**ЦЕЛИ УРОКОВ**

**Цели деятельности учителя** понимаются как совокупность условий, ситуаций, создаваемых им на уроках для учения и развития учащихся.

Учебные цели каждого из фрагментов учебного процесса (этапа урока, урока в целом) определяются педагогом диагностически.

Учащиеся - активные субъекты деятельности. Они участвуют в определении целей урока, выбирают уровень освоения учебного материала, способы достижения целей, осуществляют самоконтроль, коррекцию и рефлексию деятельности.

**Цель**- это заранее запланированный конечный результат обучения, развития и воспитания школьников.

ПРИМЕР 1.
Когнитивная ( познавательная ) - владение учениками умениями ....

**Развивающая** - наличие на уроке условий для самоопределения учащихся, выдвижения ими гипотезы, планирования чего-то, оценки результатов и формулирования выводов.

ПРИМЕР 2.

Когнитивные цели можно формулировать через планируемые результаты обучения:

- дают определение понятий, приводят примеры ...

- доказывают ...
- объясняют зависимость.
Развивающие цели - создать условия для развития и воспитания...
ПРИМЕРЗ.
Учебные цели формулируются в виде выходного теста.
**Развивающие цели**- обеспечить достижение указанной цели урока и создать на уроке условия для развития мыслительных способностей
учащихся: понимать тексты, переводить тексты в диалоговую и табличную формы.
Приступая к формулировке целей урока, учитель:
- изучает требования программы;
- обращает внимание на требования к системе знаний и умений по данной теме;

- определяет приемы учебной работы, которыми важно овладеть школьнику;

- выявляет ценностные ориентиры, которые могут обеспечить личную заинтересованность школьника в результатах обучения.
После того, как цель определена , она становится ориентиром в отборе основного содержания, методов, средств обучения и форм
организации познавательной деятельности школьников.
Цели обучения условно разделяют на три группы (триединая дидактическая цель ):
- образовательные (обучающие);
- развивающие;
- воспитательные.
**Образовательные:**
- обеспечить знание учащимися каких-то понятий, определений, теорем ...
- обеспечить формирование умений ...
- установить уровень знаний по теме...
- обеспечить обобщение изученного материала по теме...
- обеспечить систематизацию изученного материала по теме ...
- обеспечить отработку умений учащихся...
**Развивающие и воспитательные:**
создать условия для:
- развития мышления ( учить анализировать, выделять главное, сравнивать, строить аналогии, обобщать и систематизировать,
доказывать и опровергать, объяснять и определять понятия, ставить и решать проблемы );
- развития элементов творческой деятельности ( интуиции, пространственного воображения, смекалки);
- развития мировоззрения;
- развития навыков устной и письменной речи;
- развития памяти;
- развития критического мышления, групповой самоорганизации, умения вести диалог;
- развития эстетических представлений и художественного вкуса;
- развития логического мышления ( на основе усвоения учащимися причинно-следственных связей, сравнительного анализа),
способности четко формулировать свои мысли;
- воспитания уважения к своей Родине;
- воспитания активной жизненной позиции, честности, человеческой порядоч-ности;
- воспитания в учениках средствами урока уверенности в своих силах;
- воспитания гуманизма и любви к прекрасному;
- подведения учащихся к выводу о самоценности человеческих качеств;
- развития у школьников исследовательской культуры ( развитие умений ис-пользовать научные методы познаний (наблюдение, гипотеза,
эксперимент);
- развития у школьников умений формулировать проблемы, предлагать пути их решения;
- развития у школьников коммуникативной культуры (умения общаться, моно-логическую и диалогическую речь);
- развития у учащихся рефлексивной деятельности.

**Компетентностный подход: правила постановки учебных целей**

Ребенок должен не просто узнать очередную порцию информации, а научиться делать что-то новое. Как же педагогу сформулировать эти новые цели и суметь достичь их?

*Не секрет, что новые педагогические подходы с большим трудом приживаются в массовой школе. Вероятно, это происходит оттого, что все «за», но мало кто знает «как». Ведь освоение нового подхода гораздо сложнее нового метода работы или даже технологии. От учителя требуется пересмотреть основания, установки своей деятельности. Это, пожалуй, не только самый трудный, но и самый важный момент. Так, компетентностный подход предполагает переориентирование учителя уже на стадии планирования урока, ибо цель его принципиально меняется.*

Компетентностный подход, сегодня уже обретающий черты нормы, несомненно, не только возможен, но и, как правило, реализовался опытными педагогами во все времена существования школы как институт обучения и воспитания. Но он все еще не осмыслен глубоко и не стал повседневной педагогической практикой обычной российской школы, поскольку провозглашение новой нормы не означает автоматического изменения массовой практики. Самое трудное – перевод целей и ценностей в механизм, который позволит замысел превратить в реальность.

*На чем можно и нужно акцентировать внимание, если речь идет о реализации компетентностного подхода на уровне учителя и урока? Что должно измениться в этой ситуации в деятельности учителя? Чему его надо научить? Что должно стать предметом наблюдения в деятельности учителя на уроке, в том числе и через анализ урока?*

Главный аспект компетентностного подхода – **определение целей.** Здесь важны два момента: *.как ставит цель учитель при подготовке к уроку и как ставится цель на уроке (участвует ли в этом процессе ученик)?* Что здесь должно быть важным для учителя и любого наблюдателя на уроке?

**1. Планирует ли педагог в качестве долгосрочных целей получение учениками новых образовательных результатов?**

*Самое главное в компетентностном подходе – результат ученика*, который не сводится только к уровню предметной обученности, но и должен включать уровень сформированной компетентности – способности действовать в ситуации неопределенности на основе полученных знаний.

Английские педагоги, отвечая на вопрос о целях: «Что мне хотелось бы, чтобы спустя год или два после завершения моего курса учащиеся могли… (чему и зачем учиться?)», дали следующие ответы (Дэвид Клустер и Патришия Блум):

• Применять полученные знания для решения практических задач.

• Искать и находить способы сделать мир лучше.

• Учиться на протяжении всей жизни.

• Видеть связи между взглядами, убеждениями и поступками – собственными и окружающих людей.

• Сохранять позитивное мировосприятие, несмотря на жизненные трудности и невзгоды.

• Уметь применять критическое мышление в любых жизненных ситуациях, делиться всем, чему они научились, с окружающими, чтобы вместе делать этот мир справедливее.

Ведущим результатом (целью российской школы), несмотря на формулировки желаемых результатов, подобные английским, пока остается предметная обученность, позволяющая ученику успешно сдать ЕГЭ и поступить в вуз. Это не случайно: именно в этой части контроль остается методичным и последовательным, и львиная доля времени учителя на уроке посвящена достижению этой цели.

Как же *«проявить», «сделать видимым» новый результат ученика на компетентностном уровне?* Для этого можно воспользоваться описанием четырех уровней компетентности решения проблем по Грайсу (1964):

1) нарушение правил по незнанию (отсутствие опыта или отсутствие средств);

2) знание и соблюдение правил (классическое школьное научение);

3) осмысленное нарушение правил (как условие субъектности или способность играть с правилами);

4) не просто нарушение правил, а полное их изменение. Высшая компетентность – уметь пересекать границы.

*Может ли получение результата на 3-м и 4-м уровнях компетентности ученика быть целью учителя на уроке? Иными словами, готов ли учитель к тому, чтобы оценить по достоинству ученика, работающего на 3-м и 4-м уровнях?* Если внимательно проанализировать эти уровни, то окажется, что в пятибалльной системе российской школы балл «2» соответствует первому уровню компетентности, а «5» – второму. Таким образом, вся пятибалльная шкала оценок легко укладывается в первые два уровня компетентности. И только у небольшой части учителей ученик может получить «5» лишь тогда, когда продемонстрирует 3-й или 4-й уровни компетентности (именно таких учителей и вспоминают всю жизнь с благодарностью, хотя учиться у них ох как нелегко!). У многих учителей демонстрация учеником таких результатов вызовет лишь реакцию неодобрения: «Научись сначала решать как нужно, иначе ЕГЭ не сдашь, а потом будет видно». Дефициты системы оценки чувствуют и ученики. Не случайно один из старшеклассников в анкете написал: «В нашей школе и моем классе оценка практически двухбалльная».

**2. Компетентностный подход предполагает измеримость поставленной цели. Как с этих позиций должна выглядеть цель урока? Как необходимо ставить цели, чтобы они были достигнуты с намеченным результатом?** Это касается не только обучающей цели, но и развивающей (намеренно опустим цель воспитательную, поскольку ее достижение редко может быть «измерено» вообще, а в рамках одного урока – тем более).

Одним из способов постановки компетентностно-ориентированных целей является применение так называемых SMART-критериев. SMART – это аббревиатура (по первым буквам пяти английских слов), помогающая запомнить пять важнейших критериев постановки «правильных» целей:

**• S** (**S**pecific) –*конкретные*: цель должна быть четко сформулирована. Иначе в конечном итоге может быть достигнут результат, сильно отличающийся отзапланированного, и получится, как в старом анекдоте: «В целях усиления борьбы с вредителями Министерство сельского хозяйства Китая объявило, что за каждую сданную саранчу будет выплачен 1 юань. Теперь все крестьяне разводят саранчу...»

**• M** (**M**easurable) – *измеримые*: если у цели не будет каких-либо измеримых параметров, то будет невозможно определить, достигнут ли результат. Измеримость цели предполагает наличие критериев (измерителей) для определения, достигнута ли поставленная цель и в какой степени.

**• A** (**A**ttainable) – *достижимые*: цели используются в качестве стимула для решения каких-то задач и, таким образом, дальнейшего продвижения вперед за счет достижения успеха. Стоит ставить достаточно сложные цели (предполагающие усилия), но при этом они должны быть достижимыми.

**• R** (**R**esult-oriented) – *ориентированныена результат*: цели должны характеризоваться исходя из результата, а не количества проделываемой работы.

**• T** (**T**ime-bounded) – *соотносимыес конкретным сроком*: цель должна быть выполнима в определенном временном измерении (урок – 45 минут).

Исходя из предложенных характеристик, трудно представить хозяйку, которая вместо цели «испечь торт с характеристиками по рецепту» поставила бы цель «развитие глазомера, ловкости, воспитание аккуратности» и т.п. А вот для педагогики такие «цели», увы, привычны. Очень часто они формальны (что означает уход от ответственности за их достижение), и можно встретить такие формулировки целей, поставленных учителем для 45-минутного (!) урока: развитие мышления, памяти, речи, воспитание любви к Родине и т.п. Ни способа измерения такой цели, ни достижимого и очень конкретного представления о результате за 45 минут такая формулировка цели не дает (и не предполагает!), а следовательно, не может иметь никакого отношения к компетентностному подходу (и вовсе не потому, что это не важно!).

При формулировании цели учителю прежде всего нужно задать себе вопрос: что он хочет получить в результате ее выполнения? Почему важен этот критерий? У него в голове формируется свое видение результата выполнения задачи. Чем яснее и конкретнее это видение у педагога, тем понятнее это будет и для учеников (включая критерии последующей оценки результатов их деятельности).

Но даже после такой детальной предварительной работы над формулировкой цели непосредственно на уроке при ее изложении у учеников может сложиться иное видение результата. То есть может получиться, что учитель и дети по-разному представляют себе одну и ту же цель. Чтобы этого не произошло, необходима обратная связь: нужно убедиться, правильно ли ученики вас поняли, достичь *однозначного понимания, что нужно получить в результате выполнения цели.*

Гораздо проще с обучающей целью. Здесь, как правило, учитель чувствует себя уверенно. Ведь эта цель – из области программных требований, поэтому она конкретна, достижима и т.д.

А вот развивающая цель урока вызывает не только и не столько затруднение, сколько желание «отмахнуться», написать что-нибудь формальное вроде привычного «развивать», «формировать» и т.п. – в характеристиках не результата, а процесса, никогда не завершающегося. Тем самым – устранить лишнюю ответственность за результат на уроке, не связанный напрямую с предметной обученностью.

Поэтому не случайно вопрос, заданный ученику: «Что узнал нового?», и вопрос, заданный учителю: «Что нового объяснил?», не вызывают затруднений ни у одной из сторон, а вот вопрос ученику: «Чему научился?» и самые важные вопросы учителю: «Что должен научиться *делать* ребенок на 45-минутном уроке (слово «делать» здесь является ключевым) и как вы делаете это сами?» – вызывают серьезные затруднения у обоих.

Как правило, проще дело обстоит с уроками информатики, физкультуры, математики, физики, даже русского языка – там привычнее выделять алгоритмы и способы деятельности, освоение которых должно стать конечным результатом учащихся на уроке. Сложнее ответить на этот вопрос в отношении литературы, истории, гуманитарных предметов, потому что там проще пересказать, что узнал один или о чем рассказал другой, но чему научился ученик: какие проблемы, задачи решать, как действовать – ответить бывает очень сложно.

Таким образом, при постановке цели актуален вопрос:*как сделать, чтобы каждый участник образовательного процесса мог ответить, чему научился ученик* (не «узнал», а «научился делать»!)? «Такой подход можно считать прогрессивным по сравнению с практикой постановки педагогических целей, когда цель формулируется как задача, как то, что должен сделать учитель, но не как то, что останется у ученика» (Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании// Некрасовские чтения «Компетентностный подход в образовании»).

Не менее важный вопрос заключается и в том, насколько готовы эксперты (или посетители урока) достойно оценить урок, на котором учитель создает условия для проявления учениками высшего уровня компетентности – способности пересекать границы правил и создавать новые? Эту готовность легко пронаблюдать, если проанализировать сами критерии экспертизы и анализа урока. Чем они универсальнее (т.е. подходят под любую концепцию), тем менее они инструментальны для перевода целей и ценностей компетентностного подхода в практическую деятельность учителя на уроке.

***Галина СКВОРЦОВА,***

***начальник отдела Московского центра качества образования***