

Определение целей урока с позиции компетентностного подхода

Олег Ермолаевич Лебедев,
профессор, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук

• новизна результатов • система целей • учебные задачи урока • функциональная грамотность • уровень образованности • умение учиться • цели учителя и учащихся •

Подходы

Первый из возможных подходов заключается в том, что новизна результатов должна выражаться в увеличении доли учащихся, успешно осваивающих программы по учебным предметам. Так, школы, демонстрируя свои образовательные достижения, нередко указывают на увеличение числа учащихся, успевающих на «4» и «5» (или на рост доли учащихся, получивших высокие баллы на ЕГЭ). Другой подход к оценке новизны результатов проявляется в акцентировании внимания на цене достижения образовательных результатов: эти результаты существенно не меняются, но при этом удаётся сохранить здоровье учащихся, создать условия для сочетания основного и дополнительного образования, сократить расходы родителей на занятия с репетиторами.

Изменения в этих результатах важны, но их нельзя оценивать как качественные, так как речь идёт о прежних результатах — об освоении определённого объёма знаний, умений и навыков по каждой учебной дисциплине. Такие результаты уже не соответствуют современным требованиям к уровню подготовки выпускников общеобразовательной школы.

Третий подход к оценке новизны результатов основан на идее компетентностного подхода в сфере общего образования, ориентированного на формирование у школьников ключевых компетентностей, обеспе-

чивающих возможность самостоятельно решать нестандартные задачи в различных сферах и видах деятельности. Речь идёт о компетентностном подходе и к определению целей образования, и к выбору средств реализации целей, и к созданию необходимых условий для эффективной образовательной деятельности.

Цели

Компетентностный подход к определению целей общего образования представляет собой совокупность требований к построению системы целей, которая может быть рассмотрена с трёх точек зрения — как система иерархическая, динамическая и вариативная.

Система целей в условиях общеобразовательной школы имеет иерархический характер, включает несколько уровней: общие цели школьного образования, цели ступени школьного образования, цели изучения учебного предмета, цели темы и цели урока. Для реализации общих целей школьного образования необходимо обеспечить связи между целями разных уровней. Возникает вопрос о том, как надо определить цели отдельного урока, чтобы в результате реализации целей тысяч уроков достигались общие цели школьного образования.

Система целей школьного образования имеет динамический характер. Меняется соци-

альный заказ системы образования, изменяются и его цели. Что же должно измениться в целях урока, если одной из основных целей школьного образования становится формирование ключевых компетентностей? Меняется содержание целей урока или сам подход к определению целей урока?

Современные образовательные стандарты при проектировании образовательного процесса исходят из необходимости учитывать особенности школы, состава учащихся. Это означает, что система целей должна иметь вариативный характер. Возникает ещё один вопрос: чем могут отличаться цели уроков по одной теме, но в разных классах?

Для того, чтобы попытаться ответить на поставленные вопросы, предварительно рассмотрим сложившуюся практику определения целей урока.

Теоретические основы определения целей урока на базе опыта советской школы можно свести к нескольким основным позициям. В статье «Урок» в Педагогической энциклопедии, изданной в 1964 году (т. 4, с. 388–391, авторы М.Н. Скаткин и И.Л. Лернер) указывается, что урок представляет собой органическое целое, с единой дидактической целью, которой подчинены все без исключения его элементы. В учебном пособии Н.А. Сорокина «Дидактика» (М.: Просвещение, 1974), в числе важнейших требований к любому уроку называется чёткость определения учебных задач урока, выделение из них главной и второстепенных (изучение нового материала или закона, повторение ранее пройденного материала, выработка умений и навыков, контроль успеваемости учащихся и т.д.).

В монографии В.А. Онищука «Урок в современной школе» (М.: Просвещение, 1981) отмечается, что в поурочном плане формулируются образовательные и воспитательные цели и задачи.

В статье «Урок» в Российской педагогической энциклопедии (М.: Большая Российская энциклопедия, 1991, с. 472–474, автор М.И. Махмутов) выделены дидактические (образовательные), воспитательные и организационные требования к уроку, реализация которых предполагает определение задач урока в целом и его элементов.

Таким образом, на теоретическом уровне используются два понятия «цель урока» и «задачи урока», разделяются образовательные и воспитательные цели и задачи и высказываются различные суждения о числе целевых установок урока (одна цель, несколько задач).

В практике целеполагания, отчасти под влиянием работ Ю.К. Бабанского по проблемам оптимизации процесса обучения, распространено определение трёх задач урока — образовательной, воспитательной и развивающей (под которой чаще всего понималось формирование каких-либо умений познавательной деятельности).

Реальная целенаправленность урока может существенно отличаться от заявленных целей, она чаще всего связана с формированием определённых знаний и приёмов решения конкретных видов задач. Например, ставится и осуществляется цель сформировать знания об имени прилагательном. В этом случае предполагается, что учащиеся должны будут знать определение имени прилагательного, правила их склонения, они смогут находить прилагательные в тексте и не будут делать ошибки при их написании. Но при этом остаётся «за кадром» вопрос о личностной значимости таких знаний и умений, о новых познавательных и коммуникативных возможностях ученика.

Ещё одна черта, характеризующая сложившуюся практику целеполагания, заключается в безадресности целей урока: ожидание предполагаемых результатов относится ко всем и ни к кому конкретно, хотя всем понятно, что в одном классе учатся разные дети.

Практика определения целей урока, сложившаяся в советской школе, существует и в школе постсоветской, несмотря на существенные изменения в системе образования и в социальном заказе этой системе. Это даёт основание говорить об устоявшемся способе определения целей урока, при этом не имеет особого значения, о каких целях — декларируемых или реальных — идёт речь.

Любой способ определения целей урока можно рассматривать как ответ на вопрос относительно его ожидаемых результатов.

Сложившийся способ определения целей урока заключается в ответе на вопросы: какова основная дидактическая цель урока? Что учащиеся должны усвоить на уроке?

Ответ на первый вопрос обычно сводится к определению основного вида деятельности на уроке — изучение нового материала, закрепление, повторение и т.д. При этом речь идёт о деятельности, которую организует учитель. Второй вопрос можно конкретизировать, переформулировать его в более частные вопросы: какие знания (факты, понятия, причинно-следственные связи и т.д.) должны усвоить учащиеся? Чему они должны научиться, какие приёмы решения познавательных задач им надо усвоить? Отношение к чему (явлениям, событиям, персонажам и т.п.) должны они определить? Ответы могут быть даны на все или некоторые из этих вопросов, и они сводятся к перечислению знаний, умений, оценочных суждений, которые необходимо усвоить.

Этот способ определения целей урока основан на представлении об образовании как преимущественно информационном процессе, когда информация передаётся от учителя к учащимся. Другое основание этого способа целеполагания — ориентация на мотивацию долга, который должны исполнять учащиеся, поскольку они включены в систему обязательного образования. С такой точки зрения цели учителя и учащихся рассматриваются как тождественные.

При таком подходе к определению целей урока нет необходимости думать про адресность целей (обязаны все) и даже о конкретизации целей применительно к особенностям данного урока (в итоге все должны усвоить всё). В результате реальными целями урока становятся «прохождение программы» и принуждение (в худшем случае) учащихся к познавательной активности (а иногда и к пассивности) или (в лучшем случае) её стимулирование через пробуждение познавательных интересов учащихся.

Пока в системе образования доминировала ориентация на мотивацию долга и на усвоение учащимися суммы знаний по различным учебным дисциплинам, указанный способ определения целей урока был вполне приемлемым. При достаточно чёткой

постановке вопросов относительно структуры ожидаемых результатов урока этот способ мог способствовать повышению эффективности урока за счёт его целенаправленности.

Противоречия

Вместе с тем стали обнаруживаться и всё более усиливаться противоречия между изменениями в сфере общего образования и сложившимся способом определения целей урока. Можно выделить, по крайней мере, три таких противоречия. Первое из них связано с «технологизацией» образовательного процесса, появлением и распространением новых образовательных технологий — информационно-коммуникационных, интерактивных, группового взаимодействия и т.п. Такие технологии создают возможность для достижения новых образовательных результатов, которые сложно описать в привычных терминах «знания и умения». Уже во второй половине 60-х годов XX века, когда получили распространение методы проблемного обучения, стало понятно, что эти методы не только способствуют достижению привычных целей формирования «полных, глубоких и прочных знаний», но дают возможность ставить новые цели по развитию познавательной самостоятельности учащихся и формированию у них самостоятельности как качества личности.

Использование современных образовательных технологий в рамках привычных целей урока ограничивает возможности этих технологий. Более того, ориентация на традиционные результаты урока часто ведёт к отказу от этих технологий, так как требуемые результаты можно получить и привычными способами. В этом случае новые технологии могут выступать в роли «декоративного украшения» традиционного учебного процесса.

Другое противоречие связано с изменением представлений об основных результатах школьного образования. Российские результаты в международном исследовании PISA свидетельствуют, в частности, о том, что привычные целевые ориентации в школьном образовании не обеспечивают достижения минимально необходимого

уровня социальной компетентности, который можно определить как функциональную грамотность.

Россия участвовала в исследовании PISA в 2000, 2003, 2009 годах. Результаты по грамотности чтения, полученные российскими школьниками в 2009 году, остались на уровне 2000 года. Результаты 2002 г. по математике оказались ниже по сравнению с 2000 г. Показатели естественно-научной грамотности в 2009 году превысили результаты 2000 года, но оказались ниже показателей 2003 года. По всем трём группам показателей (грамотность чтения, математическая, естественно-научная) показатели России заметно ниже достижений стран-лидеров. При этом надо иметь в виду, что в этот период были выделены весьма значительные финансовые средства на поддержку инновационной деятельности в сфере общего образования. Отсутствие прогресса в повышении уровня функциональной грамотности российских школьников можно объяснить тем, что в образовательном процессе на уровне урока существенных изменений не произошло.

Третье противоречие касается формирующейся ориентации на индивидуализацию образовательного процесса. Возможность выбирать предметы для сдачи ЕГЭ создала ситуацию выбора учащимися уровня освоения программ по обязательным учебным предметам. Условно эти уровни можно разделить на два: «базовый», обеспечивающий необходимую общекультурную компетентность всех учащихся, и «экзаменационный», который должен обеспечить достижение уровня компетентности, достаточного для успешного освоения соответствующих учебных дисциплин в высшем учебном заведении. В связи с этим возникает вопрос о том, как можно дифференцировать цели уроков для учащихся, осваивающих предмет на разных уровнях. Вряд ли на этот вопрос можно ответить, используя привычный подход к определению целей урока: появляется риск того, что учащиеся, изучающие предмет на базовом уровне, станут рассматриваться как ученики «второго сорта», которые меньше знают и меньше умеют.

Преодолеть эти противоречия, обеспечить соответствие целей урока меняющимся целям школьного образования можно, если

изменить сам способ определения целей урока. Для этого надо как-то иначе сформулировать вопросы, на которые необходимо дать ответы при решении задачи целеполагания.

Вопросы

Первый вопрос, требующий ответа: в чём могут заключаться результаты урока с точки зрения компетентностного подхода? Второй вопрос: в чём могут заключаться цели урока, реализация которых обеспечит достижение результатов, соответствующих идее компетентностного подхода? Третий вопрос касается соотношения целей урока и учебной программы, по которой работает учитель.

Понятно, что названные вопросы имеют общий характер, их нельзя рассматривать как инструмент определения целей конкретного урока. Для конкретизации этих вопросов необходимо более детально изложить сущность компетентностного подхода к определению целей образовательной деятельности в условиях школы.

С позиций компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности является достижение учащимися уровня образованности, который характеризуется способностью решать определённый класс задач в одной или в различных сферах деятельности. Любой уровень образованности можно охарактеризовать с точки зрения достигнутой компетентности, если оценить возможности человека в решении познавательных, коммуникативных, практических и оценочных задач. Выпускники советской школы также обладали определённой компетентностью, прежде всего в сфере решения учебных задач. Речь идёт об изменении критериев оценки достигнутых образовательных результатов. Компетентностный подход к оценке предполагает ответы на вопросы:

— В каких видах деятельности (учебной, в любой познавательной, коммуникативной, практической, ценностно-ориентационной) выпускник школы способен самостоятельно решать задачи?

— В каких сферах деятельности (образовательной, трудовой, социально-политичес-

кой, культурно-досуговой, семейно-бытовой) он способен решать задачи?

— Какие стандартные задачи он способен решать?

— Способен ли выпускник школы решать нестандартные задачи?

— Способен ли он выбирать оптимальные способы решения задач из нескольких ему известных?

— Способен ли он теоретически обосновать выбранный способ?

— Проявляет ли он интерес к самостоятельной постановке задач и поиску оптимальных способов их решения?

Иначе говоря, при анализе образовательных достижений учащихся на первый план выходит оценка их познавательных возможностей. Смыслом образования становится развитие возможностей учащихся в решении значимых для них проблем.

Умение учиться

На этапе взросления наиболее значимыми для учащихся общеобразовательной школы являются проблемы самопознания, самоопределения и самореализации. Развитие способности к решению этих проблем в условиях школы связано с умением учиться. Сразу же отметим, что это умение совсем не ограничивается освоением различных приёмов учебной деятельности.

Умение учиться можно определить как компетентность в сфере учебной деятельности, достаточную для успешного решения познавательных, коммуникативных, информационных, организационных и ценностно-ориентационных проблем, возникающих в процессе образовательной деятельности. С этой точки зрения формирование умения учиться означает прежде всего становление учащихся как субъектов образовательной деятельности, сознающих её личностную значимость и способных определять цели этой деятельности в масштабе от урока до образовательной программы, рассчитанной на несколько лет.

Цели учителя и учащихся

В связи с таким понимаем умения учиться возникает вопрос о соотношении целей учителя и целей учащихся. Главное различие между ними заключается в том, что цель учащихся — непосредственный результат, а цель учителя — отсроченный результат образовательной деятельности.

Цели учащихся заключаются в успешном выполнении какой-то деятельности — в решении задачи, воспроизведении объяснений учителя, выполнении упражнения, проявлении активности (в худшем случае — в имитации предписанной деятельности). Цели учителя относятся к следствиям этой деятельности; цель учителя не в том, чтобы учащиеся решили задачу, а в том, чтобы они овладели способом решения сначала определённого вида задач, а затем и подходом к решению любой задачи. Так, при изучении имени прилагательного цель учащихся — усвоить признаки данной части речи и умение различать имя прилагательное в тексте, а цель учителя — повысить качество устной и письменной речи учащихся.

Цель учащихся — средство, а цель учителя — смысл освоения данного средства. Поскольку любой образовательный результат достигается в деятельности учащихся, то целью учителя становится стимулирование целенаправленной деятельности учащихся, формирование у них целей, реализация которых расширит их познавательные возможности.

Цели учителя и учащихся не тождественны, но и не альтернативны — они взаимосвязаны. Педагогические цели достигаются, если осуществляются цели учащихся. Успешная деятельность учащихся возможна, если они осознают смысл и сущность способов этой деятельности. Реализация целей одной группы участников образовательного процесса становится условием для достижения целей другой группы участников образовательного процесса.

Выше изложено «должное» соотношение целей учителя и учащихся. На практике учителя часто ориентируются на «ученические цели», а школьники в этом случае выступают как исполнители чужих целей.

Нельзя сказать, что подобный подход совершенно неэффективен: он позволяет получить некоторые предметные результаты, но при этом в значительной мере утрачивается возможность достичь метапредметные и личностные результаты.

Стандарты

Целевые ориентации учителей объясняются сложившимся в отечественной образовательной практике отношением к существующим учебным программам, которые воспринимаются как перечень знаний и умений, которые должны обязательно усвоить все ученики. Такое восприятие программы соответствует установке на формирование у школьников системы знаний по изученным учебным дисциплинам и характеру действующих образовательных стандартов, регламентирующих не только результаты изучения учебных предметов, но и их содержание. Стандарты второго поколения, которые сейчас вводятся в общеобразовательной школе, формально не определяют содержание учебных дисциплин. Это содержание фиксируется в примерных программах, которые на практике рассматриваются как нормативные документы, представляющие собой один из компонентов стандарта.

Но возможен иной взгляд на функции стандарта и соответственной учебной программе. Такой взгляд описан в книге¹, где анализируется международный опыт использования образовательных стандартов. Этот опыт приводит к выводу, что стандарты могут способствовать достижению нового качества образования, использованию возможностей образования для развития личности, если они не будут использоваться для персональной оценки достижений учащихся. Стандарты задают ориентиры, они дают возможность диагностировать состояние школы или более крупной системы образования, на их основе должны разрабатываться контрольно-измерительные материалы, но это не означает, что все учащиеся должны достигать всех результатов, предусмотренных стандартами.

Перенос изложенного подхода на понимание функций учебной программы означает, что программа по учебному предмету опре-

деляет содержание учебного материала, изучение которого представляет собой одно из основных средств достижения значимых образовательных результатов.

Определение цели урока

С позиций компетентного подхода, цель изучения учебного предмета заключается в формировании у школьников знаний о сути науки, основы которой представляет учебный предмет, её методах, познавательных возможностях, а также потребности и умения ученика обращаться к соответствующим научным знаниям при решении значимых для него проблем. При таком подходе сама тема урока не обязательно должна быть прямым повторением позиции учебной программы, она может ориентировать на определённый подход к изучению темы (например, не «Химические свойства металлов», а «Почему стали исследовать химические свойства металлов?» или «Чем объяснить, почему металлы обладают разными свойствами?», или «Что надо знать о химических свойствах металлов»). В этом случае педагогическая цель урока будет смещаться с освоения определённого объёма учебной информации на формирование личного отношения к изучению явлений действительности и способов их познания.

С точки зрения управления образовательным процессом предпочтительнее определять одну цель урока или, по крайней мере, одну главную цель урока, реализация которой может привести к достижению различных видов результатов, представляющих педагогическую ценность.

Если подходить к уроку как микроэтапу процесса развития способности учащихся самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности, то возможны следующие варианты определения его места в этом процессе: включение в проблему; освоение источниковой базы решения проблемы; теоретическая подготовка к решению проблемы; освоение способов решения проблемы; формирование опыта решения частных проблем (являющихся компонентами изучаемой макропроблемы); рефлексия; опреде-

¹ Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2011.

ление перспектив в развитии способности самостоятельно решать проблему.

Исходя из места урока в образовательном процессе, можно определить, какой вид результатов образовательной деятельности учащихся будет наиболее соответствовать данному месту (эмоциональное состояние, ориентация в содержании проблемы, освоение приёмов деятельности, определение оценочной позиции). Стоит заметить, что эмоциональное состояние учащихся может быть весьма значимым результатом уроков литературы, музыки, изобразительного искусства, истории, физической культуры, да и всех других предметов.

Определив приоритетный вид результата образовательной деятельности учащихся, можно ответить на вопрос о том, к чему прежде всего надо стремиться учителю на данном уроке — информировать, инс-

структурировать, научить, проблематизировать, воздействовать на эмоциональную сферу учащихся.

Нужно отметить сложность решения этой задачи, так как неверная оценка готовности учащихся к восприятию деятельности учителя может иметь своим следствием результаты, прямо противоположные педагогическим целям. Особенно это относится к попыткам прямого воздействия на оценочную позицию учащихся.

Следующий шаг в определении целей урока — выбор глагола, наиболее точно отражающего смысл планируемой деятельности учителя.

В сравнительной таблице приведём слова-ориентиры, которые, естественно, не исчерпывают всех возможных вариантов целевых установок урока.

Слова-ориентиры для определения целей урока

Традиционный («знаниевый») подход	Компетентный подход
Понимать требования	Научить формулировать цель
Знать (сформировать знание о...)	Сформировать потребность в знаниях (видеть проблему)
Научить работать с различными источниками знаний	Научить выбирать источники знаний
Систематизировать	Научить систематизировать
Обобщать	Научить выявлять общее и особенное
Научить выполнять определённые действия (сформировать умения) при решении задачи	Научить выбирать способы решения задачи
Оценить	Сформировать критерии оценки, способность к независимой оценке
Закрепить	Модифицировать, перегруппировать, научить применять
Проверить	Научить приёмам самоконтроля
Проанализировать (ошибки, достижения учащихся)	Сформировать способность к самооценке

Принципиальная разница между двумя группами формулировок заключается в том, что в первом случае цели урока формулируются в терминах, характеризующих субъектную позицию учителя, который излагает новые знания, систематизирует, обобщает, проверяет, а во втором случае цели урока формулируются в терминах субъектной позиции

учащихся, которые учатся видеть проблему, ставить цели, выбирать способы их реализации, анализировать достоинства и недостатки в собственной деятельности.

Выделение двух подходов к определению целей урока в известной мере условно, на практике они нередко переплетаются.

Нельзя сказать, что «раньше» имел место исключительно «знаниевый» подход — и в советской школе многие учителя строили уроки с ориентацией на развитие познавательной самостоятельности учащихся. Выделение этих подходов к определению целей урока имеет смысл для обозначения вектора развития образовательного процесса в соответствии с изменениями социального заказа системе образования.

Итак, способ определения целей урока с позиций компетентностного подхода включает решение следующих задач: анализ места урока в процессе развития способности самостоятельно решать значимые для школьников проблемы; определение вида результата образовательной деятельности учащихся, соответствующего месту урока в образовательном процессе и ведущей деятельности учителя; выбор глагола (словосочетания), наиболее точно отражающего сущность планируемой деятельности учащихся и деятельности учителя.

Этот способ определения цели урока даёт возможность построить иерархическую систему целей образования, так как он позволяет установить связи между целями одного уровня (между целенаправленностью уроков по разным дисциплинам) и между разными уровнями целей, поскольку в формулировке целей сочетаются ориентации на предметные и метапредметные (или личностные) результаты образовательной деятельности.

Этот способ обеспечивает разнообразие видов уроков, связи между которыми заключаются в направленности на развитие «умения учиться»: уроки обучения приёмам работы с учебными пособиями и другими источниками образовательной информации, уроки обучения отвечать устно, уроки обучения составлять письменные сообщения, уроки обучения домашней работе, работе в команде, сетевому взаимодействию и т.д.

Можно создать своеобразные «кластеры уроков», методической основой которых станут надпредметные программы, ориентированные на достижение конкретных метапредметных результатов.

Такой подход к определению целей урока позволяет обеспечить динамический харак-

тер системы педагогических целей: при изучении одного и того же содержания возможна постановка разных проблем, учитывающая как изменения в образовательных запросах нового поколения учащихся, так и ход самого образовательного процесса. Учителя с высоким уровнем педагогического мастерства всегда готовы к смене целей конкретного урока исходя из состояния класса (на которое, в частности, может повлиять характер предшествующего урока или какие-то другие события, значимые для учащихся).

Предлагаемый способ определения целей урока не предполагает достижения всеми учащимися одинаковых результатов. Он предполагает, однако, что каждый ученик может достичь на уроке каких-либо значимых для него результатов: каждый может чему-то научиться и что-то узнать новое о существующей деятельности и/или о самом себе. Такой способ даёт возможность использовать приём персонификации целей урока: в этом случае цели урока относятся не к классу в целом, а к отдельным учащимся. Практика показывает, что учителю не так просто персонифицировать цели урока и последовательно их реализовать, но выигрывает в итоге весь класс, так как для учителя основным результатом урока становится индивидуальное продвижение учащихся. Такая ориентация становится важным фактором обеспечения вариативного характера системы педагогических целей, реализуемых в школьном образовании.

* * *

Переход от «знаниевого» к «компетентностному» подходу при определении целей урока представляет собой длительный и сложный процесс, который связан не только с отказом от привычных методических стереотипов планирования урока, но и с изменением взглядов на смысл школьного образования и на критерии оценки деятельности учителя. Вместе с тем очевидно, что без изменений самого подхода к определению целей урока достижение нового качества образования невозможно. Предлагаемый способ постановки целей урока не следует считать «методическим предписанием»: это материал для обсуждения сути компетентностного подхода в сфере общего образования. □