

**А.А. ГЛЕБОВ**  
(Волгоград)

### ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ЦЕЛОСТНОМ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Рассматриваются методологические регулятивы постановки целей в теории целостного учебно-воспитательного процесса.*

Ключевые слова: концепция, критерий, модель, подход, процесс, система, структура, функция, цель.

Основополагающими моментами в программировании деятельности учителя, а через нее и для учащихся является выработка целевых установок [9, с. 63]. Цель – это некоторое конечное состояние, к которому стремится система и которое служит для организации ее действий [16, с. 63], это идеальная модель, конечный результат, ради достижения которого создается система, которому призван прямо или косвенно служить каждый её компонент [15, с. 53]. Поэтому цель выступает как один из важнейших системообразующих факторов [2, с. 69], внутренняя пружина педагогического процесса, определяющая направленность воспитательной программы и пути достижения желаемого результата [10, с. 102], как критерий эффективности педагогического процесса, ибо эффективным будет тот процесс, который достигает цели. Ориентацию на цель как конечный результат необходимо считать важнейшим принципом управления всякой системой (А.Н. Выршиков, В.И. Данильчук, В.В. Сериков). В связи с этим в методологическом обосновании целостного учебно-воспитательного процесса выделяется аспект целеполагания.

Проблема целеполагания всегда находилась в центре внимания создателей теории целостного процесса (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.И. Данильчук, В.С. Ильин, В.А. Кулько, Н.Г. Ковалевская, Н.Г. Осухова, И.А. Редковец, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Г.И. Школьник и др.), и в педагогической литературе накоплен достаточный материал,

чтобы предпринять попытку обобщения, сведения в единую, оптимальную, непротиворечивую систему основных методологических, теоретических и практических положений осознанного выбора и постановки целей педагогического процесса. Для систематизации этой совокупности знаний нужны соответствующие методологические подходы, один из которых определяется категорией целого. Целое, как известно, характеризуется, прежде всего, особым типом взаимодействия с окружающей средой [1, с. 13]. С этих позиций важное место в исследованиях занял вопрос практического базиса целеполагания. Исследователи А.Н. Выршиков, В.И. Данильчук, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др. предлагают целый комплекс информационных потоков:

- 1) важнейшие государственные и правительственные документы, намечающие стратегию и тактику дальнейшего развития общества, определяющие ориентиры обучения и воспитания, общую направленность педагогической работы, а следовательно, и ценность цели;
- 2) социально-экономическая информация о требованиях к выпускникам образовательных учреждений;
- 3) административно-распорядительная информация, содержащаяся в нормативных и методических документах министерств и ведомств;
- 4) информация образовательного учреждения о результатах деятельности, профессиональном самоопределении обучающихся и т.п.

Однако наличие этих внешних источников целей не обеспечивает правильности постановки целей. Н.Н. Пахомов, Н.К. Сергеев и Ю.Г. Татур замечают, что так называемый социальный заказ, пусть даже сформулированный в документе самого высокого уровня, не может выступать в виде целей подготовки молодежи к жизни, ибо не представляет собой некой целостной модели результата и отражает, как правило, какой-либо её аспект [15, с. 53]. Поэтому потребовалась разработка теоретического базиса целеполагания. В.С. Ильин немало сделал для того, чтобы разрушить стереотип, что целеполагание – это функция вне-

педагогическая. Выдвигая свою педагогическую концепцию целеполагания, он критикует сложившиеся в теории и практике подходы к решению этой задачи. Одни считают, что для целостного воспитания личности необходимо в общих задачах педагогической системы выдвигать такие, которые охватывают основные компоненты структуры личности: её мировоззрение и убеждения, готовность к труду, нравственный облик, эстетическую воспитанность. Другие считают, что необъятное объять нельзя, и в качестве общих целей системы выдвигают цели формирования отдельных качеств. Наконец, третьи выдвигают такие цели, которые являются на планируемый период наиболее актуальными для данного образовательного учреждения. В.С. Ильину эти мнения представлялись несовершенными. В своём целеполагании ученый исходил из распространенного в современном научном познании подхода к изучению сложного явления, когда в последнем выделяются несколько внутренне взаимосвязанных компонентов, достаточно репрезентативных для целого. Ведь чем сложнее рассматриваемая система, тем, по необходимости, упрощеннее должно быть её теоретическое описание (Я.И. Френкель).

Руководствуясь этим положением, В.С. Ильин предлагал исследовать процесс воспитания личности как процесс воспитания системы её компонентов, охватывающих основные «блоки» её структуры с выделением интегративного её свойства, и свойств компонентов, «работающих» на интегративное свойство [5, с. 5]. Для усиления технологичности своих взглядов автор позже уточняет, что в целях нужно выделять такое сочетание качеств личности, такой их конструкт, который в определенном отношении представляет личность в целом, является репрезентативным для личности в целом. Конструкты свойств личности охватывают не все другие её проявления, но с их помощью процесс воспитания личности изучается более целостно, чем в исследованиях формирования отдельных её свойств. Представлять личность в целом может такая взаимосвязь качеств, которая адекватна связям структуры личности. Наиболее типичными конструктами являются такие, в которых представлено единство качеств, выражающее, например, её побудительную функцию (мотивы, убеждения, идеалы, устремления) и исполнительную (знания, умения, умственная деятельность). Выделение в целях таких «конструктов» качеств, которые в определенном отношении представляют личность в целом,

позволяет более четко определить тот вклад в развитие личности, который может внести данная педагогическая система, т.е. реализовать целостный подход [6, с. 7].

Примерами таких конструктов являются взаимосвязи свойств личности, отраженные в целях исследуемых педагогических процессов: взаимосвязь умений применять знания на практике и самооценки учащегося (А.А. Глебов); взаимосвязь познавательного интереса и самооценки учащегося (О.В. Наумено); взаимосвязь мотивации самообразования учащегося и направленности личности в целом (И.А. Редковец). Концептуальное дополнение к сказанному В.С. Ильиным делают Н.В. Бочкина, Л.М. Кувиго, И.А. Редковец и другие исследователи, отмечая, что успешная постановка целей обусловливается пониманием не только внутреннего содержания формируемого качества, но и его внешних связей с целостными свойствами личности [3, с. 48; 12, с. 43].

Продолжая исследования, начатые В.С. Ильиным, ученые обратились к переводу идей его теории на технологический уровень, включая идеи комплекса, иерархии и форм педагогической интерпретации целей. Применение идей системного подхода в решении данной задачи требует постановки целей в системе. Необходимо, прежде всего, четко определить и сформулировать конечную, а следовательно, наиболее общую цель, а затем разбить её на подцели. В процессе конкретизации генеральной цели строится своеобразная программа целей [11, с. 63], которые по своему характеру должны соответствовать общей цели системы (В.С. Ильин). Свойством целеполагания является единство целей всех звеньев педагогической системы, всех образовательно-воспитательных процессов, образующих целостный процесс. Координация целей должна осуществляться на основе декомпозиции цели воспитания более сложной совокупности педагогических систем (например, системы обучения по всем предметам в данном классе) на цели отдельных процессов, с учетом функциональных возможностей каждого и потребности в достижении общей цели всей совокупности систем [7, с. 18 – 19]. Такую совокупность, утверждает В.С. Ильин, можно получить, если структура целей каждого из процессов, их групп будет адекватна структуре личности в целом, будет выражать проект её развития как целостного явления. Получить такую систему целей можно путем расчленения целей комплекса процессов, образующих воспитание в широком смысле слова, на цели от-

дельных образовательно-воспитательных процессов, их групп. При этом структура каждой из целей должна включать, как отмечалось выше, изменения в стержневых качествах личности и в нестержневых в их взаимосвязи [8, с. 69].

Н.К. Сергеев заключает, что общая цель – развитие личности – должна быть расчленена до частных целей, охватывающих системы уроков, системы внеклассных мероприятий, вплоть до отдельного урока и мероприятия. Эти частные цели должны формироваться как ожидаемый результат, как то, что реально должно быть достигнуто [14, с. 55]. В основу этого понимания Н.К. Сергеев кладет положение, что проблема развития – это прежде всего проблема развития систем (А.М. Миклин), что развитие выступает как интегральное изменение системы (В.Я. Колосов, С.Г. Мелюхин, А.Е. Фурман и др.), в ходе которого происходят необратимые изменения ее качественного состояния, связанные с переходом к новому уровню целостности (А.М. Миклин). По утверждению А.М. Саранова, определение целей системы еще не гарантирует её оптимального функционирования. Необходимо выделять главную цель, определяющую её функционирование в целом, и подчиненные, направляющие деятельность отдельных подсистем и элементов [13, с.17]. Причем здесь должна решаться проблема соотношения, соподчинения их в цепи той или иной конкретной деятельности [17, с. 270].

Эти методологические положения, по мнению всех исследователей, сохраняют своё значение в целеполагании любой педагогической системы. Поэтому выделяется иерархия целей в виде главной и сопутствующих. Ведь за определенное время деятельности, соглашаются ученые, человек не может испытывать одинаковое влияние всеми сторонами своего облика. Какие-то стороны, в силу специфики деятельности в этот период, подвергаются более заметным, другие – менее заметным изменениям. А если так, то те или иные задачи, цели выдвигаются на первый план или выступают как сопутствующие. Такую регуляцию возможно осуществлять с учетом идеи, что цель проектирует воздействие на такие компоненты качества, которые на данном этапе развития качества личности значимы для его формирования в целом [4, с. 166]. При этом, подчеркивает В.Н. Зайченко, при переходе от одной цели к другой достигнутые результаты не остаются без внимания, а, наоборот, закрепляются, расширяются.

Формулируя концептуальные положения целеполагания, В.С. Ильин и Н.К. Сергеев подняли вопрос педагогической интерпрета-

ции общественных требований к личности как практического базиса целей. Без серьезной интеллектуальной разведки, отмечают они, нельзя прямо и непосредственно переносить в школу эти требования. Поэтому для ученых становится очевидной необходимость разработки целостных представлений о целях. Эта необходимость достаточно осознана в педагогической теории, что проявилось в развитии таких её отраслей, как профессиография, моделирование личности. Особенно активно это направление развивается с 1960-х гг. В исследованиях для обозначения представлений о целях используются различные понятия. По мнению В.С. Ильина и Н.К. Сергеева, обоснованным является использование понятия модели, ибо оно наиболее адекватно отражает представления о целях как об ожидаемом, планируемом результате. Модель должна воспроизводить некоторые свойства оригинала, представлять изучаемое качество в определенных отношениях, позволять проверять истинность и полноту представлений об изучаемом качестве [15, с. 54].

Итак, целеполагание при построении системы формирования какого-либо качества в рамках целостного подхода к обучению и воспитанию учащихся, говоря словами Н.К. Сергеева, должно осуществляться с учетом того, что 1) цели системы должны отвечать требованиям общества в развитии личности, характеризующейся определенными качествами, 2) цели системы должны отвечать современным научным представлениям о личности, её строении, развитии, 3) цели и задачи системы уроков, мероприятий, вплоть до отдельного урока и мероприятия, должны быть такими, чтобы их реализация выступала как «шаг» на пути к основной цели учебно-воспитательного процесса в целом, поднимала его на более высокий уровень. При этом достижение одной цели, решение одной задачи должны способствовать решению других задач [14, с. 64].

### Литература

1. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. М., 1973.
2. Афанасьев В.Г. О целостных системах // Вопр. философии. 1980. № 6.
3. Бочкина Н.В., Кувикко Л.М. О научных основах целеполагания в процессе формирования самостоятельности как качества личности школьников // Органическое единство учебного и воспитательного процессов : сб. науч. тр. Волгоград : Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1982. 168 с.
4. Выршиков А.Н. О методологических основаниях концепции военно-патриотического воспита-

ния // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981. 176 с.

5. Ильин В.С. О методологических подходах к выделению воспитывающего потенциала содержания образования // Совершенствование учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1977. 152 с.

6. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода / Воспитание школьников в процессе обучения : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1978. 144 с.

7. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981. 176 с.

8. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М. : Педагогика, 1984. 144 с.

9. Ковалевская Н.Г. О реализации принципа деятельности в исследовании процесса подготовки учащихся к самообразованию // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981. 176 с.

10. Момов В. Человек, мораль, воспитание. М., 1975.

11. Морозов В.Д., Морозов В.В. Диалектика: системы и реальность. Минск : Вышэйш. шк., 1978.

12. Редковец И.А. О концепции процесса воспитания мотивации самообразования учащихся // Органическое единство учебного и воспитательного процессов : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1982. 168 с.

13. Саранов А.М. О методологическом обосновании системы воспитательной работы классного руководителя // Педагогические основы комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1979. 168 с.

14. Сергеев Н.К., Сергиенко В.П. О некоторых основах построения системы целей формирования качеств личности // Органическое единство учебного и воспитательного процессов : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1982. 168 с.

15. Сергеев Н.К. О подходах к разработке модели выпускника педвуза // Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента : межвуз. сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990. 192 с.

16. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. М. : Мысль, 1972.

17. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978.

### *Targeting peculiarities in the integral educational process*

*There are regarded the methodological regulations of targeting in the theory of the integral educational process.*

Key words: *conception, criterion, model, approach, process, system, structure, function, target.*

**Н.М. БОРЫТКО**  
(Волгоград)

### **ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СИСТЕМА РЕГУЛЯТИВОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Охарактеризована логика исследования педагогических феноменов как построение системы моделей. Обоснованы требования к моделированию процесса становления исследуемого феномена, факторов и педагогических условий развития изучаемого свойства педагогической деятельности.*

Ключевые слова: *целостный подход, системный подход, модель педагогического процесса, модель педагогической деятельности, гуманитарность, субъектность.*

Понимание обучаемого/воспитанника как партнера в педагогическом взаимодействии, а самого образовательного процесса как процесса становления субъектности ребенка и требуемой данным процессом системы действий со стороны педагога обуславливает наше предположение о том, что в исследовании педагогических проблем требуется последовательно представить три модели:

- *модель процесса становления* исследуемого феномена (свойства, качества или деятельности) как становления субъектного пространства обучаемого/воспитанника;
- *модель системы факторов и педагогических условий* (или системы типов деятельности обучаемого/воспитанника) как социокуль-