активных организационных форм; осуществление мониторинга готовности к целеполаганию; проблематизация, диалогизация учения, обогащение субъективного опыта целеполагания) и *психолого-педагогическими механизмами* (интерпретация, реинтерпретация и интериоризация).

Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности осуществляется поэтапно. *Организационно-ориентировочный* этап предполагает проявление личной заинтересованности к процессу целеполагания, благодаря чему происходит определение личностного смысла цели, требующего освоения знаний о цели и осуществления действий, связанных с ее постановкой и реализацией. *Проектировочно-исполнительный* этап направлен на освоение основных методов и приемов деятельности целеполагания в конкретных условиях с использованием известных средств и способов достижения интериоризированной или собственной цели.

На *аналитико-корректирующем* этапе осуществляется обогащение деятельности целеполагания путем применения знаний и умений целеполагания в нестандартной ситуации, при решении задач с недостающими и/или избыточными условиями, при несовпадении условий и средств достижения цели, при достижении цели, требующей неординарного подхода и оригинального решения.

Результатом формирования готовности к целеполаганию на минимальном уровне являются *общие представления о целеполагании*, на достаточном и высоком – *функционально-практическая грамотность* (использование целеполагающей составляющей в учебной и практической деятельности).

Вторая глава «Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности» посвящена практической реализации модели и методики формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности и интерпретации полученных результатов. Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) осуществлялась в три этапа.

В начале ОЭР был выявлен исходный уровень готовности к целеполаганию у 137 учащихся 7-9 классов. Результаты показали, что у основной части подростков готовность к целеполаганию не сформирована.

Для проведения эксперимента из учащихся седьмых классов были сформированы контрольная (КГ) (39 человек) и экспериментальная (ЭГ) (41 человек) группы, ОЭР с которыми осуществлялась на протяжении трех лет.

На *организационно-ориентировочном* этапе формирования готовности к целеполаганию в *ситуациях смыслоактуализации* происходило формирование смыслообразующих мотивов, реализующих потребность в целеполагании, знаниях и умениях его осуществления через показ значимости целеполагания для успешности любой деятельности человека. Для включения подростков в деятельность целеполагания создавались *ситуации заинтересованности* посредством *трансформации содержания* предметных заданий. Трансформирование осуществлялось путем введения в задание «живых» элементов, затрагивающих интересы подростков, являющихся для них насущной проблемой. Например, после изучения темы «Биологическое значение и применение галогенов и их соединений» дается задание «Подготовьте сообщение о положительном и отрицательном значении галогенов и их соединений в жизни человека». Мы трансформировали содержание задания с учетом возможных интересов обучающихся, предоставив им право выбора любого задания из предложенного набора. В набор включили следующие задания: а) «Помогая отцу в ремонте автомобиля, Иван увидел в гараже этикетку с надписью: содержит галогенпроизводные. Какие соединения галогенов используются при обслуживании автомобиля и какова техника безопасности при работе с этими соединениями?», б) «Мама купила в магазине новое моющее средство, в составе которого отмечено хлорсодержащее соединение. Составьте для мамы рекомендацию по использованию этого средства, положения рекомендации аргументируйте», в) «Что означает надпись на упаковке продукта «йодсодержащее»? Это хорошо или плохо? Почему?», г) «На упаковке лекарства указан состав: гидрохлорид хлоропирамина. Как действует это вещество в составе лекарства на организм человека?».

Ведущими для создания ситуаций смыслоактуализации и заинтересованности явились *методы эмпатии и смыслового видения*. В качестве приемов указанных методов, нами использовалось, например, удивление (при изучении темы «Хищники» на столах учащихся разложен раздаточный материал – изображения хищников, среди которых находится маленькое зеркало. Рассматривая изображения, подросток вдруг обнаруживает среди них собственное отражение. Сначала возникает недоумение, затем вопросы, ответы на которые учащиеся находят при изучении темы).

Основными методами формирования когнитивной основы деятельности целеполагания явились рассуждающее изложение, показ образца действия и образца применения целеполагания. Формированию готовности к целеполаганию способствовало также выполнение познавательных заданий с помощью примерных алгоритмов целеполагающей составляющей деятельности, памяток мысленного моделирования процесса целедостижения, матриц действий целереализации. Например, проводится лабораторный опыт «Разделение смеси». У учащихся на столах находятся смесь из железной стружки, деревянных опилок, речного песка, магнит, стакан с водой, лучина, спички, подставка. Подростки должны определить цели проведения

опыта и тактику его осуществления. Среди сформулированных подростками целей есть варианты: «подействовать магнитом», «растворить в воде», «поджечь», «выделить составляющие смеси» с соответствующими способами их достижения. Далее для обсуждения эффективности выдвинутой цели и тактики ее достижения учащимся предлагалась работа с памяткой:

Памятка по мысленному моделированию тактики целедостижения

Внимательно прочитать задание	
Определить вариативность конечной цели	
<i>если цель инварианта</i>	<i>если цель вариативна</i>
Сформулировать цель	Сформулировать все варианты цели
Декомпозировать цель $C_1 - C_2 \dots C_k$	
Определить действия, соответствующие каждой промежуточной цели $D_1 - D_2 \dots D_k$	
Подобрать средства для каждого действия	
Выполнить задание в соответствии с целью и тактикой ее осуществления	Сопоставить временной ресурс достижения всех целей с наличными возможностями
	Выбрать оптимальную по временным затратам и соответствию заданию конечную цель
	Выполнить задание в соответствии с целью и тактикой ее осуществления

Проектировочно-исполнительный этап ОЭР включал формирование умений целепорождения, целеобразования, целереализации, целе-refлексии и целекоррекции, которое осуществлялось по пути последовательного перехода от целеполагания, осуществляемого под руководством учителя, через совместные действия, вызывающие активность подростков, к самостоятельному целеполаганию. Исходя из логики этого перехода, были сформированы пакеты дидактического сопровождения процесса формирования умений целеполагания. Обучение умениям осуществлялось посредством *проблематизации* учения путем выполнения проблемных заданий и *диалогизации* учебного процесса.

Формирование умений целеполагания, осуществляемого под руководством учителя, происходило при выполнении *заданий на доопределение цели и умение выделять учебную цель*. В первом случае использовались задания-ловушки, задания без вопросов, задания, выполненные с ошибкой, задания на формулирование очевидной цели. А при формировании умений выделять цель применялись задания с избыточными или недостающими данными, задания, материал которых можно использовать в разных видах деятельности, задания с неоднозначным

решением. На этапе «руководимого» целеполагания использовались примерные алгоритмы целеполагания учебной деятельности.

Умения самостоятельного целепорождения и целеобразования формировались и отрабатывались в условиях применения проблемных ситуаций трех типов. Первый тип ситуаций предусматривал в качестве усваиваемого неизвестного цель. Выполняя задания этого типа, подростки могли самостоятельно формулировать цель и выстраивать «дерево целей» собственной деятельности, или выбрать одну из предложенных целей, или переформулировать цель при недостижении поставленной ранее. Например, *Условие. Дан ряд формул, который составлен по определенному правилу: а) SiH_4 , PH_3 ..., ...; б) Na_2O , MgO , Al_2O_3 ..., ...; в) BeO , MgO , CaO , ..., Задание: определить цель выполнения задания.*

В зависимости от уровня сформированности умений целепорождения и целеобразования учащимся предлагались варианты тестового задания с выбором ответа (целями выполнения задания являются: «А» определение конечной цели; «Б» определение конечной цели с выделение одной промежуточной; «В» определение конечной цели через построение «дерева целей») или вариант «свободного» задания (постройте «дерево целей»).

Во втором типе проблемных ситуаций неизвестным выступал способ действия, определение которого было направлено на овладение умением моделировать тактику целедостижения. Например. *Условие. Участок молекулы мРНК имеет следующее строение: УГГ – УАУ – ЦАГ – ГУУ – ЦЦУ. Какова последовательность аминокислот в полипептиде. Задание. Составьте план выполнения задания и реализуйте его на практике.*

Неизвестным элементом третьего типа проблемных ситуаций были условия деятельности. Например. *Условие. Растения распределены по группам. В первая группа – ромашка, василек, роза, малина, во второй – тюльпан, лилия, тростник, бамбук. Задание. Укажите условия распределения растений по группам. Условия указывались подростками в самостоятельно спланированном ответе или выбирались из ответов, предложенных учителем (условиями распределения растений являются: «А» - выделение признака классификационной принадлежности растений; «Б» - выделение признака классификационной принадлежности растений и умение определять класс (семейство) растений; «В» - знание нескольких классификационных признаков растений, умение их выделять, умение распределять растения по разным классификационным группам на основании нескольких классификационных признаков).*

Проблемные ситуации, с помощью которых осуществлялось формирование умений целереализации, представлены заданиями, при выполнении которых «наращивалась» полнота способов достижения цели. Выполняя задания первого вида, подростки учились из предложенных отдельных действий процесса целедостижения оформлять единый путь. Работа организовывалась в режиме *активного диалога* путем совместного моделирования на основе *логического рассуждения* и *анализа* предложенных тактических действий целедостижения с применением *технологических карт* достижения результатов обучения.

Работа с заданиями второго вида ориентирована на формирование умений самостоятельно определять действия целеполагания и их последовательность, а также умений использовать идеальные, материальные и технические средства целедостижения. В этом случае применялись групповая самостоятельная работа реконструктивно-вариативного типа на основе метода морфологического ящика с использованием технологических карт достижения результата деятельности целеполагания и самостоятельная работа (как индивидуальная, так и групповая) эвристического типа, в основе которой лежат методы детализации и вариативного прогнозирования.

Формирование умений целерефлексии осуществлялось посредством выполнения «*рефлексивных заданий*», т.е. заданий, требующих анализа их выполнения. Например. *Условие. Ученику нужно выполнить следующее задание: даны ионы Li^+ , Ca^{2+} , Al^{3+} , K^+ , Zn^{2+} , H^+ , S^{2-} , NO_3^- , F^- , Cl^- , CO_3^{2-} , PO_4^{3-} , Br^- . Распределить ионы на группы: в первую поместить простые ионы, во вторую - анионы. Ученик выполнил задание так: в первую группу поместил Li^+ , Ca^{2+} , Al^{3+} , K^+ , Zn^{2+} , H^+ , во вторую – NO_3^- , CO_3^{2-} , PO_4^{3-} . Распределение оставшихся ионов вызвало трудности. Задание. Проанализируйте результаты выполнения задания. Определите цель выполнения задания. Укажите промежуточные цели, на основе которых вы распределите ионы по группам. Какие средства вы будете использовать для достижения промежуточных целей? В чем состояла ошибка учащегося? Что нужно сделать, чтобы правильно выполнить это задание? Выполните задание.*

Важным условием проектировочно-исполнительного этапа формирования готовности подростков к целеполаганию является применение активных организационных форм – *лекции-проблематизации*, *лекции-диалога*, *уроков-семинаров*, *уроков-практикумов*, *дискуссии*, позволяющих учащимся включаться в активную деятельность целеполагания.

На *аналитико-корректирующем* этапе формирования готовности подростков к целеполаганию отрабатывались умения целепорождения,

целеобразования, целереализации, целерефлексии и целекоррекции в самостоятельной *проектной деятельности* по созданию индивидуального образовательного продукта. Условием получения образовательного продукта явилось устойчивое проявление учащимися инициативности, собранности, мобильности и ответственности при осуществлении целеполагания.

Результаты самостоятельной деятельности целеполагания проявились на *предметном* (проверочные и контрольные работы, имеющие в содержании нестандартные задания или подходы к их решению; планы проведения лабораторных и демонстрационных опытов; программы организации лабораторных практикумов; творческие реферативные работы; аналитические доклады), *межпредметном* (программы комплексных наблюдений явлений и предметов живой природы; планы многоаспектного исследования явлений живой природы; комплексные модели процессов и явлений; программы межпредметных факультативов), *личностном* уровнях (образовательная карта на четверть, учебный год; построение профессиональной карьеры; план жизненного самоопределения).

В контрольной группе использовались задания, рекомендованные в учебниках, методических пособиях, сборниках заданий и задач, применялись репродуктивно-продуктивные методы. Целепорождение и целеобразование осуществлялись учителем, т. е. учащимся изначально ставилась готовая цель. Элементы целереализации также упрощались указанием возможных путей и способов достижения результата, целерефлексия и целекоррекция осуществлялись под руководством учителя.

В ходе ОЭР осуществлялась оценка уровня сформированности каждого компонента готовности к целеполаганию на всех этапах ее формирования. В качестве диагностических методов для определения уровня сформированности мотивационно-эмоционального компонента готовности к целеполаганию подростков в учебной деятельности были использованы методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой и тест ММИ (метод мотивационной индукции) Ж. Нюттена. Диагностика когнитивного компонента предусматривала работу учащихся с пакетом нами разработанных заданий, определяющих уровень оперирования понятиями целеполагания и операционным смыслом действий целеполагания, знание способов постановки и средств достижения целей, методов коррекции результатов деятельности. Для диагностики деятельностно-технологического и рефлексивного компонентов использовалась методика ССП-84 В. И. Моросановой. Кроме того, для выявления уровня сформированности деятельностно-технологического компонента использовались разработанные нами ди-

дактические средства-задания. Диагностика уровня сформированности рефлексивного компонента дополнялась анализом составленных подростками планов коррекции по факту устранения расхождений планируемого и достигнутого результатов. Диагностирование личностного компонента готовности к целеполаганию в учебной деятельности осуществлялось методом наблюдения за деятельностью учащихся по осуществлению целеполагания и экспертных оценок выполненных работ и заданий. Полученная информация позволяла судить о состоянии готовности, своевременно вносить коррективы в образовательный процесс, отслеживать динамику сформированности готовности к целеполаганию.

Анализ результатов показал, что по каждому критерию у подростков экспериментальной группы произошли позитивные изменения: у 44% подростков повысился уровень мотивационно-эмоционального компонента, у 49% - когнитивного и деятельностно-технологического компонентов, у 41% - рефлексивного и у 46% - личностного компонента. Наблюдения за проектной деятельностью и анализ образовательных результатов учащихся экспериментальной группы позволяют сделать вывод, что подростки научились формулировать и конструировать цель на основе дерева целей, оперировать способами целедостижения и соответствующими им средствами, осуществлять анализ целевой модели и деятельности по ее реализации, владеть способами коррекции. Сформированная деятельность целеполагания способствовала повышению уровня успеваемости учащихся, увеличению количества участников и призеров предметных олимпиад, научно-практических конференций и семинаров различного уровня, выбору учащимися в дальнейшей стратегии обучения.

Полученные результаты позволяют утверждать, что положительная динамика уровня готовности подростков экспериментальной группы к целеполаганию в учебной деятельности возможна при условии:

- обязательного постепенного перехода от целеполагания, осуществляемого под руководством учителя через совместные действия целеполагания на паритетной основе к самостоятельному целеполаганию;
- использования комплекса заданий, ориентированных на формирование умений целепорождения, целеобразования, целереализации, целерефлексии и целекоррекции;
- разработки заданий, формирующих умения целеполагания, на учебном материале (например, химии, биологии, физики).

В заключении диссертационного исследования изложены основные выводы.

1. Целеполагание является важным элементом любой деятельности, во многом определяющим ее успешность, поэтому работу по формированию готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности необходимо включить в деятельность учителя любого школьного предмета.

2. Содержание процесса формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности должно основываться на обеспечении единства мотивационно-эмоционального, когнитивного, деятельностно-технологического и рефлексивного её аспектов и развития у подростков инициативности, собранности, мобильности и ответственности.

3. Формирование готовности к целеполаганию должно включать в себя пооперациональную и поэтапную отработку всех его элементов: целепорождения, целеобразования, целереализации, целерефлексии и целекоррекции.

4. Необходим специальный акцент на учете психолого-педагогических механизмов формирования готовности к целеполаганию (интерпретации, реинтерпретации, интериоризации).

5. При формировании готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности важно использовать комплекс современных методов и средств, ориентированных на формирование целепорождения, целеобразования, целереализации, целерефлексии и целекоррекции.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях

1. Ерохина Л.Ю. О готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности/ Л.Ю. Ерохина// Образование и наука: Известия УрО РАО, 2011. №3(82). С.116 -125 (**издание, рекомендованное ВАК**).

2. Ерохина Л.Ю. Готовность подростков к постановке целей деятельности и поведения/ Л.Ю. Ерохина// Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2011. №1(15). С.405-408 (**издание, рекомендованное ВАК**).

3. Ерохина Л.Ю. Педагогические условия формирования готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности/ Л.Ю. Ерохина// Вестник Череповецкого государственного университета, 2011. №2. С.113-121 (**издание, рекомендованное ВАК**).

4. Ерохина Л.Ю. К вопросу о формировании понятий в контексте инновационного подхода/ Л.Ю. Ерохина//Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы XVI междунар. науч.-практ. конф.. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009. С. 30-33.

5. Ерохина Л.Ю. Роль целепорождающей деятельности в формировании навыков безопасного поведения / Л.Ю. Ерохина // Формирование безопасного поведения: материалы окружной науч.-практ. конф. Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. С.14-17.
6. Ерохина Л.Ю. Система заданий как механизм обеспечения процедуры совместного целеполагания / Л.Ю. Ерохина // Организационная психология школы: материалы науч.-практ. конф. Москва: МГПУ, 2009. С.45-49.
7. Ерохина Л.Ю. Цель как педагогическая категория / Л.Ю. Ерохина // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. /Отв. ред. Т.А. Яркова. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2009. С.13-15.
8. Ерохина Л.Ю. Учебный эксперимент – пространство формирования целеполагания учебной деятельности / Л.Ю. Ерохина // Учебный эксперимент в образовании: Научно-методический журнал (Саранск), 2010. №3. С.11-15.
9. Ерохина Л.Ю. Модель готовности к целеполаганию в учебной деятельности / Л.Ю. Ерохина // Проблемы современной науки: сборник научных трудов. Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2011. С.73-78.
10. Ерохина Л.Ю. О дидактическом сопровождении целеполагания подростков в учебной деятельности / Л.Ю.Ерохина // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: «Априори», 2011. С. 10-17.

Подписано в печать 8.04.2010. Тираж 120 экз.
Объем 1,4 уч.-изд. л. Формат 60x84/16. Заказ 1211.

Издательско-полиграфический комплекс
Тюменской государственной сельскохозяйственной академии
625003, г. Тюмень, ул. Республики, 7

