

Развитие навыков целеполагания средствами тренинга конкретизации целей

А. Е. Фомин,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования КГПУ им. К.Э. Циолковского fomin72-72@mail.ru

В статье обсуждается проблема качества учебно-воспитательных целей и возможных средств его повышения. Представлено содержание и результаты исследования эффективности тренинга, направленного на обучение студентов навыкам преобразования глобальных учебно-воспитательных целей в конкретные. На выборке из 44 студентов показано, что данный тренинг является эффективным инструментом развития навыков конкретизации учебно-воспитательных целей.

Ключевые слова: глобальные и конкретные учебно-воспитательные цели, тренинг конкретизации целей.

Проблема. Формулирование целей представляет собой одну из важнейших составляющих психической активности человека. Согласно Т.Рибо, «точное отыскание цели и изыскание средств, пригодных для ее достижения, – необходимые и достаточные условия для всякого созидания» [7, с. 105]. Не является в этом смысле исключением и активность субъекта в различных видах профессиональной деятельности. Именно цели, по мысли Д.Дернера, являются своеобразными маяками, которые указывают направление для действий профессионалу-практику [2].

В рамках педагогической деятельности формулирование учебно-воспитательных целей разных уровней традиционно рассматривается как важный аспект профессиональной подготовки будущих и работающих педагогов. Значимость этапа постановки целей в структуре педагогической деятельности отмечается отечественными и зарубежными специалистами в области психологии, педагогики, а также частных методик обучения [1; 4; 8; 10]. В частности, И.П.Подласый указывает: «Любое воспитание – от мельчайших актов до широкомасштабных государственных программ – всегда целенаправленно; бесцельного ни к чему не стремящегося воспитания не бывает. Целям подчиняется все: содержание, организация, формы и методы воспитания. Поэтому проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике. Вопросы – к чему должны стремиться школы и воспитатели в своей практической деятельности, каких результатов добиваться – можно назвать ключевыми» [6, с. 128].

Вместе с тем в общепсихологических исследованиях отмечается, что акт формулирования целей – это не только слабо изученное явление, но и весьма сложный когнитивный навык, предъявляющий высокие требования к субъекту, разрешающему проблемные ситуации [3; 5]. Убедительно этот факт продемонстрирован в исследованиях Д.Дернера на материале решения комплексных задач, моделирующих фрагменты сложной реальности, с которой взаимодействует человек. В них было показано, что одной из наиболее существенных ошибок целеполагания является стремление испытуемых создавать слишком глобальные цели. В отличие от специфических целей глобальные цели определены по небольшому числу параметров и поэтому служат плохим ориентиром к действию.

Д.Дернер указывает на ряд негативных последствий, к которым могут привести попытки испытуемого руководствоваться подобными целями: 1) поведение «аварийной службы», когда испытуемые решали первые попавшиеся под руку проблемы без какого-либо разумного их ранжирования на более и менее существенные; 2) решение «ложных» проблем, которое заключается в том, что испытуемые стремились решать вовсе не актуальные проблемы, а те, в решении которых они чувствовали себя компетентными; 3) «сдвиг цели», который происходит в том случае, если человек перестает удерживать первоначально сформулированную цель и вовлекается в достижение других целей (например, тех, которые были сформулированы как промежуточные, а фактически стали основными в глазах испытуемого). Автор настойчиво призывает профессионалов-практиков к тому, чтобы они стремились декомпозировать глобальные цели или преобразовывать их в более конкретные представления о будущих результатах своих действий [2].

Казалось бы, внимание ученых и методистов к этому аспекту работы специалиста должно стать тем условием, благодаря которому происходит полноценное освоение будущими профессионалами умения ставить цель. Однако на деле картина получается иная. Так, студенты-педагоги еще в аудитории учатся планировать учебно-воспитательные мероприятия, когда изучают курс методики преподавания своего предмета. Затем та же работа продлевается уже вживую на педагогической практике в школах. При написании плана-конспекта урока студент должен обязательно включить в него и цели, которые он хочет достичь. Чаще всего от студента требуется сформулировать цели обучения и воспитания. Увы, оказывается, многие будущие преподаватели подходят к этому этапу разработки планов очень формально и поэтому просто не способны внятно объяснить, каковы же их действительные цели на будущем уроке.

Например, студенты часто пишут в своих планах, что стремятся «развивать познавательную активность школьников на уроке». Что ж, это нужное дело! Но только цель сформулирована неконкретно. Ведь познавательная активность школьника включает в себя

массу разных сторон: его восприятие, память, мышление, воображение, познавательные мотивы и интересы, его способы учебной работы, творческие процессы и т.д. Ясно, что всю познавательную активность за один урок развить при всем желании не удастся. Автору статьи неоднократно приходилось задавать студентам на практике уточняющие вопросы по этому поводу. Но, увы, картина почти не менялась. Некоторые пытались уточнить цель примерно так: «Я бы хотел развивать их мышление». Но ведь и развитие только одного мышления – это огромный пласт работы для учителя. Развитию чего хочет содействовать будущий учитель? Если мыслительных операций, то каких конкретно? Если стилей мышления, то каких именно? Может быть, он предполагает развивать логические приемы мышления? Почти всегда эти вопросы остаются без ответа со стороны будущего педагога.

Неудивительно в связи со сказанным выше, что в нашем констатирующем исследовании на материале анализа учебно-воспитательных целей, формулируемых студентами-педагогами в планах-конспектах уроков, были получены данные, аналогичные результатам Д.Дернера [9]. В качестве объекта анализа были взяты планы-конспекты уроков, которые традиционно выполняют студенты-пятикурсники на непрерывной педагогической практике в КГПУ им. К.Э.Циолковского. Основным методом исследования стал контент-анализ, при помощи которого было изучено около 200 отчетов студентов различных факультетов.

Прежде всего, нас интересовали возможные ошибки студентов по категории «глобальность целей». Например: «формировать на уроке мышление у учащихся»; «развитие памяти, внимания»; «формирование научной картины мира»; «развитие воображения» и т.д. Выяснилось, что наибольший процент ошибок обнаружился именно по этой категории. Глобальные цели были зафиксированы в 65% случаев. Наряду с этим в 15% случаев обнаруживались ошибки «сдвига цели», которые проявлялись в том, что студенты подменяли собственные педагогические цели теми целями, которые должны достигать учащиеся. Например, вместо того, чтобы описывать в плане собственные учебно-воспитательные цели, студент писал: «изучить силу трения»; «повторить пройденный материал»; «изучить природу нашего края»; «изучить свойства аренов» и т.д.

Таким образом, самой серьезной сложностью в целеполагании у студентов-педагогов является расчленение общих, глобальных целей на более конкретные. Хотя в нашем исследовании в центре внимания были именно ошибки в постановке целей, мы все же обратились и к анализу того, насколько вообще студенты способны ставить цели конкретно. К нашему удивлению оказалось, что только 3–4 случая (из нескольких сотен!) постановки целей в планах студентов можно отнести к достаточно конкретизированным. Добавим, что эти данные устойчиво воспроизводятся и на других выборках. Сходные ошибки обнаружены у студентов-психологов, будущих социальных педагогов и социальных работников. Средний процент глобальных целей по всем группам достигает семидесяти.

Налицо объективное противоречие между той ролью, которая отводится этапу целеполагания в структуре педагогической деятельности, данными о сложности овладения навыками постановки целей и эмпирическими данными о том, насколько действительно успешно формулируют учебно-воспитательные цели будущие учителя, а также студенты непедагогических факультетов.

Гипотеза. Наш анализ ошибок целеполагания показывает, что навыки постановки целей развиты у студентов недостаточно. Особенно распространенной и, следовательно, нуждающейся в самом пристальном внимании является ошибка формулирования слишком глобальных учебно-воспитательных целей. Студенты, чья специализация предполагает овладение навыками подготовки и проведения учебно-воспитательных мероприятий (педагоги, психологи, социальные педагоги), нуждаются в систематическом обучении целеполаганию. Причем усилия в подготовке студентов следует сосредоточить в направлении развития у них умений конкретизировать общие цели обучения и воспитания.

Главной, на наш взгляд, причиной распространенности этой ошибки – недостаточной декомпозиции целей – является то, что *постановка целей не выступает для студента, планирующего учебно-воспитательное мероприятие, как специальная, причем сложная, мыслительная задача!* Другими словами, этап целеполагания субъективно не выделяется будущим специалистом как некая проблемная ситуация, требующая мышления. Скорее, формулирование целей в плане предстает как дань формальностям, как необходимый, но вовсе не существенный элемент планирования. В этой связи возникает вопрос о специальных психотехнических средствах развития навыков формулирования учебно-воспитательных целей.

Предлагаемый нами тренинг в значительной степени направлен на то, чтобы трансформировать непродуктивную позицию будущего специалиста, продемонстрировать ему важность постановки качественных целей в планировании и принятии решений, а также оснастить его некоторыми эвристическими средствами, облегчающими и улучшающими целеполагание. В качестве основной гипотезы исследования выступило предположение о том, что предложенные тренинговые процедуры окажутся эффективным средством развития умения студентов-испытуемых конкретизировать учебно-воспитательные цели.

Исследование. В эксперименте участвовали 44 человека. В качестве испытуемых выступали студенты Калужского государственного педагогического университета им. К.Э.Циолковского, обучающиеся на III курсе факультета психологии. Актуальность подобного тренинга для студентов непедагогического факультета обосновывается тем, что им предстояла работа в рамках производственной практики в учебных заведениях г. Калуги, где они должны были планировать и проводить занятия по психологии.

Вначале студентам выдавались бланки, на которых они должны были составить краткий план-конспект занятия по психологии.

Инструкция к предварительному тестированию. «На выданном вам бланке составьте, пожалуйста, краткий план-конспект занятия по психологии. В структуре этого плана-конспекта надо обозначить тему, учебно-воспитательные цели и кратко изложить содержание занятия. Вы можете выбрать любую тему. При этом лучше выбирать тему, которая вам более знакома. Вы также можете пользоваться лекциями, книгами и любой доступной литературой. На выполнение задания время не ограничено».

На следующем этапе исследования студенты обучались различным приемам конкретизации целей в рамках разработанного нами тренинга.

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА

Занятие лекционное 1: Цели в мышлении.

Отметим, что в этом занятии принимали участие испытуемые обеих групп. В этой части вводится понятие о цели как об образе будущего результата (А.Н.Леонтьев). Показывается роль целей в регуляции мышления профессионала-практика. Описываются ошибки, которые могут совершать педагоги в формулировании обучающих, воспитательных и развивающих целей и раскрываются возможные негативные последствия неправильной постановки целей. Все эти закономерности иллюстрируются преимущественно на материале формулирования целей в процессе планирования учебных занятий.

Практические занятия. Эта часть тренинга включает в себя систему упражнений, в которых отрабатываются различные компоненты умения расчленять общие цели на более частные, а также оценивать результаты подобных преобразований.

Упражнение 1. Преобразование отрицательной цели в положительную.

Цель упражнения: освоение умения формулировать цели в виде положительных суждений.

Материалы: бумага и ручки (для участников); 5–10 «отрицательных» учебно-воспитательных целей (для ведущего).

Процедура. Вначале ведущий-экспериментатор предлагает участникам цель, сформулированную в виде отрицательного суждения. Например: «снизить нарушения дисциплины в классе»; «исправить ошибки, допущенные при выполнении тестового среза знаний» и т.п. Затем участникам дается некоторое время на обдумывание своих вариантов переформулирования «отрицательных» целей в «положительные». После этого каждый из

членов группы поочередно предлагает свой вариант цели, который обсуждается всей группой.

Упражнение 2. Конкретизация цели в различных системах кодирования.

Цель упражнения: освоение умения конкретизировать общую цель, переведя ее в более частные цели, с учетом индивидуально предпочитаемых способов кодирования информации: визуального, аудиального и кинестетического.

Материалы: бумага и ручки (для участников), 15–20 неконкретно сформулированных учебно-воспитательных целей (для ведущего).

Процедура. Ведущий-экспериментатор иллюстрирует формулирование целей в разных системах кодирования примерами: «Если я заинтересую своих студентов новым материалом, то увижу их внимательные глаза, улыбки, услышу вопросы по поводу темы занятия, возгласы “Как интересно!” и просьбы “Расскажите еще”. При этом я почувствую тепло и легкость в груди, радость и удовлетворение, прилив сил». Он также обращает внимание студентов, что эти формулировки одновременно являются и критериями достижения целей. После разминочной отработки навыка участники переходят к самостоятельной работе с целями. Ведущий предлагает участникам глобальные цели и каждый студент самостоятельно конкретизирует цели в различных системах кодирования, а затем поочередно предлагает свои варианты для совместного обсуждения.

Занятие лекционное 2: Таксономия учебных целей.

В рамках этого занятия участники знакомятся со схемой педагогических целей, разработанной Бенджамином Блумом, которая описывает цели в познавательной области. Дается краткая характеристика основным составляющим таксономии Б.Блума: 1) знание; 2) понимание; 3) применение; 4) анализ; 5) синтез; 6) оценка. По каждой из категорий раскрывается ее содержание, а также приводятся иллюстрации на материале той дисциплины, которая является профильной для данной группы.

Упражнение 3. Конкретизация целей по категориям «знание» и «понимание».

Цель упражнения: освоение умения конкретизировать глобальную цель в аспекте категорий «знание» и «понимание» таксономии Б.Блума.

Материалы: ручки, бумага (для участников).

Процедура. В этом и двух последующих упражнениях операционализуется знание участников о таксономии Б.Блума. Ведущий предлагает участникам разбиться на мини-группы по три человека. Каждой группе предлагается выбрать тему предполагаемого занятия, для которого будут формулироваться цели. Так, в одной из групп участники выбрали тему «Гуманистическая психология», мотивируя это тем, что данную тему они недавно обсуждали на лекционном и семинарском занятиях по одному из академических курсов. Далее группа использует описание блоков «знание» и «понимание» из таксономии

Б.Блума для формулирования конкретных целей занятия. Затем происходит поочередное обсуждение предложенных каждой группой целей совместно с ведущим и другими участниками. В заключение обсуждаются достоинства данного способа конкретизации целей, анализируются возможные трудности, которые возникли у участников в решении подобных задач.

Упражнение 4. Конкретизация целей по категориям «применение» и «анализ».

Цель упражнения: освоение умения конкретизировать глобальную цель в аспекте категорий «применение» и «анализ» таксономии Б.Блума.

Материалы: ручки, бумага (для участников).

Процедура. Аналогична процедуре в упражнении 3.

Упражнение 5. Конкретизация целей по категориям «синтез» и «оценка».

Цель упражнения: освоение умения конкретизировать глобальную цель в аспекте категорий «синтез» и «оценка» таксономии Б.Блума.

Материалы: ручки, бумага (для участников).

Процедура. Аналогична процедуре в упражнении 3.

Упражнение 6. Конкретизация комплексных целей в схематической форме.

Цель упражнения: знакомство участников тренинга с приемом схематической переработки глобальных целей в конкретные; обучение навыкам поиска противоречий между частными учебно-воспитательными целями.

Материалы: фломастеры, маркеры, бумага большого формата (для участников); демонстрационная схема «дерево целей» (для ведущего).

Процедура. Ведущий показывает, каким образом можно фиксировать результаты конкретизации целей в графической форме. В этом случае система целей и подцелей представляется графически в виде более или менее крупных «ветвей». После вводного этапа участники работают в мини-группах по три человека. Им предлагается выбрать тему занятия и сформулировать цели для него, расположив их на дереве целей. При этом ставится дополнительная задача: указать на составленной схеме те цели, достижение которых может противоречить друг другу.

Упражнение 7. Оценка качества поставленных целей.

Цель упражнения: обучение участников навыку оценки качества сформулированных частных целей.

Материалы: ручки, бумага (для участников); демонстрационная таблица критериев SMART, 8–10 конкретно сформулированных учебно-воспитательных целей (для ведущего).

Процедура. Упражнение предполагает обучение участников тренинга использованию критериев, которые можно учитывать и при формулировании и при оценивании качества целей – SMART (Specific – конкретная: цели должны быть предельно ясны и конкретны; Measurable – измеримая: цели должны быть измеримы, чтобы можно было узнать, что они

достигнуты; Achievable – достижимая: цели должны быть достижимы с точки зрения внешних факторов и внутренних ресурсов и в то же время достаточно сложны, чтобы было необходимо прилагать усилия для их достижения; Relevant – согласованная: цели должны соотноситься с другими, более важными целями, и работать на их достижение; Timebound – определенная во времени: для каждой цели должны быть намечены временные рамки, требуется определить срок как для конечного, так и для промежуточных результатов). Участники получают от ведущего формулировки учебно-воспитательных целей, им предлагается оценить каждую из этих формулировок при помощи критериев.

После тренинга в обеих группах проводилось контрольное тестирование.

Инструкция к контрольному тестированию. «Просмотрите свои планы-конспекты и особое внимание уделите содержанию учебно-воспитательных целей. В том случае, если вы считаете, что содержание целей следует оставить неизменным, сделайте соответствующую пометку в бланке. Если же вы считаете, что в формулировку целей нужно внести изменения, то сделайте это на том же бланке».

Полученные данные стали предметом контент-аналитического исследования уровня конкретизированности целей. Согласно Д.Дернеру, «глобальная цель – это та, которая определена по отношению к немногим критериям, иногда лишь к одному. Специфическая цель задана по отношению ко многим критериям и, следовательно, может быть очень точно описана и представлена» [2, с. 62]. На основе определения глобальности-специфичности целей Д. Дернера был предложен операциональный критерий, позволяющий количественно оценить способность субъекта конкретизировать глобальную цель, переведя ее в некоторую систему специфических целей.

Уровень конкретизированности целей (УКЦ) измеряется через количество частных целей, которые определены по большему числу критериев по сравнению с более общей (глобальной) целью.

Приведем пример, который поясняет суть данного критерия. Пусть имеются две цели: «развивать на занятии мышление школьников» и «способствовать развитию обобщения в решении задач». Исходя из формулировки первой цели, совершенно не ясно, что именно в мышлении учащихся планирует развивать педагог, а также то, каким образом он предполагает это сделать. Другими словами первую цель трудно определить по каким-либо критериям. Вторая цель определена как минимум по двум критериям. Из ее формулировки ясно, что предметом усилий педагога является операция «обобщение», а не «мышление вообще». Также указан и способ развития этой операции – решение задач. Следовательно, первая цель является глобальной, вторая – специфической.

При обработке данных за каждую более конкретно поставленную цель в контрольном тестировании по сравнению с формулировками целей в предварительном тестировании испытуемому начислялся 1 балл.

На этапе обработки данных исследования оценивались два показателя, которые мы интерпретируем как свидетельство эффективности цикла тренинговых занятий.

Вначале производилась оценка изменений в *направленности испытуемых на преобразование глобальных целей в систему специфических* в контрольной и экспериментальной группах по результатам сравнения предварительного и контрольного тестирования.

Для этого использовался φ^* -критерий, угловое преобразование Фишера. Исходными данными для оценки направленности испытуемых на преобразование глобальных целей в специфические стали показатели согласия или несогласия испытуемых в процессе контрольного тестирования преобразовывать цели, которые они предлагали во время предварительного тестирования.

После того, как студентам было предложено внести изменения в свои планы-конспекты, между экспериментальной и контрольной группами обнаружилось существенные различия. Так, среди испытуемых контрольной группы только один человек посчитал, что такие изменения нужно внести. В то же время в экспериментальной группе с необходимостью изменений согласились все испытуемые.

Затем были вычислены процентные доли согласия/несогласия для обеих групп, которые представлены в таблице.

Т а б л и ц а

Процент согласия/несогласия испытуемых с необходимостью переформулировки целей

Группы	Согласие с необходимостью переформулировать исходные цели	
	Есть согласие	Нет согласия
Контрольная	7,7%	92,3%
Экспериментальная	100%	0%

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 6,58;$$

$$\varphi^*_{\text{кр.}} \leq 2,31 \text{ при } p < 0,01;$$

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}} \text{ при } p < 0,01.$$

Таким образом, различия в степени направленности на конкретизацию целей, формирующиеся в результате обучения в рамках тренинга, оказались значимыми. Это указывает на то, что *испытуемые из экспериментальной группы стали выделять этап постановки учебно-воспитательных целей как самостоятельную мыслительную задачу, требующую решения.*

Теперь обсудим данные контент-аналитического исследования. В формулировках целей обеих групп по результатам предварительного тестирования преобладают слабо конкретизированные цели, такие как: «создать условия для усвоения учащимися основных аспектов по теме»; «создать условия для развития и обогащения психологической культуры учащихся»; «развить навыки общения»; «создать условия для стимулирования интереса по данной теме»; «создать условия для усвоения теоретических понятий по теме урока».

Качественный анализ содержания целей на этапе контрольного тестирования показывает, что все испытуемые экспериментальной группы преобразовывали глобальные цели в специфические. В текстах планов-конспектов присутствовали уже совсем иные формулировки: «создать условия для усвоения учениками определения темперамента и воспроизведения ими основных понятий по этой теме»; «познакомить учеников с основными методиками диагностики межличностных отношений»; «ознакомить с ролью и функциями чувств в жизни»; «создать условия для самоанализа учащимися преобладающих видов и форм чувств» и т.п.

Затем была произведена оценка значимости различий у испытуемых контрольной и экспериментальной группы по уровню конкретизации целей. Для этого был произведен расчет критерия различия U-критерия Манна-Уитни. При подсчетах указанного критерия мы получили $U=0,50$ при $p=0,000017$. То есть обнаруживаются значительные статистически достоверные различия в уровне конкретизации целей в группах испытуемых.

Показательными были также эмоциональные реакции и рефлексивные суждения испытуемых экспериментальной группы. Интересно было наблюдать за реакцией студентов в момент проведения контрольного тестирования. Здесь также обнаружили существенные отличия. Если студенты контрольной группы в подавляющем большинстве нейтрально реагировали на собственные цели, сформулированные несколько недель назад¹, то большинство студентов экспериментальной группы весьма эмоционально отнеслись к формулировкам целей. Они выражали удивление (не могли поверить, что эти цели были сформулированы ими), критически комментировали содержание собственных целей в первоначальном варианте, высказывали иронические замечания в свой адрес.

На этапе рефлексии испытуемые экспериментальной группы также достаточно высоко оценили степень интереса и полезности для себя тренинга. Студенты высказывались по этому поводу, например, так: «кое что было интересно, что-то нет, но полезно»; «интересно изложен материал, приведены примеры»; «ваши занятия для меня являлись одними из самых интересных в течение этого семестра. Мне было приятно их посещать. Они для меня явились очень познавательными и полезными. Спасибо вам большое. Вы открыли нам глаза на понятие цели»; «было бы интересней, если бы побольше было практики»; «занятия проходили очень хорошо, было интересно».

¹ Весь эксперимент длился в течение 2,5 месяцев.

Выводы, которые можно сделать по результатам эмпирической части исследования, заключаются в следующем.

1. Обнаруживаются значимые различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по показателям, характеризующим усвоение навыков конкретизации учебно-воспитательных целей. Испытуемые экспериментальной группы значительно превосходили контрольную группу в выделении этапа целеполагания как специальной мыслительной задачи. Также они продемонстрировали значимо более высокий уровень преобразования глобальных целей в специфические.

2. Испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали эмоциональные реакции и рефлексивные суждения (по результатам тренинга), которые указывают на позитивные изменения их опыта решения задач по преобразованию глобальных целей в конкретные.

3. Указанные выше данные позволяют утверждать, что гипотеза исследования подтвердилась. Разработанный нами тренинг является достаточно эффективным инструментом развития навыков целеполагания на материале учебно-воспитательных целей.

Литература

1. *Баранов М.Т.* Методика преподавания русского языка в школе. М., 2001.
2. *Дернер Д.* Логика неудачи. М., 1997.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М., 1983.
4. *Малев В.В.* Общая методика преподавания информатики. Воронеж, 2005.
5. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М., 2004.
6. *Подласый И.П.* Педагогика: В 2 кн. Кн. I. М., 1999.
7. *Рибо Т.* Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств. Минск, 2002.
8. *Такман Б.В.* Педагогическая психология: от теории к практике. М., 2002.
9. *Фомин А.Е., Земляникина М.А.* Изучение некоторых ошибок целеполагания в мышлении студентов-педагогов // Актуальные проблемы прикладной психологии: Материалы конференции. Калуга, 2006.
10. *Чернобельская Г.М.* Методика обучения химии в средней школе. М., 2000.

Development of goal-setting skills by means of goal specification training

A. E. Fomin,

PhD in psychology; associate professor, chair of developmental and educational psychology, the Kaluga State University named after K.E.Tsiolkovsky fomin72-72@mail.ru

The article discusses the problem of educational goals quality and possible means of its increasing. It presents the content and results of efficiency research of a training aimed at teaching students the skills of transforming global educational goals into specific ones. On a sample of 44 students it is shown that such training is an effective instrument of developing skills of educational goals specification.

Keywords: global and specific educational goals, goal specification training.

References

1. *Baranov M.T.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole. M., 2001.
2. *Derner D.* Logika neudachi. M., 1997.
3. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Leont'ev A.N. Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. II. M., 1983.
4. *Malev V.V.* Obshaya metodika prepodavaniya informatiki. Voronezh, 2005.
5. *Nyutten Zh.* Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushego. M., 2004.
6. *Podlasyi I.P.* Pedagogika: V 2 kn. Kn. I. M., 1999.
7. *Ribo T.* Bolezni lichnosti. Opyt issledovaniya tvorcheskogo voobrazheniya. Psihologiya chuvstv. Minsk, 2002.
8. *Takman B.V.* Pedagogicheskaya psihologiya: ot teorii k praktike. M., 2002.
9. *Fomin A.E., Zemlyanikina M.A.* Izuchenie nekotoryh oshibok celepolaganiya v myshlenii studentov-pedagogov // Aktual'nye problemy prikladnoi psihologii: Materialy konferencii. Kaluga, 2006.
10. *Chernobel'skaya G.M.* Metodika obucheniya himii v srednei shkole. M., 2000.