

Бібік Н.М,  
*головний науковий співробітник відділу початкової освіти, доктор  
педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України*

## **ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ/ЗАНЯТТЯ**

Модернізація організаційних форм уроку на засадах компетентнісного підходу націлює вчителя на результати освітньої діяльності, тобто інструментальні (процесуальні) рішення мають бути спрямовані на досягнення прогнозованих результатів.

Пошуки ознак цікавого і результативного, тобто компетентнісно орієнтованого уроку, нерідко мають протилежні тенденції. Так, опитування вчителів показує, що, на думку багатьох, привабливий для учня урок не повинен бути регламентованим: це вільне спілкування учня з учителем, необмежене і нескуте. Однак навчально-виховний процес у початкових класах має виконувати свої специфічні функції першого ступеня шкільного навчання. Це вимагає врахування особливостей уроку як основної форми навчання, результатом якого має стати формування якостей, що визначають уміння дітей вчитись: організованість, зібраність, наполегливість, відповідальність.

Водночас побудова уроку з позицій системно-діяльнісного підходу передбачає динамічність, гнучкість його структури, можливість швидкого реагування в різних навчальних ситуаціях.

Структура таких уроків характеризується нетрафаретним співвідношенням фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи на уроці, вона відходить від стандартних частин, пізнання учнів рухається в напрямку постійного переплетення нових знань з раніше засвоєними. Помічено: урок шаблонний, одноманітний не тільки послаблює, але й руйнує пізнавальну активність учнів. Однак перебільшення ролі елементів зацікавлення на уроці може призвести до втрати його цілеспрямованості.

Кожен етап уроку, як в ансамблі, має свої виразні ознаки, і водночас, націлений на спільний результат.

На основі аналізу хроноструктури уроків у практиці роботи вчителів початкових класів виявлено залежність розподілу часу на уроці від педагогічної майстерності й досвіду роботи. З'ясувалося, що в значній кількості вчителів на уроці простежується неузгодженість темпу й ритму між роботою вчителя й учнів: учитель відчуває дефіцит

часу, інструкції до завдань часто запізнілі, ступінь насиченості діяльності й спілкування дітей невисока. Вони стомлюються від нечіткості, стихійності уроку і «випадають» із навчальних ситуацій. Суб'єктивно такі уроки сприймаються учнями як тривалі й нудні.

В іншій частині вчителів уроки гранично насичені, об'єктивно організовані й чіткі. Але вчитель найчастіше звертається до директивних суджень і дій, що перетворює учнів у механічних, хоч і активних учасників навчального процесу. Урок ними переживається не як власна потреба, а як ззовні дана дія, як необхідність виконання формальних вимог.

I, нарешті, третя група—досвідчених творчих учителів. За хроноструктурою уроку їх можна схарактеризувати як представників випереджувального стилю. Їхня діяльність – гуманістично перетворювальна, що передбачає високу актуальність та інформаційну місткість реалізації цілей. Діяльність учнів ритмічна, здійснюється у відповідному до їхньої підготовки темпі. На такому уроці учень живе справжнім, а не вимушеним життям. Він безперервно зайнятий; виконує те, що для нього цінне, значуще, зважає на перспективу. Завдяки актуальності переживань у дитини складається багатий індивідуальний досвід діяльності й стосунків, утворюються ціннісні настанови, потреби, інтереси.

Таким чином, часовий цикл взаємодії вчителя й учня на уроці, результатом якого має стати компетентність у певній сфері, містить такі структурні елементи: постановку інформаційно місткої й актуальної для учня мети; створення настанови на її реалізацію; план досягнення мети; засоби організації діяльності й стосунків, їх коригування з урахуванням індивідуального досвіду учнів; оцінку й самооцінку результатів.

Відобразимо таку структуру в табличному варіанті (Таблиця 1).

Конкретизуємо методичний зміст виділених етапів.

**Кожен урок** передбачає передусім варіант постановки мети. Учитель може її розширити або конкретизувати. Важливо, щоб мета була реалістичною, яка б спрямовувала учнів на досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

Компетентнісно орієнтоване спрямування освіти істотно змінює розуміння феномену цілі. Вона перестає мати форму стандарту освіченості або поведінки. Афективні цілі (співчувати, оцінювати), на відміну від когнітивних (знати, вміти), важко піддаються об'єктивації. Їх розробка і вербалізація становлять значні труднощі для практика.

Таблиця 1

## Дидактична структура компетентнісно орієнтованого уроку

Етап	Вимоги	Засоби
Цілепокладання	Мета розробляється у співвідношенні з обов'язковими результатами навчання, які піддаються вимірюванню	Вербалізація мети, настанови на важливість очікуваних результатів
Планування діяльності	Виявлення наявного життєвого досвіду учнів з навчальних тем	Спільне з учнями обговорення способів досягнення результатів. Обговорення дій, розподіл ролей, стимулювання участі кожного в спільній роботі
Технологічний	Вибір методів і форм, які відповідають цілям уроку	Групові форми діяльності; пробуючі дії; зміни ролей, їх випробування в зімітованих життєвих ситуаціях
Контрольно-оцінювальний	Створення ситуацій успіху	Рефлексивні вправи; Корируючі дії, заохочення

Мета, яка нав'язана зовні і не сприйнята дитиною, наділена меншою мотиваційною силою, і молодший школяр швидко втрачає її.

Тому важливо після постановки мети передбачити етап її опрацювання. Зокрема, учні міркують про значення поставленої мети (навіщо; для чого потрібно); визначають способи досягнення мети (як; яким способом); передбачають можливі труднощі в її досягненні.

Після такої роботи логічним буде завершальний етап, коли учні співвіднесуть мету з результатом, встановлять їх відповідність.

Як з'ясувалось у процесі спостережень, типовим недоліком у проведенні уроків є **зловживання словесними методами**, коли ефект засвоєння змісту пов'язується із добрим розтлумаченням норми. За такого розуміння пріоритетним стає слово. А має бути «менше вчителя» – «більше учня!» Діалог – це зверненість до іншого, жива взаємодія, яка породжує партнерські стосунки.

Для вчителя важливим стає вміння розподіляти активність – свою власну і учнів шляхом розгортання різних видів діалогічних форм.

Домінуюча ж позиція вчителя знижує навчально-виховний ефект, не залишає часу на обдумування, нав'язує учням свою точку зору, ігнорує активність учня.

Натомість і зміст, і методи його опрацювання мають актуалізувати рефлексивні шари свідомості учня, спрямувати кожного прагнути більшого: більше знати, читати, уміти.

Сучасні дослідження вказують на особливості ритму й коливань усіх психічних процесів, які позначаються на працездатності учнів, потребують переключень інтенсивної розумової діяльності на розумово-м'язові процеси, на розрядку інтелектуального напруження, надання переваги емоційно-комунікативним діям. Крім того, досвідчений вчитель зважатиме на пізнавальне реагування учнів, добиратиме засоби підтримки пізнавальних інтересів.

Тривалі спостереження уроків, їх поелементний аналіз, зіставлення засобів впливу на пізнавальні орієнтації і реакції учнів дозволили з'ясувати: **найбільша пізнавальна активність** учнів спостерігається в ситуаціях безпосереднього спілкування з об'єктами навколишнього світу, практичних дій з предметами, використання життєвого досвіду дітей; у разі варіативності та незвичайності методів діяльності.

Пізнавальна активність молодших школярів **знижується** одноманітністю процесуальних характеристик навчання (особливо, якщо тривало використовуються методи слухового сприймання – бесіда, розповідь, опитування); перенасичення процесу емоційними, розважальними прийомами; неадекватністю рівня труднощі пізнавального завдання можливостям учнів тощо.

Помічено: **стимулами** дитячої активності на уроці є: успіх, заохочення, можливість продемонструвати знання, життєвий досвід; мати престижну роль у грі, у спілкуванні; ситуації проведення дослідів, можливість маніпулювати предметами, діяти з ними.

Тому стратегія педагогічного впливу в координатах компетентнісного підходу передбачає збагачення формули: «засвоїти і активно відтворити» за рахунок створення умов для життєтворчості дитини, забезпечення її індивідуальності в спілкуванні, культивування вибору свободи у прийнятті рішень.

Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як функціонують проблеми у житті і передбачають відповідне застосування на практиці. Зокрема, виправдовує себе розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних ролевих позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін.

Постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ людей, вчинків, поведінки, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій.

Важливо всіляко заохочувати звернення учня до власного «Я», до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нового знання.

Таким чином, в методиці компетентнісно орієнтованого уроку/заняття мають бути зrealізовано умови і ситуації, які зумовили б потребу учня застосовувати одержані програмові знання, уміння в соціальній практиці.

### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко С. І. Компетентність у навчанні// Український педагогічний енциклопедичний словник. – Волинські обереги. 2011. – С. 231

2. Савченко О.Я. Ключові компетентності–інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 011. №8-9. – С.4-8.

3. Скворцова С., О. Онопрієнко Урок математики в початковій школі: мета, завдання, структура // Початкова школа. – 2015 -№1 –С. 4-9.

4. Яніцка-Панек Т. Сучасна реформа системи освіти в Польщі. // Початкова школа. 2017, – №5. – с.42-46.