

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Володимир ЧАЙКА (ЗМІСТ 224)

ДИДАКТИЧНА МЕТА ЯК ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Дидактична мета — важливий елемент структури цілісної педагогічної діяльності, системотвірний фактор, що закономірно визначає не тільки передбачуваний результат, а й етапи, форми, методи і засоби діяльності.

Проблема цілей у педагогіці є актуальною, проте в теоретичному плані найменш обґрунтованою. Існує декілька напрямів вивчення і розв'язання цієї проблеми:

- теоретичні основи постановки цілей навчання;
- конкретний зміст дидактичних цілей;
- ієрархія цілей навчання.

Філософське розуміння категорії “*мета*” передбачає такі основні методологічні положення:

1. Мета — це ідеально передбачуваний результат (розвиток особистості, сформованість знань, умінь, навичок).

2. Мета існує у взаємозв'язку із засобом. У теорії і практиці недостатньо враховується залежність мети від умов і засобів, а ще більше ігнорується залежність засобів від цілей діяльності.

3. Мета проходить процес становлення — цілеутворення. Воно здійснюється в єдності трьох взаємозв'язаних аспектів: формування мети, її вибір і формулювання (мета-проект); здійснення мети, перевірка правильності, коректування (мета-процес); досягнення мети, оцінка результатів діяльності (мета-результат).

В основі формування мети лежить усвідомлення якої-небудь зовнішньої чи внутрішньої необхідності, визначення наявних умов для її досягнення. Коректування мети передбачає врахування конкретних засобів досягнення, членування її на окремі завдання, тобто перетворення мети-ідеалу в конкретну мету діяльності.

Дидактичні цілі виконують у навчальному процесі три функції: 1) спрямовують педагогічні дії на досягнення результатів навчання; 2) інтегрують і впорядковують послідовність педагогічних дій та операцій; 3) забезпечують оцінку продуктивності педагогічних засобів шляхом співставлення реально досягнутих результатів з раніше поставленими цілями.

Результати нашого експериментального дослідження свідчать, що близько 80 % вчителів недооцінюють цільового компонента діяльності, не вміють конкретизувати цілі уроку. Багато цілей не можуть бути прийняті за міру, ідеал, до якого мають прагнути вчитель та учні. Результати аналізу практики вчителів, вивчення цільового компонента у планах їхніх уроків свідчать, що в побудові ієрархії цілей враховується зв'язок мети з одним або декількома засобами, тобто не відображається вся система засобів; мета залишається без руху, без розвитку в окремі завдання-цілі; зміст цілей багатьох уроків залишається абстрактним і не виступає чітким орієнтиром у досягненні результату. Можна навести приклади некоректних формулювань цілей уроку, які не відображають очікуваного результату діяльності вчителя і учнів. Так, багато вчителів формулюють цілі в такій формі: щось охарактеризувати; продовжити вивчення теми, поглибити знання, ознайомити з ..., розповісти про ..., пояснити, встановити, визначити, розкрити, вдосконалити та ін. На практиці вчитель часто не усвідомлює мети цілісної діяльності. У такому випадку говорять про формальний підхід до педагогічної роботи, спрацьовує схема, шаблон: мета вчителя — вчити, мета учнів — вчитися.

Специфіка дидактичних цілей полягає в тому, що вони повинні формулюватися не як дії вчителя, як це видно з наведених прикладів, а як результати діяльності учня, як його

просування і розвиток у процесі засвоєння певного змісту навчального матеріалу. Актуальною метою, головною ціллю педагогічної діяльності є формування і розвиток в учня здібності до самостійного управління своєю пізнавальною діяльністю. З огляду на це, формулювання мети має відображати рух змісту навчального матеріалу від його джерела (слова, наочності, практичної дії) до свідомості учнів. Як зазначає професор В.Бондар [1], орієнтовно правильними з дидактичного огляду є такі формулювання цілей уроку: сприйняти та усвідомити знання про ..., осмислити і зрозуміти зв'язки між ..., сформувати уміння (навички), навчити застосовувати знання і уміння в практичній діяльності, узагальнити і систематизувати знання про ..., перевірити та оцінити знання чи уміння. Сформульовані таким чином цілі вміщують у собі інформацію про кінцевий результат навчання, спрямовують діяльність учіння у логіці процесу засвоєння знань. За цієї умови основним у змісті дидактичних цілей є розвиток і формування особистості учня.

Слід звернути увагу на неможливість отождоення таких понять як мета і завдання уроку. Кількість цільових завдань та їх зміст обумовлюються процедурою структурування змісту навчального матеріалу, віковими та індивідуальними можливостями учнів, засобами навчання та ін. При формуванні дидактичних цілей і завдань діє педагогічна закономірність: чим більшим числом аспектів обґрунтовує вчитель постановку і прийняття цілей, завдань навчання, тим більш високих і міцних результатів він досягає за один і той же проміжок часу. Звичайно, що ця закономірність стосується формування і вибору інших компонентів педагогічної діяльності. Цільові завдання ставляться перед учнями поетапно, відповідно до руху думки дитини від первинного сприймання до повного засвоєння. Цільовим завданням передбачається виділити два основні аспекти: 1) що є найсуттєвішим у змісті вивчуваного; 2) у межах якої ланки процесу засвоєння знань кожна суттєва одиниця навчального матеріалу буде вивчатися.

Поняття “мета” і “завдання” можуть співвідноситися як ціле і як його частини, але лише умовно. Завдання — це не тільки часткова, а й більш конкретна ціль. Якщо мета — ідеальна модель процесу і результату педагогічної праці, то завдання — це сам процес діяльності, кроки для досягнення поставленої мети. Завдання у своїй сукупності повинні конкретизувати мету і відповідати їй, забезпечувати науково обґрунтований вибір змісту та засобів навчання. Іноді стає можливим перехід завдання в мету. Це відбувається за умови, коли виникає необхідність вивчити те чи інше питання змісту навчального матеріалу ґрунтовніше. У цьому випадку завдання стає метою і “розпадається” на ряд відносно самостійних завдань.

Слід зазначити ще про один важливий аспект цілеутворення — мотивацію діяльності. Сам по собі образ майбутнього результату діяльності ще не утворює мети. Він стає метою лише за умови зв'язку з мотивом, з яким і пов'язана мета. Мотиви в діяльності виступають як усвідомлені і неусвідомлені спонукання. Усвідомлена мета завжди передбачає засоби її досягнення як матеріальні, так і духовні (ідеальні).

Мета і результати діяльності, як правило, не збігаються, оскільки мета — всього лише образ, ідеал, а будь-яка цілісна діяльність, особливо педагогічна, завжди більш об'ємна, ніж абстрактні устремління, і її результат більш об'ємний за поставлену мету, хоча буває навпаки. Результат педагогічної діяльності утворюється в процесі суб'єктно-суб'єктних відносин, у яких не тільки учні, але й учитель оволодіває новим знанням. Успіх у досягненні цілей навчання може бути забезпечений за умови створення діалектичної системи “мета → мотив → засоби → результат”.

Що стосується учня, то, не знаючи мети і завдань “своїх” діяльності, він не усвідомлює, для чого виконує ту чи іншу роботу, а головне, не розуміє, як протікає процес діяльності. Успіх у виборі цілей і завдань діяльності буде досягнутий, якщо вони стануть для учнів “своїми”. Це буде свідченням того, що школярі усвідомили цілеспрямованість дій, зрозуміли загальну і конкретні цілі. Щоб навчити учнів самостійно ставити і формулювати мету і завдання навчальної діяльності, треба постійно це робити самому вчителю. Спочатку акцентується увага учнів на формулюванні мети і завдань уроку, потім до цієї процедури залучаються найсильніші учні, а потім і весь клас. Важливо не тільки те, щоб учні правильно формулювали мету і завдання того чи іншого конкретного уроку, а й прагнули перевірити правильність поставленої мети навчальної діяльності, змогли оцінити ступінь її досягнення, переконалися у практичній цінності цілепокладання.

Таким чином, кожний учитель повинен взяти собі за правило: проводити урок без плану, без чітко визначеної дидактичної мети не можна. Формулювання цілей повинно бути не описовим, абстрактним, а винятково стислим, технологічним, передбачати конкретні процедури діяльності. Загальна мета навчання повинна будуватися із врахуванням психологічних закономірностей розвитку особистості учня з огляду його просування в процесі засвоєння певного змісту навчального матеріалу. Одна з основних причин недооцінки цільового компонента діяльності — наявність неусвідомлених елементів у професійних діях вчителя, формальний підхід до цілепокладання через низький рівень аналітичної діяльності, що не забезпечує проникнення в суть того чи іншого явища, не дозволяє вичленити його основні суперечності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К.: “Вересень”, 1996. — 129 с.
2. Клинберг Лотар. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
3. Крайтсберг П. У. Понятие целей обучения: Классификация целей обучения по конкретности-абстрактности // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. — Тарту, 1982. — 115 с.
4. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед ин-ов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
7. Трубников Н. Н. О категориях “цель”, “средство”, “результат”. — М., 1968. — 90 с.

Ірина ЛЕВЧУК_(ЗМІСТ 224)

ПРОБЛЕМА ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Психологічний словник трактує поняття “засвоєння” як процес відтворення індивідом історично сформованих, суспільно-вироблених здібностей, способів поведінки, знань, умінь та навичок, процес їх перетворення в форми індивідуально-суб’єктивної діяльності. Процес засвоєння починається з моменту народження і різноманітними шляхами здійснюється на протязі всього життя людини, є основою розвитку його психіки і поведінки” [11, 393].

В даний час історично склалися наступні основні *форми засвоєння* — безпосередньо-емоційне спілкування, предметно-маніпулятивна, ігрова, навчальна, суспільно-корисна і власне трудова діяльність. Цій послідовності відповідають основні вікові періоди життя сучасної людини. Кожна форма засвоєння пов’язана з певним суспільно-заданим змістом, суб’єктивне відтворення якого призводить до відповідного рівня психічного розвитку. Ці форми засвоєння взаємопов’язані і взаємодоповнюють один одного.

Кожній формі засвоєння притаманні особливі закономірності. Зокрема, нас найбільш цікавлять особливості засвоєння, яке відбувається в формі шкільного навчання. З приводу цього В.Краєвський та І.Лернер вважають, що “засвоєння — це злиття нового досвіду з попереднім, нової інформації із уже усвідомленою раніше. Воно являє собою перетворення накопиченого соціального досвіду в надбання особистості. Засвоєння може бути стихійним і цілеспрямованим: засвоєння в результаті організованої самим індивідом самоосвіти і засвоєння в процесі цілеспрямованого навчання. Спільним для будь-якого засвоєння є те, що результатом його є *научіння*” [4, 139].

Научінням в психології називають досягнення стану здатності до цілеспрямованої внутрішньої і зовнішньої діяльності. Або *научіння* — це засвоєння знань і обумовлених ними певних дій і вчинків у певних ситуаціях. Дане визначення щодо процесу засвоєння є найбільш вживаним, проте існує кілька *концепцій учіння та природи його протікання*.

На основі культурно-історичної теорії Л.Виготського склалися концепції учіння О.Леонтьєва, П.Гальперіна, Д.Ельконіна, В.Давидова та їх співробітників. Вихідними для них стали положення про стадіальність розвитку вищих психічних функцій та основний механізм їх розвитку — *інтеріоризацію*. Діяльність, що забезпечує процес засвоєння, змінюється за формою