



Олена ЛОБЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти та методик гуманітарних
дисциплін Київського університету імені
Бориса Грінченка

Системний аналіз уроку рідної мови в початковій школі

У теорії і практиці школи педагогічний аналіз уроку прийнято вважати одним із інструментів реалізації психолого-педагогічного засобу внутрішкільного управління, основною метою якого є удосконалення педагогічної майстерності вчителя.

У педагогічній літературі описані різні типи аналізу уроку: стислий, структурний, системний, повний, структурно-часовий, комбінований, психологічний, дидактичний, аспекtnий, комплексний.

Зупинимось на *системному аналізі*, а саме на його компонентах, які не завжди в полі зору тих, хто відвідує урок. Справедливо зазначав В.Сухомлинський, що саме з аналізу кожного окремого уроку й треба робити висновки про те, наскільки учитель уміє будувати урок як закінчене єдине ціле.

Під *системним* аналізом будемо розуміти розгляд уроку як єдиної системи з точки зору забезпечення головної дидактичної мети й одночасного розв'язання розвивальних його завдань, забезпечення формування знань, умінь і навичок учнів, засвоєння способів учіння.

Аналіз уроку з позиції системного підходу передбачає врахування наступних компонентів:

I. Мета діяльності (мета уроку).

Відповідність мети уроку вимогам програми, її чіткість, лаконічність, конкретність.

Ознайомлення з конспектами уроків рідної мови засвідчує, що здебільшого вчителі мету уроку пишуть за шаблоном, включаючи, як правило, такі пункти, як збагачення словникового запасу, розвиток мовлення, виховання любові до Батьківщини тощо, при цьому в ході уроку часто-густо забуваючи про них.

Як зазначає В.Бондар, "мета уроку має бути конкретною, реальною, дієвою, націленою на ту ланку процесу засвоєння знань, у структурі якої буде розгортатися рух змісту навчального матеріалу від його джерела (слова вчителя, наочності, практичної дії) до свідомості учнів" [1].

На уроці мови вирішуються три мети. Перша мета — *навчальна*. В ній мають бути відображені дві її частини: мовна і мовленнєва. Наприклад:

а) дати поняття про дієслово, навчити розрізняти дієслово серед інших частин мови (*мовна мета*), б) вчити удосконалювати текст-розповідь, добирючи найбільш вдалі дієслова (*мовленнєва мета*).

Робота над зв'язним мовленням є обов'язковим елементом уроку, тому що лише на основі тексту учні усвідомлюють роль і значення виучуваного мовного явища, вчаться використовувати його у власному мовленні.

Друга мета — *розвивальна* — повинна бути спрямована на формування уміння аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, систематизувати, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, діяти за аналогією тощо. Наприклад: вчити користуватись орфографічним словником або доводити відмінність між дієсловом та іменником (прикметником).

Третя мета — *виховна*. Вона визначається на основі: а) змісту вправ, що добираються для засвоєння мовних понять (виховувати повагу до старших, пробуджувати почуття до краси природи тощо), б) діяльності учнів на уроці (спільний пошук результатів роботи, бажання допомогти товаришу).

Оскільки тема і мета уроку є тим стрижнем, на який "нанизується" система вправ, що сприяє усвідомленню мовного явища, вони мають бути чітко визначені всьому класові. Якщо вивчається новий матеріал, то тему уроку бажано записати на дошці. Мету уроку вчитель може повідомити у вигляді проблемного та пізнавального завдання, евристичного запитання, що передбачає аналіз мовної ситуації.

Таким чином, чітко і лаконічно визначена триєдина мета уроку, по-перше, уже передбачає основні структурні, взаємопов'язані операції, на основі яких будуватиметься урок, по-друге, містить інформацію про "очікуваний кінцевий результат навчання". Тому технологію аналізу уроку потрібно будувати на основі сукупності впорядкованих, взаємозалежних операцій, що дають можливість розкрити причини досягнення (або недосягнення) запланованої мети уроку. [1]

II. Вчитель (суб'єкт діяльності).

1. Знання вчителем предмета, його ерудиція і майстерність.

У навчанні мови надзвичайно важливою умовою є бездоганне знання мови вчителем, особливо розуміння її системи й внутрішньої логіки.

Однак, як свідчать спостереження на уроках мови, під час вивчення програмового матеріалу вчителі допускають лінгвістичні помилки. Назвемо деякі з них.

1) Вчитель пропонує учням назвати по порядку звуки в слові *село*. Але ж відомо, що в українській мові ненаголошені голосні, позначені буквами *e* або *и*, у першому переднаголошеному складі не можна окремо вимовити, їх можна вербально описати. Тому завдання типу: "Вимови другий звук у слові *село*" не рекомендується. Назвати послідовно звуки в цьому слові учень має так: [с], другий звук наближений до [и,], [л], [о].

2) Часто можна спостерігати, як учителі не ідентифікують словосполучення й речення. Наприклад, сполучення слів *морозний день* і *день морозний* відрізняються одне від одного. Перше є словосполученням, тому що передбачає розчленування поняття, воно інтонаційно не оформлене. Друге сполучення *день морозний* є реченням. У ньому міститься повідомлення про явище дійсності, воно передбачає відповідну інтонацію.

3) Непоодинокі випадки, коли заголовок до тексту (наприклад "Слон") учитель називає реченням. Слово *слон* є заголовком, простим найменуванням предмета, а не висловлюванням про нього, тому не є реченням.

4) Часто вчителі для морфемного аналізу пропонують слова типу: *сміється, надіюсь*, і учні визначають *-ся* і *-сь* як закінчення. Або ж називають слова *бігла, бігли, бігло* спільнокореневими: суфікс *-л* в українській мові служить для вираження граматичної форми (значення минулого часу), а не для словотворення.

Якщо вчитель не знає мови, він не тільки подаватиме учням недостовірні знання, а й не зможе правильно побудувати методику уроку.

2. Мовлення вчителя, темп, дикція, інтенсивність, образність, емоційність.

Для усвідомлення навчального матеріалу важливо, щоб слово вчителя не тільки несло інформацію, а й хвилювало, дивувало, захоплювало, інтригувало. Для цього викладач має бути ерудованим, обізнаним, здатним зацікавити учнів своїм предметом. Значну роль у цьому відіграє мовлення вчителя, або, як тепер прийнято називати, комунікативна поведінка, яка передбачає створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкуван-

ня, характер взаємин між учителем та учнями (А.Леонтьєв, Т.Ладиженська).

Звичайно, вчитель не може досягнути такої мети, якщо його мовлення беззмістовне, примітивне, розпливчате, непослідовне, якщо він не володіє голосом, говорить монотонно, без інтонації, якщо він тримається напружено, неприродно.

Щоб мовлення вчителя було комунікативно доцільним, йому необхідно відпрацювати не тільки рухи, міміку, голос та інтонацію, а й відібрати вербальні засоби, що зорієнтовані на рівень володіння учнями мовою, рівень їх освіченості. Особливо це стосується усних вказівок учителя щодо виконання учнями самостійних завдань. Вони повинні охоплювати не більше 2–3 дій, висловлених класоводом чітко, роздільно. Виділяючи наголосом ключові слова, вчитель пояснює зміст завдання, декілька секунд витримує паузу, щоб діти осмислили і відшукали потрібний матеріал.

Треба зазначити, що саме культура мовлення вчителя дуже рідко є одним із компонентів аналізу уроку мови керівниками школи. В той час як результати такого аналізу необхідно узагальнювати і за необхідності організовувати вчителям майстер-класи риторики або культури мовлення.

III. Учні (суб'єкт і об'єкт діяльності).

1. Наявність і відсутність інтересу до праці.

Всім відомо, що урок повинен бути цікавим, але не розважальним. Головне на уроці – формувати пізнавальні інтереси. Цьому сприяють значною мірою різні види ігрової діяльності. Однак часто спостерігається, що вчитель наповнює урок ребусами, кросвордами, загадками, які по суті не стосуються теми уроку. Скажімо, учні витрачають 10 хв. уроку, щоб заповнити на дошці кросворд і в клітинки вписати слово, що означає тему уроку (дієслово). А не краще було б записати це слово на дошці і поставити учням такі запитання:

– Із яких двох слів складається це слово? Що називає кожне із них? Назвіть приклади таких слів.

– Відкрийте підручник і в парах прочитайте правило. Учні першого ряду, поставте своїм товаришам по парті 3 запитання до змісту правила. Колю, яке ти перше запитання поставив? Олю, як ти на нього відповіла? і т.д.

На уроці повинні переважати інтелектуальні процеси: інтенсивна робота думки під час розв'язування навчальних завдань, пошуки відповідей на поставлені запитання, вияв волі до подолання неминучих при цьому труднощів (Стрекозін В.П.).

2. Навички колективної (групової, парної) форми роботи.

Для сучасного уроку дуже важливо, наскільки вчитель вміє добирати методи і прийоми, за допо-

могою яких учні вчаться працювати самостійно, обговорювати матеріал в парах і невеличких групах, розповідати класу про результати виконаного завдання.

Робота в парах і групах дає можливість реалізувати систему роботи на двох рівнях, а саме: засвоєння програмового матеріалу, з одного боку, і формування комунікативно-мовленнєвих умінь, з другого.

Однак спостереження на уроках мови засвідчують, що така робота проводиться рідко, а якщо і має місце, то вона носить розважальний характер і не виконує своєї навчальної функції.

Дуже добре, коли вчитель на уроці пропонує одне-два складних, але доступних для розмірковування самостійних завдань, які вимагають значної зосередженості. Це крок у "зону найближчого розвитку дитини" (Виготський Л. С.).

IV. Зміст діяльності (навчальна).

1. Реалізація дидактичних принципів навчання.

Найважливішою у змісті уроку є його науковість і оптимальність.

Науковий рівень уроку рідної мови визначає насамперед його теоретична (лінгвістична) основа, на яку спирається предмет. Головна різниця між шкільним і науковим курсами мови полягає у відборі і обсязі матеріалу, а також способах його викладу.

Велике значення має **наукова достовірність відомостей**, які використовує вчитель під час пояснення матеріалу і проведення вправ. Водночас спостерігаються непоодинокі випадки застарілих формулювань лінгвістичних понять. Так, учителька 3 класу однієї із шкіл м. Києва під час вивчення теми "Апостроф" використала самостійно виготовлену таблицю, де вживання апострофа пояснювалось, як роздільна вимова після твердих приголосних перед *я, ю, є, ї*:

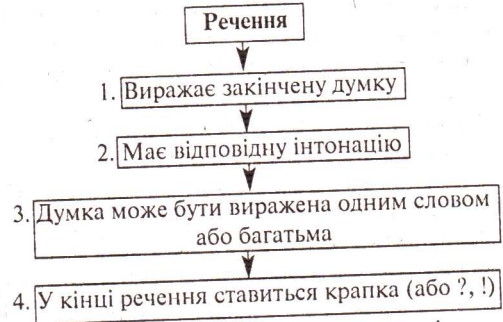
роздільна вимова	після	я – [йа]
	твердих	ю – [йю]
	приголосних	є – [йє]
		ї – [йї]

В той час, як знак апостроф в українській мові вживається для того, аби показати, що після твердих приголосних на місці букв *я, ю, є, ї* вимовляються звуки [йа], [йю], [йє], [йї]. Роздільна вимова між твердими приголосними і звуком [й] не спостерігається.

Отже, матеріал, який вивчається в школі, повинен відповідати вимогам, існуючим у сучасній лінгвістичній науці, на уроці має бути правильне розкриття суті мовних явищ, їх якостей.

Оптимальність у відборі програмового матеріалу зумовлена його комунікативною доцільністю. Наведемо приклад. У початковій школі учні ознайомлюються з темою "Речення". Для того, щоб діти усвідомили, що "речення – це смислове сполучення

слів або окреме слово, граматично й інтонаційно оформлене як відносно закінчена цілість" [2], необхідно вибудувати таку систему завдань і вправ, яка була б спрямована на розкриття таких його ознак:



Аналіз практики свідчить, що вчителі недостатньо працюють над усвідомленням учнями того, що речення буває закінченим не тільки за змістом, але й інтонаційно. Якщо речення *Сонце сіло* прочитати без інтонації кінця речення, без зниження голосу на останньому слові, а, навпаки, прочитати з підвищенням, то тоді все речення буде незакінченим за змістом, а стане частиною речення *Сонце сіло за горою*. Важливо, щоб учень навчився чути інтонацію речення, вмів дотримуватись її в усному мовленні, розумів, що інтонація кінця речення робить сполучення слів (*Вітер теплий*) і окреме слово (*Світає*) реченням. На жаль, таких вправ майже немає у підручниках з мови.

Якщо учнів не вчити інтонувати речення, то вони, *п о - п е р ш е*, не отримають повних знань з граматики, що веде до нерозуміння прослуханого, *п о - д р у г е*, не засвоять виражальні ознаки мовлення і, нарешті, незнання риторико-мелодійних малюнків різних синтаксичних конструкцій ускладнює засвоєння пунктуації.

2. Формування базових (основних) знань.

Як відомо, учні на уроках мови засвоюють знання понятійного, нормативного, фактологічного характеру. І тут велике значення має формулювання запитань для перевірки цих знань. Скажімо, щоб з'ясувати, як учень усвідомив правило, необхідно ставити питання, які вимагають розчленування, виділення необхідних ознак, застосування прийомів зіставлення з іншими визначеннями і правилами. Наприклад: "Про яку частину мови ми говоримо, коли вказуємо, що це слово відноситься до чоловічого, жіночого або середнього роду?", "Що спільного між префіксом і суфіксом?", "Які частини мови змінюються за родами?" і т.д.

В оцінюванні здобутків учнів необхідно звернути увагу не тільки на те, наскільки запитання вчителя відповідають специфіці і глибині матеріалу, що вивчається, а і на об'єктивність оцінювання відповідей

і особливо на користь коментування вчителем відповідей для решти учнів. Коментар вчителя щодо відповіді учнів повинен формувати в дітей культуру відповіді. На жаль, здебільшого оцінювання учнів в початковій школі проходить без відповідного аналізу. Інколи сам учень не знає, за що він отримав ту чи іншу оцінку.

V. Способи діяльності (принципи організацій, методи навчання).

Рациональність методів (прийомів) і форм роботи.

Головною метою уроку мови є створення вчителем таких умов, за яких формується навчальна діяльність, що перетворює дитину в суб'єкт, зацікавлений у навчанні.

З огляду на те, що розробка кожного уроку має відповідати розв'язанню певної мети, учитель має вміти подати весь навчальний матеріал у вигляді *ланцюжкових завдань*, коли засвоєння знань і умінь відбувається в стані "інтелектуального утруднення" (Махмутов М.І.), а систему вправ вибудувати так, щоб вона забезпечувала повноту засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу. [4]

Водночас, в оцінюванні уроку не можна задовольнятися лише ефективністю засвоєних знань (Огородніков І. Т.), адже це важливий шлях, який учні здійснюють у процесі пізнання. Необхідно, щоб учитель підводив учнів до усвідомлення способів діяльності, вимагав словесного звіту про виконану роботу ("Як ти міркуєш?", "Як ти виконував?" "Що треба зробити, щоб виконати цю вправу?" і т.д.). Словесний звіт учнів у поєднанні із спостереженням учителя і аналізом результатів діяльності слугуватиме виявленню сформованості інтелектуальних умінь у школярів.

У цьому плані важливим є формування навичок самоконтролю. Це може бути коригування чужих записів, взаємоперевірка: обмін зошитами, порівняння з написаним зразком, поданим на дошці, карточці або в книзі тощо. Ефективним є усне рецензування учнями відповідей своїх товаришів, особливо творчих робіт (усних переказів і творів).

У розвитку пізнавальної діяльності і самостійності значну роль відіграє така організація роботи, яка спрямована на узагальнення знань. Наші спостереження засвідчили, що формуванню загальних способів навчальної діяльності, які підводять учнів до висновку, узагальнення, значною мірою сприяють схеми. На схемі в спрощено-узагальненому вигляді, при цьому виразно і стисло, виділяються головні ознаки мовного явища. Учні можуть розглядати і аналізувати готові схеми або ж створювати їх самостійно (під керівництвом учителя). [3]

Підбиваючи підсумок, можна твердити, що результативність уроку як наукової організації праці передбачає використання залежностей, властивих йому як цілісній системі, і, насамперед, залежностей між змістовою, методичною, організаційною складовими уроку і наповнюваністю пізнавальною діяльністю учнів.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. — К. : Либіль, 2005. — С. 158.
2. Ішук І. П. Практикум з правопису української мови / І. П. Ішук. — 3-є вид. — К. : Освіта, 1997. — С. 174.
3. Лобчук О. Г. Узагальнювальні уроки з української мови, 2—4 класи // Сільська школа України, 2006. — № 22—24. — С. 76—85.
4. Лобчук О., Слободкіна Ф. Структурний аналіз уроку рідної мови в початковій школі // Школа, 2012. — № 11. — С. 76—80.