

ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ З ПОГЛЯДУ СУБ'ЄКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Сопка С., Сокаль М.

Сучасна модернізація школи, переосмислення принципів і методів навчання, розвиток освітніх технологій та ін. не можуть не позначитися на баченні проблеми участі школяра в процесі навчання як суб'єкта навчання. Реалізація особистісно - орієнтованої системи навчання вимагає зміни «векторів» у педагогіці від навчання кимось до самостійного навчання. Отже, змінюється стратегія навчання: не планувати єдину, загальну й обов'язкову для всіх лінію розвитку, а допомагати кожному учневі з наявним в нього досвідом пізнання вдосконалювати свої індивідуальні здатності, розвиватися як особистість. У такому випадку вихідним моментом навчання стає не реалізація його кінцевих цілей (планових результатів), а розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня і визначення педагогічних умов, необхідних для їхнього задоволення, індивідуалізація навчання означає розкриття можливостей максимального розвитку кожного учня. Навчальний матеріал має бути спрямованим на розвиток самостійності мислення. Учитель не стільки демонструє зразки рішення того або іншого завдання, скільки організує різноманітні види робіт, що дозволяють учням самореалізовуватися в навчальній діяльності. Під час пояснення учні не просто слухають розповідь вчителя, а постійно співпрацюють з ним у діалозі, висловлюють свої думки, обговорюють пропозиції однокласників, відкривають за допомогою вчителя те, що закріплено науковим знанням.

У методичній концепції Г. Бакуліної, О. Селіванової та вчителів, що співпрацюють із їх творчою лабораторією, головним фактором комплексного інтелектуального розвитку молодших школярів визнається суб'єктивізація процесу навчання - тобто «свідоме й активне включення школяра в планування організацію і здійснення його навчально - пізнавальної

діяльності» [18; с. 39], що дозволяє підвищити її ефективність шляхом розкриття і реалізації потенціалу особистості кожного учня.

У процесі навчання мові засобами суб'єктивізації використовуються традиційні типи уроків зі збереженням усіх основних структурних компонентів. Однак деякі зміни все - таки передбачаються. Це, по - перше, введення в структуру уроку нового - мобілізуючого компонента; по - друге, зміна методики проведення структурних компонентів уроку мови в початковій школі.

У більшості випадків мета, яку формулює вчитель на початку уроку і яка утворює образ майбутнього результату - це мета для вчителя, але не для учня. Тихомиров О. К. вважав, що образ майбутнього результату стає метою лише зв'язуючись із мотиваційною сферою учня [65; с. 111]. Тому навчання у вибраному аспекті передбачає включення в урок нового структурного етапу - мобілізуючого. Основне завдання цього етапу, що триває 2-4 хвилини, - формулювання учнями теми і мети уроку. У ході мобілізуючого етапу може здійснюватися також повторення в нетрадиційній формі раніше засвоєного навчального матеріалу, у тому числі необхідного для вивчення нової теми. Як приклад розглянемо методику проведення мобілізуючого етапу при вивченні теми «Розділовий м'який знак» (3 клас, урок повторення вивченого). Учні на цьому етапі уроку російської мови була запропонована наступна логічна вправа:

Учитель: «Друзья- Татьяна, Дарья, Илья – решили укреплять своё здоровье: делать зарядку, бегать на коньках, кататься на лыжах. Дарье больше нравились коньки, Илья не всегда выбирал лыжи х память. Определите, как каждый укреплял свое здоровье.»

Відповідаючи, учні повторюють текст вправи, а це розвиває і увагу, мовлення. Діти вчаться обґрунтовувати, розповідати, доводити правильність своїх суджень:

Учні: «Мы знаем, что друзья – Татьяна, Илья, Дарья – укрепляют свое здоровье каждый по-своему. Дарье больше нравились коньки, Илья не выбирал лыжи. Дарье больше нравились коньки, а Илья не выбирал лыжи. Если Дарье больше нравились коньки, а Илья не выбирал лыжи, значит на лыжах каталась Татьяна, а зарядку делал Илья.»

Зміст логічної вправи тісно зв'язується з досліджуванням на уроці навчальним матеріалом. По суті - це усний словниковий диктант у цього, на його основі діти самостійно визначають у нетрадиційній формі, крім цього, формулюють тему і мету уроку:

Учитель: «Определите, на какое правило больше всего слов в нашем логическом упражнении, и сформулируйте тему сегодняшнего урока.»

Учні: «В нашем упражнении больше всего слов на правописание разделительного Ь, поэтому я думаю, что темой нашего урока будет «Разделительный Ь в словах».

Одразу за темою учні формулюють мету уроку.

Учитель: «Поставьте перед собой цель: чему мы будем учиться на уроке, учитывая, что сегодня последний урок по теме? При ответе обращайте внимание на слова - ориентиры (їх учитель спочатку, доки учні не звикли до такого типа вправ, пише на дошці, порівняння можливе: 1. *Познакомиться...* 2. *Учиться...*)». Відштовхуючись від цих слів, учні формулюють мету уроку:

Учні: «Я думаю, что сегодня на уроке мы должны *повторить*, когда в словах пишется разделительный Ь, и закрепить умение писать слова с разделительным Ь».

Далі учні наводять приклади слів, у яких пишеться розділовий Ь і формулюють правило:

Учитель: «Назовите из нашего упражнения слова, в которых пишется разделительный Ь».

Учні: «Разделительный Ъ пишется в словах *Дарья, Татьяна, Итья*. Он отделяет гласный звук от согласного».

Учитель: «Скажите правило о правописании разделительного Ъ».

Учні: «Разделительный Ъ пишется после согласных перед гласными е, ю, я, и».

Або, наприклад, мобілізуючий етап під час вивчення теми «правописание шипящих на конце имён существительных» можливо побудувати на аналізі прислів'я «Гусь свинье не товарищ». Він припускає :

- 1) семантичний аналіз прислів'я (учитель: «Як ви розумісте це прислів'я? Як ви думаєте, чому так кажуть?»);
- 2) порівняння функцій Ъ в словах гусь і свинья (Ь, що вказує на м'якість приголосного / розділовий Ъ), повторення відповідних орфограм;
- 3) установлення парадигматичних (синонімічних, антонімічних) зв'язків слова *товарищ* (друг, недруг, враг);
- 4) порівняння графічного вигляду слів гусь, свинья и товарищ (наявність і відсутність Ъ) з метою підкреслити особливості букви Ъ - не позначає звуку, що важливо при вивченні цієї орфограми, де виступає формальним показником лексико-граматичної категорії роду іменника);
- 5) підхід до узагальненого формулювання теми й мети уроку: якщо Ъ не позначає звуку, то можна припустити, що, орієнтуючись на звучання слова, ми не можемо завжди знати, писати Ъ чи ні (порівн. гусь – чуємо м'який приголосний – пишемо Ъ, свинья – чуємо 2 звуки на місці букви Я пишемо Ъ, отже... тема уроку пов'язана з написанням Ъ як особливої букви; мета – навчитися правильно використовувати букву Ъ).

Мета уроку, яку формулюють учні, стає їх наміром. Отримана в такий спосіб установка на активну пізнавальну діяльність, а також позитивний емоційний заряд (на хвилі розбудженого інтересу) зберігаються на наступних

етапах уроку. На кожному них вони підтримуються своєрідною структурою, і, відповідно, змістом.

Процес навчання в аспекті суб'єктивізації будується таким чином, щоб учень у ході уроку міг передбачати і словесно сформулювати зміст і види своїх навчальних дій, вирішувати лінгвістичні завдання, тобто істотно змінюється методика проведення кожного структурного елемента уроку. Так, наприклад, у проведенні каліграфічної хвилинки засобами субекти візації передбачаються 2 етапи: підготовчий і виконавчий. Підготовчий етап складається:

- (1) У самостійному виявленні школярами букви (букв), призначених для письма на цьому уроці, і формулюванні учнями теми каліграфічної хвилинки, для чого використовуються спеціальні вправи, наприклад:

Доска: доктор - врач?; рёв - ?; зов- ?; ураган - ?

Учитель: «Внимательно посмотри на запись на доске. Придумай задание и выполни его. Если ты правильно сформулируешь задание и правильно выполнишь его, то определишь тему каллиграфической минутки. Какую букву мы будем писать?»

Відповідь: «Букву Ч».

Учитель: «Как ты это определила?»

Учень: «*Доктор и врач* - слова, близкие по значению, синонимы. А в слове врач - правило на правописание Ъ в конце существительных после шипящих (*Поэтому...*) я составила такое задание: к словам первого столбика подбери синонимы, которые оканчиваются на шипящий. В каждом слове второго столбика найди букву, которая повторяется. Её мы будем писать. Объясни правописание слов второго столбика».

Інший учень: «Чтобы определить букву, которую мы будем писать, подбираю синонимы на шипящий – *доктор - врач, рёв – плач, ураган – смерч, зов – клич*. Во всех словах второго столбика есть буква Ч (следовательно...) её мы и будем писать. Все слова на шипящий пишутся без мягкого знака, потому что это существительные мужского рода».

(2) У складанні дітьми плану майбутніх дій написання букви та елементів, коли діти не відтворюють готовий зразок написання, а попередньо, у процесі мовленнєво - розумової діяльності, освоюють порядок запропонований учителем (або складений самостійно) формулюючи вголос його закономірність.

Виконавчий етап припускає запис ланцюжка букв, але попередньо вчитель звертає увагу дітей на специфіку написання букв та її найбільш складних компонентів.

Зміни в структурі та методиці проведення відбуваються і на етапі організації словниково-ографічної роботи. До структурних змін належить впровадження мінімобілізуючої частини, у ході якої учні самості визначають слово, що розглядатиметься на уроці. Ця робота зді допомогою спеціальних логіко-лінгвістичних вправ наприклад:

(1) Доска: *выд...ть, охр...няют, б...лезнь, кр...ситель, зн...чение, умн...жат, аб...жур, сл...мался, л...скает.*

Учитель: «Прочитай написанные на доске слова. Соедини буквы слов в корне которых пишется гласная А, - и ты узнаешь слово первые, с которым мы познакомимся на уроке».

Відповідь: *выдавать* (дать), *охранять* (охрана), *краситель* (краска), *значение* (значить), *абазур* (словарное слово), *ласкает* (ласка).

(2) Учитель: «Вы сможете узнать новое слово, с которым мы познакомимся на уроке, если правильно расположите формы имени существительного».

Відповідь: слово *брешь*.

Слово *брешь* супроводжуємо наступними даними: вказівкою на категорію роду, (що істотно для написання цього іменника); етимологічною довідкою (під рубрикою «До джерел слова») - зазначимо, що етимологічні довідки викликають інтерес, полегшують роботу вчителя: «це слово французьке»; тлумаченням прямого і переносного значень цього слова (із прикладами): «*брешь* - это пролом в стене, корпусе корабля и т.д., в переносном значении- «ущерб», например.

Ефективне стимулювання інтелектуальної діяльності учня на етапі вивчення нового матеріалу на уроках мови значною мірою забезпечується за рахунок розширення сфери використання пошукових, частково пошукових проблемних методів. Їхнє впровадження починається при ознайомленні з першими граматичними поняттями, правилами в 1 класі та триває при подальшому вивченні мови в початковій школі. Наприклад, частково - пошуковий метод припускає спільну пошукову діяльність учителя й учнів по ознайомленню з новим поняттям або правилом. Учні її одержують знань у готовому вигляді. Чітко сформульовані питання вчителя чергуються з відповідями учнів таким чином, що наприкінці міркування учні самостійно приходять до необхідного висновку. Звичайно пошуку - міркуванні виділяють три частини, що становлять нерозривне пошуку ціле: вихідний навчальний матеріал, що витупає відправною крапкою для початку міркування: його готує учитель (1) бесіда - міркування, що складається з питань учителя й відповідей учнів, у процесі якої діти по частинах формулюють нове поняття або правило (2); висновок, який формулюють школярі (3).

Таким чином, діти практично на кожному етапі уроку в тім або іншому ступені виконують роль педагога. Це активізує в них інтерес до пізнання, стимулює робити вольові зусилля для досягнення мети. Остання пов'язується з мотиваційною сферою учня. Зміст завдань орієнтований на таку організацію, що стимулює самостійний пошук учнів, необхідні пізнавальні дії. Усе це робить тих, хто навчається, справжніми суб'єктами навчальної діяльності.

1. Бакулина Г. А. Обучение русскому языку средствами субъективизации / Г. А. Бакулина // Начальная школа. – 2000. – № 11. – С. 39-46.
2. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1975. – 236 с