

М. 54

# МЕТОДИКА

навчання

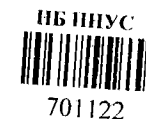
української мови

в середніх освітніх  
закладах

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Підручник для студентів філологічних факультетів університетів

За ред. проф. М. Пейтлюк



Київ  
«Ленвіт»  
2005

БКБ 81.411.1-9  
М 54  
УДК 808.3.-07

**М 54** **Методика навчання української мови** в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М.І. Пентиліук: М.І.Пентиліук, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум, М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В. Коршун, А.В. Нікітіна, Т.Г. Окуневич, О.М.Решетилова. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.  
ISBN 966-70-43-91-6

У підручнику розглядаються вузлові питання методики навчання рідної мови в сучасній школі. Він побудований на нових концептуальних засадах мовної освіти в Україні, поєднує традиційні й нові технології навчання української мови, містить конкретний матеріал, що стане в пригоді як молодим, так і досвідченим учителям. У ньому вперше подаються відомості з лінгводидактики вищих навчальних закладів.

Для студентів філологічних факультетів, учителів-словесників, аспірантів та викладачів.

БКБ 81.411.1-9

Автори:

Розділ I – М.І.Пентиліук.

Розділ II – 2.1.–2.5. М.І.Пентиліук; 2.6. О.М.Горошкіна; 2.7.–2.9. М.І.Пентиліук.

Розділ III – М.І.Пентиліук.

Розділ IV – 4.1. С.О.Караман; 4.2. С.О.Караман, О.В.Караман, З.П.Бакум, М.М.Барахтян; 4.3. О.В.Караман; 4.4. С.О.Караман; 4.5. С.О.Караман, О.В.Караман, З.П.Бакум, М.М.Барахтян; 4.6. С.О.Караман; 4.7. О.В.Караман; 4.8. С.О.Караман; 4.9. С.О.Караман, О.М.Решетилова.

Розділ V – 5.1. С.О.Караман, З.П.Бакум; 5.2.–5.3. Т.В.Коршун; 5.4. С.О.Караман; 5.5. А.В.Нікітіна; 5.6. С.О.Караман, О.В.Караман, З.П.Бакум; 5.7. С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Решетилова; 5.8. А.В.Нікітіна; 5.9. С.О.Караман, А.В.Нікітіна.

Розділ VI – 6.1.–6.5. М.І.Пентиліук; 6.6.–6.7. І.В.Гайдаєнко.

Розділ VII – 7.1.–7.3. А.В.Нікітіна; 7.4.–7.5. О.М.Горошкіна; 7.6. М.І.Пентиліук; М.І.Пентиліук; 7.7.–7.8. А.Г.Галетова; 7.9. М.І.Пентиліук.

Розділ VIII – 8.1.–8.3. М.І.Пентиліук; 8.4.–8.6. І.В.Гайдаєнко; 8.7. М.І.Пентиліук; 8.8.–8.9. Т.Г.Окуневич.

Розділ IX – О.М.Горошкіна.

Розділ X – О.М.Горошкіна.

Розділ XI – 11.1. Т.Г.Окуневич, І.В.Гайдаєнко; 11.2.–11.4. А.В.Нікітіна.

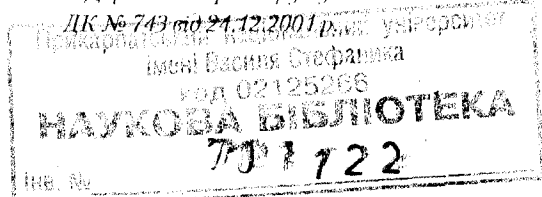
**Рецензенти:** Доктор педагогічних наук, професор, завкафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка **Н.В.Гавриш**

Доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова **М.І.Плющ**

Затверджено Міністерством освіти і науки України  
як підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів  
(Лист № 14/18.2-1504 від 30.06.2005 р.)

ТОВ "Видавництво «Ленвіт»"

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи



ISBN 966-70-43-91-6

## Зміст

ПЕРЕДМОВА .....	4
<b>I. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НАУКА І ФАХОВА ДИСЦИПЛІНА</b>	
1.1. Предмет і завдання методики .....	7
1.2. Концептуальні засади навчання української мови .....	10
1.3. Рідна мова – основа інтелектуального і духовного розвитку особистості .....	15
1.4. Лінгвістичні основи навчання української мови .....	18
1.5. Основні аспекти навчання української мови .....	23
1.6. Комунікативне спрямування у навчанні української мови .....	27
1.7. Закономірності навчання української мови .....	30
1.8. Психологічні та дидактичні основи навчання української мови .....	33
1.9. Міжпредметні зв'язки та інтегроване навчання .....	40
<b>II. ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ</b>	
2.1. Зміст і принципи побудови курсу "Рідна мова" .....	47
2.2. Основні етапи вивчення української мови .....	54
2.3. Варіантність структури і змісту курсу "Рідна мова" в 5-9 і в 10-11 класах .....	61
2.4. Поглиблений курс української мови .....	63
2.5. Факультативні та спеціальні курси української мови .....	65
2.6. Принципи побудови шкільних підручників .....	69
2.7. Особливості навчання української мови у школах з російською мовою викладання .....	72
<b>III. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОГО УРОКУ</b>	
3.1. Проблема уроку в сучасній лінгводидактиці .....	78
3.2. Класифікація уроків .....	81
3.3. Особливості структури уроку мови .....	86
3.4. Технологія сучасного уроку мови .....	91
3.5. Нетрадиційні (нестандартні) уроки .....	95
3.6. Планування уроків мови та підготовка до них .....	101
3.7. Спостереження й аналіз уроку .....	105
<b>IV. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	
4.1. Методи і прийоми навчання української мови .....	108
4.2. Характеристика методів навчання .....	112
4.3. Програмоване навчання .....	121
4.4. Комп'ютеризоване навчання .....	124
4.5. Інтерактивні методи навчання .....	130
4.6. Системний підхід у навчанні мови .....	136
4.7. Проблемність у навчанні .....	142
4.8. Вивчення програмового матеріалу укрупненими частинами .....	145
4.9. Засоби навчання .....	156
<b>V. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ТЕОРІЇ</b>	
5.1. Методика навчання фонетики, графіки, орфоєпії .....	162
5.2. Особливості вивчення лексикології .....	172
5.3. Особливості засвоєння фразеології .....	184
5.4. Методика навчання будови слова і словотвору .....	190
5.5. Основні поняття граматики .....	196
5.6. Особливості вивчення морфології .....	205
5.7. Методика навчання орфографії .....	216
5.8. Особливості вивчення синтаксису .....	224
5.9. Методика навчання пунктуації .....	238

<b>VI. СЛОВНИКОВА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	
6.1. Лінгводидактичні основи словникової роботи .....	249
6.2. Зміст і форми словникової роботи .....	251
6.3. Словникові вправи .....	254
6.4. Лексична робота на уроках граматики .....	255
6.5. Робота над словом на уроках літератури та інших предметів .....	256
6.6. Робота із словниками .....	257
6.7. Формування лексичних умінь і навичок .....	258
<b>VII. РОБОТА З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ (мовленнєва змістова лінія)</b>	
7.1. Основні напрями роботи з розвитку мовлення і принципи мовленнєвої підготовки учнів .....	259
7.2. Мовленнєвознавчі поняття і шляхи їх засвоєння .....	270
7.3. Ознайомлення з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення .....	281
7.4. Удосконалення рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Аудіювання, читання .....	286
7.5. Робота над продуктивними видами мовленнєвої діяльності. Говоріння, письмо .....	291
7.6. Аналіз тексту .....	298
7.7. Види переказів .....	301
7.8. Учнівські твори .....	304
7.9. Помилки в мовленні учнів .....	308
<b>VIII. ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ ЗІ СТИЛІСТИКИ ТА РИТОРИКИ</b>	
8.1. Предмет і завдання шкільної стилістики .....	315
8.2. Функціонально-стилістичне спрямування у вивченні мови .....	318
8.3. Робота зі стилістики в початковій школі .....	321
8.4. Опрацювання стилів мовлення у 5-7 класах .....	323
8.5. Узагальнення і систематизація набутих знань із стилістики .....	327
8.6. Формування стилістичних умінь та навичок .....	328
8.7. Стилістичні вправи .....	330
8.8. Елементи риторики в 5-9 класах .....	334
8.9. Уроки риторики в старших класах .....	341
<b>IX. УДОСКОНАЛЕННЯ ЗНАТЬ, УМІЬ І НАВИЧОК З МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ</b>	
9.1. Основні вимоги до формування мовної особистості старшокласника .....	349
9.2. Особливості узагальнення і систематизації найважливіших відомостей з мови .....	350
9.3. Поглиблення і систематизація знань, умінь і навичок з культури мовлення, стилістики і риторики .....	354
9.4. Форми занять з мови у 10-11(12) класах .....	357
9.5. Лінгвістичний аналіз художніх текстів на уроках літератури .....	365
<b>X. ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	
10.1. Роль і місце позакласної роботи в системі навчання української мови .....	369
10.2. Форми і зміст позакласної роботи .....	372
10.3. Шкільний кабінет української мови – осередок позакласної роботи .....	378
<b>XI. МЕТОДИЧНА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА</b>	
11.1. Педагогічна практика студентів .....	382
11.2. Значення і форми методичної роботи .....	391
11.3. Шляхи і засоби підвищення кваліфікації вчителів .....	392
11.4. Робота методичних об'єднань .....	394
Література .....	397

Професійно-методична підготовка сучасного учителя-словесника складається із засвоєння ним традиційної методики навчання української мови, її теоретичних положень, практичних рекомендацій та оволодіння новими науково-практичними надбаннями, яких набула ця наука в період відродження національної школи і перебудови освіти в Україні.

Розвиток і вдосконалення загальноосвітньої школи, створення нових типів шкіл – ліцеїв, коледжів, гімназій, колегіумів, досвід їхнього плідного існування ставлять безліч проблем щодо змісту й організації навчання української мови, методичного забезпечення її викладання.

Ураховуючи, що нині вчитель потребує певної методологічної підготовки, орієнтації в тих набутках, що має сучасна лінгводидактика, автори підручника прагнули доповнити існуючі методики тією науковою інформацією, що відображає інноваційні процеси та нові технології в навчанні української мови. Не обійшли увагою і школи нового типу, що об'єднують дітей, зацікавлених в одержанні середньої освіти, в її професійному спрямуванні, де методика навчання мови має свою специфіку, а відтак і підготовка учителів виділяється певними особливостями.

Пропонований підручник доповнено розділами і параграфами: "Технологія навчання мови", "Сучасний урок української мови", "Міжпредметні зв'язки та інтегроване навчання мови", "Особливості навчання української мови у школах з російською мовою викладання", "Елементи риторики в 5-9 класах" та ін.

У підручнику не розглядаються класичні питання лінгводидактики, оскільки вони висвітлені в чинних працях з дидактики і методики навчання української мови. Зате велику увагу приділено особистісному вихованню учня, що виявляється в досконалості володіння рідною (державною) мовою як засобом духовного, інтелектуального, естетичного розвитку мовної особистості. Підручник відрізняється від попередніх і тим, що містить певні рекомендації щодо професійної підготовки вчителя в сучасних умовах.

Автори пропонованої праці виходять з таких концептуальних положень:

- рідна мова в усіх типах шкіл є засобом формування високоінтелектуальної особистості, національно свідомого громадянина України;
- навчання української мови спрямоване на формування мовної особистості – людини, яка любить, знає і береже рідну мову, користується усіма її виражальними засобами;
- навчання мови здійснюється в комунікативно-діяльностному та функціонально-стилістичному аспектах;
- у навчанні мови активно використовується українознавство та етнопедагогіка.



В основу нового видання підручника покладено положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та Державного стандарту базової і повної середньої школи.

Підручник висвітлює найголовніші й найактуальніші проблеми української лінгводидактики: загальні питання методики української мови на сучасному етапі, особливості змісту й організації навчання мови і мовлення, методичні поради до вивчення окремих розділів шкільної програми на різних етапах навчання – початковому, основному й завершальному (1-4, 5-9, 10-11 (12) класи).

Багато уваги приділено комунікативній та функціонально-стилістичній спрямованості в навчанні мови, що забезпечує формування комунікативної компетенції учнів і виховання в них високого рівня мовленнєвої культури.

У підручнику знайшла відображення позакласна робота з мови та методична робота вчителя, що допоможе студентам і вчителям-словесникам зорієнтуватися в її змісті і формах проведення в різних типах шкіл.

Авторський колектив сподівається, що пропонований підручник допоможе студентам, учителям глибше осмислити концептуальні засади мовної освіти, процес її стандартизації й успішно виконувати завдання, визначені нашою державою у вихованні громадян України XXI століття.

Автори виражають щире вдячність колегам за рецензування книги та цінні поради щодо її поліпшення.

# 1

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НАУКА І ФАХОВА ДИСЦИПЛІНА

### 1.1 Предмет і завдання методики

Методика української мови належить до педагогічних дисциплін. Вона вивчає процеси навчання рідної (державної) мови, засвоєння мовної системи, розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок, формування мовної особистості та її комунікативної компетентності.

Методика навчання мови – наука, що досліджує і визначає зміст, форми організації, технологію проведення уроків, застосування методів, прийомів і засобів навчання мови в різних закладах освіти. Методика забезпечує реалізацію принципів навчання в умовах викладання української мови з усім її комплексом складних завдань: розуміння суспільної ролі мови, засвоєння необхідного мінімуму мовних понять, засвоєння рівнів і закономірностей функціонування мови, реалізації світоглядних функцій рідної мови, оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, культурою усного й писемного мовлення.

Методика забезпечує таку систему навчання мови, що відповідає сучасній теорії мовознавства про сутність мови та її суспільні функції, роль мови в історії народу та збереженні його менталітету. Особлива роль належить методиці навчання рідної мови, що служить інструментом пізнавальної і творчої діяльності мовної особистості.

Методика навчання української (рідної і державної) мови – теоретична і практична наука. З одного боку, вона має теоретичну частину (зміст, загальні підходи, закономірності, принципи, методи, прийоми, форми і засоби навчання), а з другого – практичні рекомендації з навчання конкретних мовних явищ, рівнів мовної системи, формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

Розрізняють методику загальну – методику мови (лінгводидактику) і часткову, конкретну (методику фонетики, синтаксису, стилістики тощо).

Термін *лінгводидактика* в 70-х рр. минулого століття ввів російський учений М.Шанський на означення теоретичних основ методики, в яких розглядають загальні закономірності навчання мови. За цим терміном закріпилося значення теоретичної методики навчання мови.

Лінгводидактика – термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції.

Конкретна методика розглядає шляхи і способи реалізації змістових ліній шкільних програм з української мови і досліджує особливості вивчення різних її

розділів. Вона включає вивчення основ науки про мову, розвиток мовлення (форми і види мовленнєвої діяльності), позакласну роботу з української мови й особливості навчання української мови як нерідної.

Об'єктом методики є процес навчання української мови в різних закладах освіти, а предметом – професійна підготовка сучасного вчителя-філолога до роботи в середніх освітніх закладах України. У поняття навчання входить:

- 1) зміст мовної освіти, мовний і мовленнєвий матеріал, що повинні засвоїтися учнями;
- 2) діяльність учителя по відборі матеріалу й організації його вивчення, робота з розвитку мовлення учнів, виявлення їхніх знань, умінь і навичок;
- 3) діяльність учнів по засвоєнню знань, творчого їх застосування, формування комунікативних умінь і навичок.

Зміст мовної освіти містить відомості про мову, мовлення, мовленнєву діяльність і представлений змістовими лініями шкільної програми.

Діяльність учителя й учнів у методиці розглядається як взаємодія, співпраця із збереженням провідної ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Така спільна діяльність учителя й учнів спрямована на формування особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих здібностей і морально-етичних якостей.

Найголовніші завдання методики:

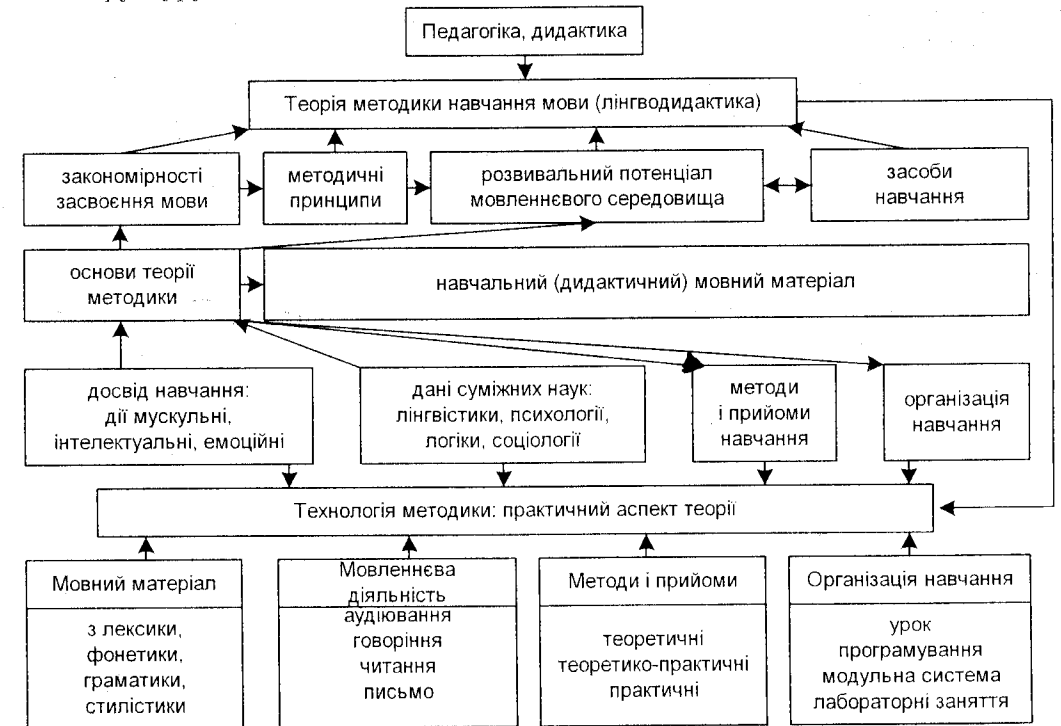
- розуміння соціальної ролі мови, її функцій, мовленнєвої діяльності та її компонентів у житті окремої людини і суспільства в цілому;
- визначення цілей, змісту й обсягу курсу української мови в різних типах навчальних закладів і на різних етапах мовної освіти;
- реалізація світоглядної функції рідної (державної) мови, вплив на формування національно-мовної особистості;
- засвоєння мінімуму мовних і мовленнєвих понять, рівнів мовної системи і закономірностей функціонування мови;
- вивчення й опис найбільш раціональних, оптимальних та ефективних методів і засобів навчання залежно від змісту матеріалу, індивідуальних особливостей учнів, рівня їх мовної і мовленнєвої компетенції;
- забезпечення належного рівня культури мовлення учнів, розвитку комунікативних умінь і навичок.

Методика української мови ґрунтується на наукових засадах – особливих правилах взаємодії вчителя й учнів. Ці засади можна поділити на дві групи – загальнодидактичні і специфічні.

Загальнодидактичні засади – науковість, систематичність, спадкоємність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність, міжпредметні зв'язки та ін.

Специфічні – етнопедагогічний, комунікативно-діяльнісний аспекти, взаємозв'язок у навчанні споріднених і неспоріднених мов, зв'язок у вивченні розділів шкільного курсу, функціонально-стилістичне спрямування, комплексний підхід до формування різних видів мовленнєвої діяльності тощо.

Структуру методики навчання української мови покажемо такою схемою:



Методика української мови розвивається на стику багатьох наук. Вона тісно пов'язана з філософією, мовознавством, психологією та логікою. Зв'язок з мовознавством зумовлений самою специфікою методичної науки: від змісту лінгвістичного матеріалу залежать вибір методів, прийомів і засобів навчання. Опора на дані психології дозволяє враховувати вікові особливості учнів, рівень розвитку їхнього мислення, мовленнєвих здібностей, удосконалювати форми мовленнєвої діяльності.

Перебудова змісту мовної освіти викликала необхідність опори методики навчання мови на дані психолінгвістики – науки, що досліджує закони, форми і види мовленнєвої діяльності. Зв'язок з дидактикою – наукою про теорію і практику навчання – виявився в необхідності впровадження нових технологій, що активно вивчає й розробляє ця наука.

Зв'язок методики мови з іншими науками виявляється на різних етапах мовної освіти, в реалізації аспектів і закономірностей, що виявляються в навчально-виховному процесі.

Методика як наука володіє системою методів дослідження, що діляться на три групи – теоретичні, емпіричні, статистичні.

Теоретичні методи дослідження включають аналіз філософської, психологопедагогічної, лінгвістичної, лінгводидактичної літератури, аналіз програм, підручників, методичних посібників та рекомендацій.

Емпіричні методи – анкетування, цілеспрямоване спостереження уроків української мови. Метод експертної оцінки, діагностики. Методичний експеримент (констатувальний і формувальний).

Статистичні методи передбачають кількісний та якісний аналізи одержаних даних.

Методика навчання мови має свою історію розвитку, з якою повинен ознайомитися кожен майбутній учитель. Історія методики української мови включає три частини: історія світової педагогіки і дидактики, історія вітчизняної методики упродовж останнього тисячоліття та історія розвитку методики навчання української мови як навчальної дисципліни.

Ознайомлення з надбаннями світової педагогічної науки, з діями європейської педагогіки дозволяє пізнати процес пошуків і розвитку ефективних форм і засобів навчання мови ученими Європи, Азії й Америки, ознайомитися з їхнім досвідом і теоретичними узагальненнями (Я.Коменський, Ф.Дістервег, Й.Песталоцці та ін.).

Вітчизняна методична наука пов'язана з іменами Г.Сковороди, Ф.Буслаєва, К.Ушинського, Л.Булаховського, Б.Грінченка, С.Русової, І.Нечуя-Левицького, І.Огієнка, В.Сухомлинського та багатьох інших. Ознайомлення з їхніми працями необхідне для осмислення процесів навчання рідної мови як основи духовно-інтелектуального розвитку особистості, розуміння пошуків ефективних форм і засобів навчання, удосконалення його змісту і методів.

Сучасний учитель повинен володіти арсеналом методичних надбань сучасних учених-лінгводидактів О.Біляєва, Т.Донченко, С.Карамана, Л.Мацько, Я.Мельничайка, Л.Паламар, М.Пенгилюк, К.Плиско, Л.Скуратівського, М.Стельмаховича, О.Хорошківської, С.Яворської та ін., щоб осмислити всю складність процесу перебування мовної освіти в Україні й оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок.

Методика навчання української мови володіє значним запасом теоретичних знань, нагромадила значний досвід, однак процес її розвитку, удосконалення як самостійної науки потребує подальшої роботи й пошуків як учених-лінгводидактів, так і вчителів-практиків. Реформування шкільної освіти взагалі і мовної зокрема викликало появу нових термінів, що потребують уточнення й осмислення, нових технологій навчання тощо. Рекомендовані системи навчання мови не завжди одержують достатнє наукове обґрунтування: вони часто ґрунтуються на практичному досвіді й здоровому глузді. І це не випадково. Адже розвивається методика як наука на базі передового досвіду роботи вчителів та наукових пошуків і теоретичних узагальнень учених-методистів.

Методика як наука і навчальна дисципліна забезпечує комплексну підготовку вчителя-словесника, що включає як теоретичний, так і практичний компоненти.

## 1.2. Концептуальні засади навчання української мови

Мовна освіта в Україні передбачає удосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, що потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених і відданих державі громадян, які легко і

вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної і державної. Досягти цього сучасна школа може за умов підвищення рівня навчання мови, розв'язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання мови в школах усіх типів. Це чітко відзначено в Законі про освіту в Україні, концепціях мовної освіти і Державному стандарті базової і повної середньої освіти.

Одним із пайважливіших орієнтирів розв'язання проблем навчання мови є Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, де визначаються підходи, рівні оволодіння мовою, комунікативні завдання і цілі, компетенції тощо<sup>1</sup>.

Однією з таких проблем є співвідношення теорії і практики – проблема, що давно хвилює як учених-методистів, так і вчителів, проблема, що потребує переосмислення і сучасного розв'язання. Йдеться не тільки про лінгвістичну теорію і практику та їх реалізацію на уроках української мови, але й про теоретичні положення сучасної методики як науки. Адже більшість учителів розглядають цю проблему як співвідношення теоретичного матеріалу і практичної діяльності учнів на уроці. І тут ніхто не заперечує, що перевагу слід надавати практичній роботі, бо саме вона впливає на формування мовленнєвих умінь і навичок. Ці ідеї закладені у концепціях мовної освіти в Україні, вони відбиті в чинних шкільних програмах і підручниках.

Однак виникає питання: як здійснювати навчання рідної мови, щоб, спираючись на лінгвістичні знання, учні розвивали свої мовленнєві вміння і навички? Відповіді шукаємо насамперед у досвіді кращих учителів. Це традиційний підхід до розв'язання нових методичних проблем. І такий досвід є, бо упродовж 80-90х років минулого століття, коли удосконалювалися програми з української мови, створювалися комплекти підручників, ідея практичного спрямування у навчанні мови була провідною й реалізувалася блочним komponуванням теоретичного матеріалу, міжпредметним і внутрішньопредметним зв'язками, використанням опорно-узагальноючих таблиць у підручниках, матеріалами з розвитку зв'язного мовлення тощо. Автори підручників, учителі-новатори з'ясовували принципи перебування технології навчання мови у низці публікацій на сторінках часопису "Диво-слово". І всі тоді розуміли, що йдеться не лише про нові підходи до навчання мови (комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, проблемний, етнопедагогічний, українознавчий), а й удосконалення самої лінгводидактики як науки, що викликала до життя нові поняття, нові терміни, які потребують осмислення усім загалом учителів-словесників, а не лише учителями-експериментаторами, учителями-новаторами.

Для сучасного вчителя необхідним стає осмислення таких понять, як мовна і мовленнєва компетентність учнів, спілкування та його різновиди, комунікативна основа навчання мови тощо, які значною мірою визначають концептуальні засади навчання рідної мови.

<sup>1</sup> Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.

У вжиток професійного мовлення учителя-словесника ввійшли терміни, пов'язані з комунікативним аспектом навчання рідної мови. З'ясуємо їх докладніше. Відомо, що слово "компетенція" означає "добра обізнаність із чим-небудь" (СУМ, т.4, с.250). Учні, засвоюючи мовну систему, формують мовленнєві уміння і навички і набувають мовної і мовленнєвої компетенцій.

Основою шкільного курсу української мови є мовознавча наука – досить розгалужена система знань про мову, її структуру, основні одиниці і способи поєднання цих одиниць у тексти. Однак, виходячи із сучасних потреб мовної освіти, необхідно виділити й обґрунтувати такі поняття, як мова, мовлення, функції мови, мовленнєва діяльність, літературна мова та її норми, особливості усного і писемного літературного мовлення.

І все це спрямоване на ґрунтовне вивчення рідної мови, що створює великі можливості для розвитку мислення і мовлення учнів, формування їхнього світогляду. Засвоюючи лексичне багатство, граматичну будову і стилістичні можливості рідної мови, вони вчаться будувати усні і письмові висловлювання, користуватися мовою у будь-якій життєвій ситуації.

Для організації навчання рідної мови важливим є розкриття сутності мови і мовлення. У лінгвістиці мова визначається як своєрідна знакова система, що забезпечує мислення людини, спілкування з іншими людьми, тобто служить засобом формування думок, сприймання навколишньої дійсності, обміну інформацією, вираження різноманітних почуттів. Мова існує в свідомості людей і реалізується в мовленні. Тому доля мови залежить від її носіїв. Ця теза особливо важлива у шкільному навчанні мови.

Для методики викладання рідної мови важливим є розрізнення лінгвістичних понять "мова–мовлення". Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики. Ці відомості складаються з лінгвістичних понять і правил. Отже, вивчення мови – це засвоєння основ лінгвістики – тієї сукупності мовних знань, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних кожній людині упродовж усього життя.

У процесі вивчення мови учні набувають знань про саму мову, її граматичну структуру і словниковий склад, історію та закони її розвитку; одержують уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, розвитку інтелекту людини тощо. Це і становить їхню мовну компетентність.

Реалізація мови здійснюється у процесі мовлення, або мовленнєвої діяльності. Методисти визначають мовленнєву діяльність як "сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі"<sup>1</sup>. Мовленнєва діяльність (аудіювання, говоріння, читання, письмо) спирається на мовні знання. На думку авторів концепції мовної освіти в Україні, "метою навчання рідної мови в середній школі є формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано

<sup>1</sup> Див. П е т л ю к М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і літер. у школі. – 1999. – №3. – С.8-10.

користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетентності"<sup>1</sup>.

Застосовуючи знання мови, школярі розвивають навички вживання мови для мислення і спілкування. Цей процес тісно пов'язаний із засвоєнням норм літературної мови і формуванням мовленнєвих умінь і навичок.

Мовленнєва компетентність учнів – поняття комплексне. Вона, спираючись на мовну компетентність, містить цілу систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати і будувати усні і писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів), що слугуватимуть учням для спілкування в різних життєвих ситуаціях. Мовленнєва компетентність кожної особистості виявляється у виробленні умінь користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети висловлювань і сфери суспільного життя.

Зважаючи, що роль української мови в нашому суспільстві значно зросла, мова і мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток. Комунікація, або спілкування, людей відбувається в процесі мовленнєвої діяльності і забезпечує формування комунікативної компетенції.

Формування комунікативної компетенції вимагає комунікативного підходу до навчання мови. Саме цей аспект разом із діяльнісним і лягла в основу чинних шкільних програм, що своєю чергою спричинило потребу перебудови методики навчання мови.

Проблема комунікативного підходу до навчання мови хоч і давня, але актуальна. Вона знайшла відображення у чинних програмах і підручниках з української мови. Однак більшість учителів і досі орієнтуються на засвоєння мовної системи, яка об'єднує різні рівні й одиниці мови, вважають, що знання словникового складу, фонетичної і граматичної систем забезпечать належний рівень мовленнєвих умінь і навичок. Як наслідок, більшість випускників середніх шкіл виявляють низький рівень мовленнєвої культури і невміння спілкуватися в різних життєвих обставинах.

Як змінити ситуацію, щоб комунікативно-діяльнісний аспект у навчанні рідної мови забезпечив формування мовної особистості? Необхідно створити на уроці умови для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності і залучити до неї учнів. Відтак, потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність учнів, викликала в них бажання висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), а головне, сприяла усвідомленню, що мова – засіб спілкування, який супроводжує людину протягом усього життя. Ураховуючи, що рівень комунікативних умінь у більшості пересічних громадян нашої держави досить низький, сучасний

<sup>1</sup> Біляев О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С.16.



учитель повинен в основу навчання спілкування покласти навчання діяльності спілкування, щоб процес засвоєння мовного матеріалу і мовленнєва діяльність учнів поєднувалися з перевагою мовленнєвої практики. При цьому необхідно пам'ятати, що спілкування не зводиться тільки до використання мовного матеріалу: адже мовний матеріал служить лише формою вираження думки. Організація мовленнєвої практики, таким чином, може виходити не з мовної системи, а з діяльності спілкування. Цю думку підтверджують міркування учених про те, що сама мова є процесом мовної діяльності (О.О.Потебня), а мовлення стосується всієї мовної діяльності членів суспільства (О.С.Мельничук).

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови передбачає урахування: 1) потреби в спілкуванні; 2) мотивів акту спілкування; 3) обставин, за яких здійснюється комунікація. Спілкуватися діти вчаться в процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на формування умінь визначати потреби спілкування, виступати в ролі мовця і співрозмовника, слухати, читати та сприймати почуте й прочитане, будувати висловлювання відповідно до потреб спілкування. Комунікативні завдання спрямовані на оволодіння всіма формами і видами спілкування рідною чи іншою мовою.

Сутність комунікативного спрямування виявляється в навчанні школярів розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування українською мовою. Виходячи з основної мети навчання мови, головна увага має бути приділена всебічному мовленнєвому розвитку учнів. Цьому й підпорядковується розв'язання комунікативних завдань, тобто скорегованій взаємодії учителя й учнів, спрямованій на формування комунікативних умінь і навичок.

Для учителя важливо усвідомлення, що успішне розв'язання комунікативних завдань залежить від розуміння учнями спілкування як засобу вираження основної функції мови. Досягти цього можна тоді, коли змінити підходи до навчання мови: дітей треба навчити не тільки мовних засобів для одержання й передачі інформації, але й самого процесу одержання і передачі інформації, бо це кінцева мета навчання мови в середній школі, на що й орієнтують концепції мовної освіти і чинні програми. При цьому слід пам'ятати, що обмін інформацією становить змістову сторону мовленнєвої діяльності, а користування лексикою і граматикую під час такого обміну – її формальну сторону. Отже, навчання спілкуватися включає змістову і формальну сторону мовленнєвої діяльності. Ураховуючи, що за законом діалектики зміст і форма взаємопов'язані, можна стверджувати: основною метою мовної освіти, яка включає в себе навчання мови як засобу спілкування, повинне бути навчання легко і вільно спілкуватися рідною (державною) мовою.

Саме тому комунікативно-діялісна спрямованість навчання мови вимагає певної перебудови навчального процесу, зокрема змісту і структури уроків та системи роботи над зв'язним мовленням учнів.

Цей процес передбачає удосконалення комунікативних умінь і навичок і спирається на принцип наступності і перспективності в навчанні рідної мови, що забезпечить безперервне формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентності учнів.

### 1.3 Рідна мова – основа інтелектуального і духовного розвитку особистості

Шкільна освіта в Україні сьогодні розвивається й оновлюється. Цей процес зумовлений змінами в суспільно-політичному житті і засвідчений Актом проголошення незалежності, Конституцією України, Законом про освіту, Національною доктриною розвитку освіти в Україні XXI століття, концепцією мовної освіти.<sup>1</sup>

Будівництво самостійної держави і надання українській мові статусу державної потребують нових підходів до навчання рідної мови. Зруйнування національної школи, системи виховання, виробленої нашим народом упродовж століть, асиміляція української культури внаслідок русифікаторської політики призвели до втрати рідної мови цілими поколіннями українців. Тому одним з напрямів гуманізації освіти в Україні є визнання людини як особистості і найвищої цінності суспільства. У формуванні такої особистості важливу роль відіграє рідна мова. Рідною вважається мова своєї нації, мова предків, що пов'язує людину з її народом, з попередніми поколіннями, їхнім духовним надбанням. Звичайно діти засвоюють рідну мову в сім'ї від своїх батьків. Однак специфічні умови, в яких тривалий час жив наш народ, і ті чинники, що породили національний пігілізм, байдужість до мови і культури свого народу, спричинили ситуацію, коли значна частина українців не знає рідної мови або володіє нею недосконало, а в багатьох українських сім'ях користуються російською мовою. Українська мова є мовою українського народу, отже, тільки вона повинна бути рідною для кожного, хто вважає себе приналежним до української нації. Історія розпорядилася так, що чимало українців як на Україні, так і за її межами не мали можливості оволодіти рідною мовою, хоч духовний зв'язок зі своєю нацією зберігали. Щоб уникнути повної денационалізації, ці люди передусім мають оволодіти рідною мовою як найголовнішим засобом зв'язку зі своїм народом, його культурою, звичаями, традиціями, мистецтвом, літературою. Важливу роль у цьому процесі має відіграти українська національна школа, науково обгрунтована концепція якої розроблена й упроваджується в життя.

Українська національна школа, на думку М.Стельмаховича,<sup>2</sup> – це навчально-виховний заклад з українською мовою навчання, діяльність якого ґрунтується на широкому використанні культурних здобутків та історичних традицій українського народу й орієнтується на перспективу розвитку його духовного та інтелектуального потенціалу. В українській національній школі рідна мова виступає як перший і найголовніший навчальний предмет. Не випадково К.Ушинський назвав її могутнім і великим педагогом, який "не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжно полегшеним методом".<sup>3</sup> Отже, цілком природним для дитини є

<sup>1</sup> Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – №8. – С.59-70; Державний стандарт базової та повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3. – С.76-80.

<sup>2</sup> Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови // Українська мова і література в школі. – 1993. – 5-6. – С. 20.

<sup>3</sup> Ушинський К. Д. Рідне слово // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 124.

навчання рідною мовою, що забезпечує її виховання в атмосфері родини, у сфері культури рідного народу, в природному для неї середовищі, яке виражає національний дух народу, його світосприймання. Що більше людина знає понять, виражених рідними словами, то вона розумніша, розвиненіша. Ставлення людини до навколишнього світу складається в перші місяці її життя. Ласкава мова матері має бути першоосною мовної освіти майбутнього учня. Але якої шкоди завдає своїй дитині та мати, сім'я, що нехтують рідною мовою, віддають свою дитину в чужомовну школу, не відаючи, що цим гальмують її мовно-інтелектуальний розвиток.

Завдяки рідній мові дитина пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України. І найголовнішим тут є спілкування рідною мовою, починаючи з сім'ї, з дитячого садка. Це не тільки життєва необхідність, а й право, святий обов'язок кожного українця. Саме таке розуміння ролі рідної мови необхідно формувати в учнів різних навчальних закладів, незалежно від їх профілю і спеціалізації. Засвоєння рідної мови учнями повинно здійснюватися через осмислення суті слів Україна, українець, Київська Русь, козак, Запорозька Січ, рідна мова, українська нація, що довгий час тлумачилися неправильно або ж зовсім вилучалися з ужитку.

Повернення генетичної пам'яті народу починається з вивчення рідної мови. Учні повинні усвідомити, що рідна мова – це те духовне багатство, яке треба розвивати й примножувати повсякчасно. Як тут не скористатися порадою В. Сухомлинського? Пригадаймо його слова: “Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини – це значить разом із звучанням рідного слова влити в душу відчуття краси й емоції, які вклав народ у слово, творячи і відшліфовуючи його протягом століть.”<sup>1</sup>

Рідна мова виконує насамперед дві соціальні функції – служить засобом розвитку особистості як передумови розвитку народу і використовується як засіб пізнання та комунікації. Розвиток людини відбувається в розумовому й емоційному планах. В обох випадках рідна мова має першорядне значення.

Завдяки рідній мові дитина пізнає речі і явища, осмислює і сприймає їх. Перед нею відкриваються можливості ознайомитися з усіма сферами діяльності свого народу, пізнати його праобраз, відбитий у психіці, звичаях, обрядах, традиціях. Мова, як писав О.Потебня, не лише одна із стихій народності, але й найдосконаліша її подоба. І те, що відбувається в психіці народу, відбивається в його мові. Не випадково існує думка, що словниковий склад національної мови – це енциклопедія життя нації. Засвоюючи лексику рідної мови, дитина пізнає духовні якості народу, риси його характеру, його душу, і все це вбирає в себе, воно стає її надбанням. Рідна мова є для дитини генетичним кодом, що програмує її національну свідомість.

Друга сторона суспільної цінності мови – використання її як засобу пізнання й комунікації. Мову образно називають моделлю світу в його пізнаній частині. Саме цю функцію виконує рідна мова в період навчання дитини, в процесі формування світогляду людини. Звернімося знову до творів В.Сухомлинського: “Чим глибше

<sup>1</sup> Сухомлинський В. О. Слово рідної мови //Українська мова і література в школі. – 1989. – 1. – С. 4.

людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова”.<sup>1</sup> Отже, рідна мова є важливим засобом пізнання дійсності. Людина повинна знати мову – її словник і граматичні правила – і навчитися вміло їх використовувати залежно від мети висловлювання і ситуації мовлення.

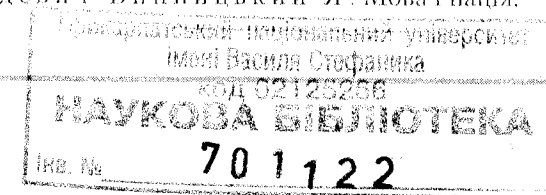
Відомо, що рідна мова формує розумові й емоційні якості людини. Вона, таким чином, є засобом не тільки розумового, а й емоційного спілкування. Під впливом почутого або прочитаного слова людина виражає позитивні чи негативні емоції. Слово рідної мови акумулює в собі психічний образ, уявлення, що постає в свідомості людини. Дитина чує слово берегиня, і в її уяві виникає образ матері, жінки, яка оберігає свій дім, свою сім'ю, дітей від усього злого. Розглядаючи слова дівчина, дівчинка, дівка, дівча, дівчисько, учень виявляє в них, крім значення, й певну оцінку – позитивну чи негативну. Кожна людина сприймає образ, переданий словом. Тому дуже важливо пробудити в дитині цінители образного слова, вдумливого й захопленого читача творів фольклору і художньої літератури. За допомогою рідної мови відбувається художнє осмислення світу. Саме вона служить засобом створення такого виду мистецтва, як художня література, що теж є важливим засобом інтелектуального і духовного розвитку особистості. Поетичне слово рідної мови завжди було енергетичним джерелом виховання особистості. Тому й нині важко переоцінити його роль у цьому процесі. Однак найбільш важливим чинником у навчанні рідної мови є спілкування. На жаль, склалося так, що цілі покоління українців, особливо міських жителів, знаючи рідну мову, не спілкувалися нею. Створилася парадоксальна ситуація, коли українська мова стала “невигідною” її носіям. Останнім часом ситуація міняється на краще, однак і зараз міські школярі часто “соромляться” спілкуватися рідною мовою. Тому вона мусить прийти в усі типи шкіл, стати основою навчально-виховного процесу і посісти належне місце в житті кожної дитини.

Навчання рідної мови має бути спрямоване на формування мовної особистості – людини, що є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок і дбає про красу й розвиток мови. Засвоюючи мову, діти повинні пам'ятати, “що рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації: словник – це те, що нація знає про світ, а граматикика – це те, як вона про цей світ говорить.”<sup>2</sup>

Основа формування мовної особистості – розвиток індивідуальних якостей мовотворчості, забезпечення вільного самовираження особистості, виховання патріота України. Ставлення до рідної мови, народу, країни є яскравим свідченням національної свідомості і рівня культури, цивілізованості людини. Тому в школах повинен панувати культ рідної мови як вияв патріотизму і віри в своє майбутнє.

<sup>1</sup> Сухомлинський В. О. Слово рідної мови //Українська мова і література в школі. – 1989. – 1. – С. 201-202.

<sup>2</sup> Василюк В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич: Відродження, 1994. – С. 122.



Спілкування рідною мовою вимагає не тільки досконалих знань, але й уміння нею користуватися. Мистецтво спілкування – це володіння правилами мовної етики, вміння донести всі відтінки думки до слухача або читача. Вивчаючи рідну мову, дитина повинна засвоїти її літературні норми, навчитися вільно виражати свої думки усно й письмово.

Мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури. Вивчення рідної мови має бути зорієнтоване на “формування мовної особистості, яка забезпечує розширення функцій державної мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в своєму щоденному побутовому спілкуванні до перерваних традицій, до відродження традиційної культури у спілкуванні”.<sup>1</sup> Тому мовну особистість покликано формувати всі навчальні заклади, що у своїй діяльності безпосередньо реалізують концепцію національної школи. Це – гімназії, ліцеї, навчальні комплекси, школи з поглибленим вивченням рідної мови, коледжі тощо. Однак мусимо пам'ятати, що мовна особистість, людина з високими інтелектуальними і моральними якостями формуватиметься тоді, коли базова освіта рідною мовою займе чільне місце в системі навчання й виховання наших дітей у дошкільних закладах, загальноосвітніх школах і школах нового типу.

#### 4 Лінгвістичні основи навчання української мови

Основою шкільного курсу української мови є мовознавча наука – розгалужена система знань про мову, її структуру, основні одиниці і способи поєднання цих одиниць у тексті. Суттєвими для навчання української мови є такі її ознаки: мова – знакова система; у мовному знаці поєднуються ідеальна і матеріальна сторони; мова – явище поліфункціональне і найголовніша її функція – спілкування; мова функціонує у формі усного і писемного мовлення; мова – явище нормативне; значення мовних одиниць (слів) сприймається в тексті. Еталоном володіння мовою є вміння будувати діалог і монолог та користуватися ними за різних життєвих обставин.

З матеріального боку в мові, що “живе” в мовленні, є звуки, які утворюють слова, речення, текст. За звуковими комплексами стоїть величезний світ значень лексичних, граматичних, стилістичних. Саме в них відображені духовні надбання народу, його знання про світ, його структуру, взаємини між людьми в суспільстві тощо. Тут пригадую згадати слова В. фон Гумбольдта: “Мова народу – це його дух, і дух народу – це його мова”. Формою існування мови, свідченням її життєздатності є мовлення. Це процес використання мови з метою спілкування. Мовлення – це мова “в роботі”. Перестаючи бути засобом спілкування, мова стає мертвою.

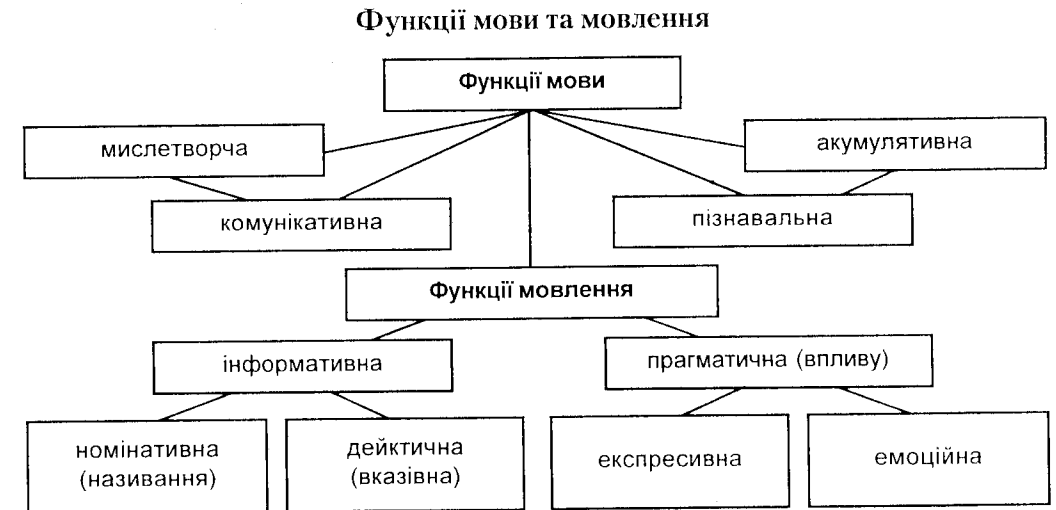
Обслуговуючи суспільство, мова виконує ряд функцій, життєво необхідних для цього суспільства, окремих груп людей і кожної людини. Це функції спілкування, мислення, нагромадження і збереження знань та ін.

Для методики навчання рідної мови важливе урахування всіх її функцій. Однак починати слід з основних – мислетворчої, комунікативної, акумулятивної (нагромад-

<sup>1</sup> Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 30.

ження і збереження), пізнавальної, а через них – розкриття інформативної, номінативної, експресивної та інших функцій.

Більшість з них реалізуються в мовленні у процесі спілкування, що відтворено на схемі:



Щоб учні засвоїли мову як знакову систему, вони повинні навчитися співвідносити звукові одиниці мови (звуки) із смисловими одиницями – морфемою, словом, словосполученням, реченням, що в свою чергу співвідносяться з реальністю (конкретними предметами, явищами тощо). Розуміння учнями суті мовних значень вимагає від них активної інтелектуальної роботи, певних розумових зусиль. Для методики навчання рідної мови важливим є розрізнення лінгвістичних понять “мова – мовлення”.

Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики. Ці відомості складаються з лінгвістичних понять і правил. Отже, вивчення мови – це засвоєння основ лінгвістики – тієї сукупості мовних знань, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних кожній людині упродовж усього життя, це мовна компетенція.

У процесі вивчення мови учні набувають знань про саму мову, її граматичну структуру і словниковий склад, історію і закони її розвитку; складають уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, у розвитку інтелекту людини тощо. Реалізація мови в мовленні здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності як сукупості “психофізичних дій організму людини, які спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі”,<sup>1</sup> тобто мовленнєва компетенція.

<sup>1</sup> Олійник І.С., Іваненко В.К., Рожило Л.П., Скорик О.С. Методика викладання української мови в середній школі. – К.: Вища школа, 1989. – С. 38.

Мовленнєва діяльність ґрунтується на психічній діяльності людини і залежить від її інтелектуального та емоційного розвитку. Мовленнєва діяльність залежить і від мовних знань. Опанування мовленнєвою діяльністю здійснюється в процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання, говоріння, читання і письмо. Наслідком мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). Як уважають С. Єрмоленко і Л. Мацько, мовленнєва діяльність має бути покладена в основу вивчення мови.<sup>1</sup>

Спираючись на знання мови, школярі розвивають навички вживання мови для мислення і спілкування. Цей процес тісно пов'язаний із засвоєнням норм літературної мови. Сучасна методика велику увагу приділяє формуванню навичок усного і писемного мовлення, що ґрунтується на засвоєнні літературної норми. Під мовною нормою слід розуміти "історично сформований, системно зумовлений, соціально стимульований засіб спілкування, що володіє відтворюваністю і здатністю функціонування".<sup>2</sup>

Літературна мова – це надбання українського народу, результат його історичного розвитку. Літературне мовлення як провідна форма її існування є таким засобом спілкування, що кодифікується як норми зразкового мовлення. Вони фіксуються у словниках, навчальних посібниках з української мови, прицелюються школою, театром, радіо і телебаченням та іншими культурними інституціями.

Система цих норм засвоюється в процесі навчання, розповсюджується з допомогою навчальних посібників, словників, довідників і засобів масової комунікації. Щоб задовольнити різноманітні комунікативні потреби сучасного суспільства, мовлення (в усній і писемній формах) повинне бути оптимально досконалим, з нормативним словником, загальноповживаними граматичними формами і структурами, усталеною вимовою, наголосом і правописом. У зв'язку з цим виникає потреба формування мови і мовлення, необхідних у літературній мові. Учні повинні усвідомити, що мовна норма – "закріплені в практиці зразкового використання мовні варіанти (в галузі вимови, слововживання, граматичних та інших засобів), які найкраще і найповніше з числа співіснуючих виконують свою суспільну роль".<sup>3</sup> Мовні норми функціонують і відтворюються завдяки мовленню. Унормованість – необхідна ознака літературної мови.

Дотримання літературної норми – один з важливих критеріїв мовленнєвої культури. Нормою визначається ступінь правильності, точності, зрозумілості, ясності, логічності, виразності, доцільності мовлення. Ознаками норми літературної мови вважається загальноповживаність, сталість, поширеність, обов'язковість мовної системи. Поняття "літературна норма" позначає систему орфографічних, правописних, лексичних (слововживання), словотвірних, граматичних і стилістичних норм. Для

<sup>1</sup> Див.: Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. – С. 28.

<sup>2</sup> Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы русской речи. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 29-30.

<sup>3</sup> Гайич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – С. 156.

літературної мови, що реалізується в літературному мовленні, властиві усна й писемна форми існування. Розмежування цих форм літературного мовлення, ознайомлення з їхніми особливостями необхідне для науково правильної методики навчання рідної мови.

Усне і писемне мовлення – це форми реалізації мови як засобу спілкування, втілення під час комунікативної діяльності її системи в різні види мовної матерії (мовленнєві твори, тексти, котрі можуть сприйматися на слух або органами зору).<sup>1</sup>

Усне і писемне мовлення співвідносяться між собою на рівні таких лінгвістичних понять і термінів, як: "усне мовлення – писемне мовлення", "усний текст (висловлювання) – писемний текст (висловлювання)". Для них характерні ряд спільних ознак: змістовність, ясність, точність, логічна послідовність, переконливість, літературна нормативність, правильність, милозвучність та ін. Однак кожна з цих форм мовлення має свої особливості.

Усне мовлення – це така форма реалізації мови, яка вимовляється, виражається за допомогою звуків, є процесом говоріння. Мовленнєвий акт – наслідок комунікативної діяльності одного чи кількох мовців (адресатів мовлення), зверненої до співрозмовників, слухачів (адресатів мовлення), що покликаний реалізувати комунікативні потреби суспільної практики. За походженням усне мовлення – це первинна форма існування мови. Воно, як правило, спонтанне, неідегороване і сприймається зразу, безпосередньо органами слуху. Усне мовлення існує як процес говоріння з властивими йому інтонаційними та ритмомелодійними засобами. Оскільки усне мовлення орієнтоване на безпосереднє сприймання, в ньому відображено зміст того, що хоче висловити мовець. Саме говоріння як процес реалізації мови багатогранне: воно охоплює усне розмовне мовлення носіїв літературної мови і різні вияви розмовно-побутового мовлення місцевих жителів, соціальних і виробничих колективів. У наш час усне літературне мовлення розширило свої межі. З'явилися можливості одержувати різноманітну інформацію за допомогою радіо і телебачення. Усне мовлення, багате й поліфункціональне, є засобом набуття знань, формою спілкування людей у всіх сферах їх діяльності.

Писемне мовлення зафіксоване на папері за допомогою спеціальних графічних знаків, що позначають звукові одиниці мови. Писемне мовлення сприймається як вторинна форма існування мови. Воно орієнтоване на зорове багаторазове сприймання, тому написане можна осмислювати, розуміти, перечитувати по декілька разів.

Писемне мовлення заздалегідь продумується, обробляється, тому воно синтаксично більш упорядковане, багатше лексично і граматично, точніше й послідовніше в оформленні й передачі думок і почуттів. Писемне мовлення здебільшого монологічне. Воно не залежить від адресата, оскільки найчастіше цей адресат узагальнений, неконкретний. Писемне мовлення характеризується ще й тим, що в самій формі мовленнєвої діяльності знаходять певне відображення умови й мета спілкування, і це відбивається на виборі виражальних засобів, за допомогою яких створюється той чи інший тип літературного мовлення.

<sup>1</sup> Див.: Пентиліук М. Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994. – С. 10-11.



У писемному мовленні потрібні навички поглибленої роботи над словом, уміння аналізувати написане, працювати над удосконаленням думки та форми її вираження.

Усне і писемне мовлення як дві форми реалізації мови, форми її існування включають й елементи якісної характеристики на різних рівнях – граматичному, лексико-семантичному, емоційно-експресивному, стилістичному тощо. Відмінні особливості цих форм мовлення неодноразово відмічалися дослідниками. Так, Н.Шведова писала: “Писемне мовлення – це завжди так чи інакше оброблена і обдумана фіксація мови з метою наступного відтворення написаного. Розмовне мовлення – це сама вимовлювана, звучача мова, безпосередньо звернена до слухача або слухачів, яка не піддається попередній обробці й не розрахована на фіксацію.”<sup>1</sup> Ці особливості відображено в таблиці:

ЛІТЕРАТУРНЕ МОВЛЕННЯ	
УСНЕ	ПИСЕМНЕ
1. Первинне	1. Вторинне
2. Діалогічне (полілогічне) і монологічне	2. Монологічне
3. Розраховане на певних слухачів, що вступають співрозмовниками мовця	3. Графічно оформлене
4. Спонтанне, непередбачене	4. Пов'язане з попереднім обдумуванням
5. Реалізується в живому спілкуванні	5. Старанний відбір фактів у мовному їх оформленні
6. Супроводжується інтонацією, мімікою, жестами	6. Відбір мовних засобів, чітко підпорядкований стилю і типу мовлення
7. Імпровізоване	7. Повний і ґрунтовний виклад думок
8. Чітко індивідуалізоване	8. Поглиблена робота над словом і текстом
9. Емоційне й експресивне	9. Самоаналіз (редагування)

Учні повинні засвоїти, що усне й писемне мовлення має широке застосування в різних сферах суспільного і повсякденного життя. Форми їх існування можна показати такою таблицею:

ФОРМИ ІСНУВАННЯ УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ		
	УСНЕ	ПИСЕМНЕ
Діалог	Монолог	Переказ
Дискусія	Розповідь	Твори (опис, розповідь, роздум)
Диспут	Переказування	Ділові папери
	Звіт	Газетні жанри
	Доповідь	План, тези, конспект, реферат

Ці форми мовлення опрацьовуються на спеціальних уроках зв'язного мовлення.

Не слід змішувати поняття “усне мовлення” і “писемне мовлення” з поняттям “розмовне мовлення” і “книжне мовлення”. Останні є відображенням якісної сторони літературного мовлення і співвідносяться з мовними стилями. Розмовне мовлення є

<sup>1</sup> Шведова Н. Ю. Очерки по развитию русской разговорной речи. – М., 1960. – С. 3.

реалізацією розмовного стилю, а книжне реалізує кодифіковане літературне мовлення і співвідноситься з книжними стилями – науковим, художнім, публіцистичним, офіційно-діловим. Якщо розмовне мовлення здійснюється переважно в усній формі, то для книжного мовлення характерна здебільшого писемна форма. А деякі жанри книжних стилів функціонують виключно в писемній формі, наприклад: дипломатична пошта, комюніке, наукові статті, тези, анотація, заява, акт та ін. Однак деякі з них можуть бути виражені і в усній формі: доповідь, лекція, виступи на мітингу, на конференції, радіо, телебаченні, відповідь на уроці, на екзамені тощо.

Таким чином, розмежовуючи ці поняття, з'ясуємо учням, що терміни “розмовне мовлення” – “книжне мовлення”, “усне мовлення” – “писемне мовлення” – форми існування мовлення (мови) і змішування їх недопустиме.

Літературне мовлення як одна з основних форм існування української мови використовується в усному і писемному спілкуванні. Щоб домогтися якісного засвоєння рідної мови учнями, необхідно поглибити їхні знання про мову та форми реалізації в мовленні. Це забезпечить розуміння суті мови, ролі її в суспільстві, стане важливою умовою формування мовної особистості.

### Основні аспекти навчання української мови

Мова існує в суспільстві – у своєму національному середовищі – як складне і багатогранне явище. Звідси – вивчати її треба всебічно, цілісно, в сукупності всіх її граней, виявів, на доступному рівні для учнів різних вікових груп і типів шкіль.

Традиційно в методиці української мови визначають такі аспекти її навчання: лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний.

Кожний з цих аспектів вимагає нового трактування. Лінгвістичний підхід передбачає всебічне вивчення мови як системи: звучання і значення слів, словосполучень, речень і цілого тексту, їх граматичної форми, графічне й правописне оформлення, стилістичні особливості. Учні повинні ознайомитися з основними розділами науки про мову, збагатити свій словниковий запас, засвоїти систему лінгвістичних одиниць і навчитися користуватися ними в усних і писемних висловлюваннях. Знайомлячись зі структурою мовної системи, вони вчать розрізняти мову і мовлення, усну і писемну форми літературної мови, розуміти роль мовленнєвої діяльності в житті індивіда; спираючись на знання норм літературної мови, набувають умінь і навичок спілкуватися нею. Лінгвістичний аспект навчання рідної мови передбачає розуміння суспільної ролі мови, тих її функцій, що реалізуються в мовленні кожної людини. Усвідомлення необхідності засвоєння мовної матерії забезпечує формування мовленнєвих умінь і навичок: правильно й виразно говорити, читати й писати, доцільно користуватися лексикою, уміти будувати речення, розрізняти стилі мовлення. Тільки за таких умов можна осмислити сутність мови, засвоїти її закони й правила, оволодіти її літературними пормами і засобами.

Педагогічний аспект навчання рідної мови вимагає враховувати її значення для пізнавальної діяльності індивіда, виховання і розвитку учнів, підготовки їх до

життя. Школярі повинні зрозуміти, що мова розвиває мислення, а мовленнєва діяльність тренує розум людини. Володіння рідною мовою формує мовну особистість. Людина, що не знає рідної мови, не володіє її багатствами, залишається духовно вбогою істотою, бо вона позбавлена можливості пізнати історію, усну народну творчість, традиції і звичаї свого народу. Педагогічний підхід передбачає зразкове володіння рідною мовою, розкриває якості літературної мови, розвиває почуття прекрасного, виховує естетичний смак. Новим у трактуванні цього аспекту є виховання мовної особистості, що продукує рідну мову, виявляючи знання мови, мовне чуття й уміння користуватися словом.

Психологічний аспект ураховує ті психічні чинники, які забезпечують якісне засвоєння мови і формування мовленнєвих умінь та навичок. При цьому слід зважати на те, що мова індивіда не народжується разом з ним, а набувається в процесі його розвитку, в умовах життя в родині й суспільстві, в певному національно-мовному середовищі. Засвоєння мови людиною залежить від сім'ї, материнського виховання, дитячого садка, школи, від мовного середовища і самої людини.

Мова кожним новим поколінням засвоюється наново, хоч одержуємо її у спадок від попередніх поколінь. Для успішного опанування рідною мовою необхідні сприятливі умови в сім'ї і в суспільстві, бо, як відомо, мова живе й розвивається тільки тоді, коли нею користуються, думають, говорять, читають, пишуть, спілкуються. Тому засвоєння рідної мови потребує пильної уваги сім'ї та школи. Зважаючи, що нові типи шкіл з'являються переважно в містах України, де проживає найбільш зрусіфіковане населення, вивчення тут рідної мови потребує особливої уваги. Адже більшість учнів цих шкіл не володіють рідною мовою або рівень їхніх мовленнєвих навичок дуже низький. В орбіту свідомості цих учнів повинно ввійти розуміння необхідності оволодіти мовою своїх дідів і прадідів як засобом спілкування, відродити її у повсякденному житті. Процес цей надзвичайно складний. З одного боку, мовне спілкування вимагає говоріння, сприймання і розуміння. А це можливе лише за умови, коли мовець і слухач перебувають на "одній мовній хвилі", коли почуті учнем слова співвідносяться з відчуттєвим джерелом і тим самим зі світом речей, коли понятійне пізнання пов'язане з його чуттєвою стороною. З другого боку, постає проблема подолання психологічного бар'єру в свідомості учнів щодо необхідності володіння рідною мовою. Адже як повсякденною російською мовою їм зручніше спілкуватися. Допомогти дітям подолати цей бар'єр покликані учителі, які працюють у школах різних типів.

Моральний аспект навчання рідної мови передбачає формування національної свідомості учнів. Мова має не лише важливе значення для освіти, розвитку особистості, формування мовленнєвих умінь і навичок. Величезна роль рідної мови у національно-патріотичному, моральному вихованні. Учні повинні усвідомити, що для патріота дорогі всі надбання України: матеріальні й духовні, природні й соціальні, історичні та сучасні. Серед цих скарбів – рідна мова як цвітіння зряддя духовної культури. Рідне слово через відбиті в ньому поняття й образи показує світові все життя народу, що ним мислить і говорить. У рідному слові живе минуле, теперішнє і майбутнє нашого народу, воно покликане служити своїм творцям. І тому актуально звучать слова К. Ушинського: "Не умовних звуків тільки вчиться дитина,

вивчаючи рідну мову, але п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова".<sup>1</sup> А для учнів, що вивчають українську мову як державну, це ще й долучення до культурних надбань українського народу, формування громадянськості, патріотизму.

Моральний аспект вивчення рідної мови тісно пов'язаний з естетичним. Відомо, що мова займає провідне місце в естетичному вихованні учнів. Засвоюючи рідну мову, вони переконуються в багатстві і красі її виражальних засобів, вчать мислити і висловлюватися не тільки правильно, але й красиво, приємно. Розрізняють мислення наукове, художнє і змішане – науково-художнє або художньо-наукове. Кожний різновид мислення реалізується в мові, в її стилях. Учні повинні усвідомити, що естетична цінність рідної мови виявляється в багатстві виражальних засобів, які функціонують у тому чи іншому стилі. Так, краса і багатство наукового стилю вимірюється точністю понять, стислістю визначень, повнотою змісту та відповідністю його фрази, відсутністю зайвих слів тощо. Художній стиль приваблює пластичним, мальовничим зображенням фактів, явищ у динаміці, активним використанням образно-поетичних мовних засобів. Естетичність мови виявляється в якостях мовлення, які учні засвоюють разом з нормами літературної мови.

Відчуття прекрасного збуджує гармонійність у самій структурі мови: у її звучанні, в організованості, взаємозв'язках її елементів. Так, рівномірне чергування голосних і приголосних звуків створює милозвучність, або евфонічність, української мови. Найявішість варіантних форм, синонімів забезпечує вдалий вибір слова для точного чи образного вираження думки.

Естетично впливає на нас ритмомелодика рідної мови, її синтаксична організація, логічне акцентування, емоційно-експресивне забарвлення висловлювання тощо. Навчити дітей розуміти красу рідної мови, правильно висловлювати свої думки – одне з головних завдань учителя-словесника. Не можна тут не згадати слова В. Сухомлинського: "Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини – це значить разом із звучанням рідного слова влити в молоду душу відчуття краси й емоції, які вклав народ у слово, творячи й відшліфовуючи його протягом століть."<sup>2</sup>

Разом з традиційними формуються й нові підходи до навчання рідної мови, викликані змінами в суспільному і духовному житті, концепцією національної школи в Україні. Це такі аспекти, як народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований та ін.

Народознавчий (українознавчий) аспект визначається як основний навчально-виховний у концепції вивчення української мови.<sup>3</sup> Суть його зводиться до того, що саме рідна мова є засобом пізнання самого себе як представника української нації, свого народу, його історії, культури тощо. "Новий аспект навчальної дисципліни "українська мова" в загальній концепції українознавства пов'язаний, зокрема, з відомостями про походження, історію, специфіку розвитку української мови у зв'язку

<sup>1</sup> Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. – К., 1949. – С. 184.

<sup>2</sup> Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. – С. 28-33.

<sup>3</sup> Див. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. – С. 28-33.

з історією народу".<sup>1</sup> Таке спрямування у викладанні рідної мови забезпечить формування національної свідомості, світогляду учнів.

Етнопедагогічний аспект передбачає навчання рідної мови на основі народної педагогіки і дидактики. Етнопедагогіка – скарбниця навчально-виховної мудрості нашого народу, витвореної ним упродовж віків. Вона служила основою виховання багатьох поколінь українців. "Українська етнопедагогіка – це система народних знань, принципів і засобів, а також досвіду українського народу в галузі навчання і виховання дітей та молоді".<sup>2</sup> Рідна мова в українській етнопедагогіці виступає як найголовніший її елемент. На етнопедагогічній основі українського народу творили свої педагогічні системи Г.Сковорода, К.Ушинський, І.Огієнко, Г.Ващенко, В.Сухомлинський. Цій проблемі присвячено ряд праць М.Стельмаховича.<sup>3</sup> На думку вченого, найприроднішим і оптимально вираженим для дитини є навчання і виховання рідною мовою (материнською) в атмосфері культури рідного народу, його духовності й менталітету. Забезпечує цей процес національна школа – освітній заклад з українською мовою навчання. Одним з важливих надбань етнопедагогіки є мовна етика, основи якої діти засвоюють у сім'ї, дитячому садочку, а потім у школі. Правила мовної етики представлені цілою системою готових виразів, що мають стати основою формування мовленнєвих умінь і навичок.

Етнопедагогічний підхід до навчання рідної мови має найбільші можливості для координації (а можливо, й інтеграції) таких предметів, як рідна мова, література, народознавство. У цьому поєднанні методика мови виступає носієм і втілювачем педагогіки українознавства.

Культурологічний аспект у навчанні рідної мови передбачає тісний її зв'язок з національною і загальнолюдською культурою. Адже знання мови забезпечують доступ до джерел української і світової культури. У широкому розумінні культура – це добре і благородне, духовно щедre багатство, що зближує й об'єднує людей, олюднює знання, оберігає людську гідність, честь і совість. Діти долучаються до культури свого та інших народів через книгу, радіо і телебачення. Ознайомлення з шедеврами світової літератури відбувається завдяки чудовим перекладам українською мовою. Відомо, що загальна культура народу залежить од рівня культури окремих людей і насамперед – від культури їхнього мовлення. Тому в коло обов'язків учителя-словесника входить навчити дітей виразно читати, грамотно писати, гарно спілкуватися, бути чемним і вихованим під час спілкування, володіти усним і писемним мовленням у всіх його формах, типах і стилях. Учтель покликаний навчити спілкування, що відповідало б нормам літературної мови і мовної етики.

Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови базується на мовленнєвій діяльності, враховує когнітивні (пізнавальні), емоційні, вольові здібності учня. Він передбачає формування системи компетенцій. Виходячи з того, що компетенції є

системою знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості виконувати певні дії, цей підхід орієнтує на розвиток загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються з необхідності в різних контекстах залежно від різних умов і потреб мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукування або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах спілкування.

Діялісно-орієнтований підхід до навчання мови включає:

- види мовленнєвої діяльності, що реалізуються в комунікативній мовленнєвій компетенції особистості;
- психічні і фізіологічні процеси мовлення, що відбуваються під час сприйняття чи продукування усного і писемного мовлення;
- текст є продуктом висловлювання в тій чи іншій формі;
- сферу спілкування (освітню, професійну, суспільну та особистісну);
- стратегію спілкування (мовленнєву поведінку в різних мовленнєвих ситуаціях);
- завдання як певні цілеспрямовані дії, які мовець розв'язує під час спілкування.

Перераховані аспекти навчання мови підпорядковуються найголовнішому – комунікативному аспекту.

## **Комунікативне спрямування у навчанні української мови**

Проблема комунікативного аспекту в навчанні рідної мови не нова. Вона тісно пов'язана з практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти<sup>1</sup>, чинні програми з української мови. Вважається, що учні можуть засвоїти рідну мову як систему на основі засвоєння словникового складу, фонетичної і граматичної системи тощо. Набуті знання вони зможуть використовувати для спілкування. Однак на практиці часто маємо протилежні наслідки: знаючи лінгвістичну теорію, діти не набули комунікативних умінь і практичне володіння мовою залишається на низькому рівні, зводиться до примітивного повсякденного спілкування чи повної відмови від нього через використання російської мови або суржика двох мов.<sup>2</sup> Як змінити ситуацію, щоб практична спрямованість у навчанні рідної мови забезпечила формування мовної особистості – людини, яка вільно і легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення?

Відповідь на це треба шукати в методикі навчання рідної мови. Практична спрямованість її вивчення передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання діяльності спілкування, створення таких умов на уроці, які б сприяли бажанню дітей висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), впливати на нього. Треба створити умови для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності і залучити до неї учнів, мовленнєва практика яких повинна ґрунтуватися не тільки на мовній системі, а на діяльності

<sup>1</sup> Див. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. – С. 32.

<sup>2</sup> Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови. – С. 20.

<sup>3</sup> Див.: Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985.

<sup>1</sup> Див.: Біляєв О., Симопєнкова Л., Скуратівський Л., Шелехова Г. Концепція навчання української мови. – С. 16-21.

спілкування. Навчання рідної (державної) мови повинно відповідати "сучасним суспільним і особистим потребам мовленнєвого розвитку учнів."<sup>1</sup>

Однак у практиці роботи вчителів переважає вивчення мови, а діяльність спілкування займає другорядне місце. Так, наприклад, після вивчення граматичної теми "Речення з однорідними членами" учитель пропонує завдання: складіть невеликий твір-опис "На березі Дніпра", вживаючи однорідні члени речення.

Учні складають твір-опис, виходячи не з потреби описати місцевість, висловити своє сприймання рідної природи, а з граматичного завдання. Звичайно, такі вправи забезпечують лише засвоєння фактів української мови, але, як свідчить практика, навчитися якісно спілкуватися діти не можуть. Використання самих лише тренувальних вправ знижує пізнавальну активність дітей, їх інтерес до предмета. Навчання рідної мови, як бачимо, потребує комунікативного спрямування, щоб діти, займаючись навчально-мовленнєвою практикою з метою теоретичного і практичного засвоєння мови, тобто засобів спілкування, навчалися використовувати ці засоби для спілкування, для побудови успішних і писемних висловлювань у певному стилі, враховуючи обставини мовлення. Виникає потреба в навчанні рідної мови, особливо формуванні мовленнєвих умінь і навичок, їти від мовлення, від комунікативних завдань, текстів. Цьому треба підпорядковувати й роботу над зв'язним мовленням учнів. Отже, для методики рідної мови актуальним є мовленнєве спілкування, що розглядається як процес впливу на співрозмовника, здійснюваного в формі мовлення. Змістовий бік цього впливу – ретельно відібрані і певним чином організовані думки (висловлювання, або продукт мовлення), а формальний бік – мовне оформлення цих думок. Останнє залежить значною мірою від специфіки впливу і від співрозмовника (адресата мовлення).

Для розуміння суті спілкування як поняття необхідно дати відповіді на такі три питання: чому я вступаю в спілкування? З ким я спілкуюся? Як я буду спілкуватися? Відповідь на перше питання розкриває причину потреби у спілкуванні:

- проінформувати співрозмовника, читача, висловити своє ставлення до цього;
- щось довести слухачеві, співрозмовникові, читачеві, у чомусь їх переконати;
- з'ясувати ставлення іншої людини – автора письмового тексту чи співрозмовника – до певних питань, проблем тощо.

Ці потреби, або цільові настанови, спричинені самим життям, і тому вони екстралінгвістичні (позамовні).

Розкриваючи зміст другого питання, відзначимо, що вибір адресата спілкування залежить від мовця. Саме він визначає, ким має бути його співрозмовник – конкретна людина – носій певної ролі чи група людей, до яких може звернутися мовець в усній або писемній формі. Дітей треба учити спілкуватися з різними адресатами, а не тільки з учителями. Адже їх спілкування з учителем зводиться, як правило, до лінгвістичної мети навчання, реальне ж спілкування має позамовну мету – життєву ситуацію. Відповідь на третє питання: як я буду (повинен) спілкуватися з адресатом

мовлення? – містить кілька аргументів. По-перше, це залежить від того, хто є співрозмовником (окрема людина – батько, брат, учитель, однокласник, група людей – класні збори, урок). По-друге, мовець обов'язково мусить урахувати мету спілкування. Відповідно до мети висловлювання будується його зміст і форма. Як бачимо, у спілкуванні необхідно враховувати адресата мовлення. Чому? Основна мета спілкування – вплив на слухача, співрозмовника, читача. Щоб впливати на співрозмовника, треба вступати з ним у контакт, тобто взаємодіяти. Вплив одного співрозмовника на іншого (інших) є складовою часткою їх взаємодії. Спілкування включає відповідні цільові настанови, які визначає для себе кожний мовець, розпочинаючи мовленнєвий акт. Структуру поняття "спілкування" можна показати такою схемою:

СПІЛКУВАННЯ		
ЧОМУ	З КИМ?	ЯК?
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ проінформувати слухача, співрозмовника, читача про щось, виразивши своє ставлення до цього;</li> <li>▪ довести (доказати) слухачеві, співрозмовникові, читачеві щось;</li> <li>▪ з'ясувати ставлення іншої людини – автора тексту чи співрозмовника – до певних питань чи проблем.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ однією людиною (знайомою, не знайомою, близькою, чужою);</li> <li>▪ з багатьма людьми (друзями, однокласниками, незнайомими).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ усно чи письмово;</li> <li>▪ читання книги;</li> <li>▪ переказ прочитаного, почутого;</li> <li>▪ розповідь;</li> <li>▪ міркування.</li> </ul>

Для того, щоб навчити дітей мовленнєвої взаємодії з різними адресатами, треба чітко уявляти, що є цікавим, цінним для різних вікових груп, міських і сільських дітей тощо. Адже відомо, що вони можуть виразити своє ставлення насамперед до того, що їх цікавить. Абстрактні теми бесід, що не мають прямого стосунку до дитини, не містять проблемних ситуацій, виконання вправ, що складаються з окремих речень, не сприяють формуванню умінь спілкуватися. Учні будуть виконувати лише вимоги вчителя. Отже, навчальний матеріал і цільові настанови необхідно добирати з урахуванням ціннісних орієнтацій учнів. Тільки тоді смисловий зміст і мовне наповнення навчальних текстів, конструювання власних висловлювань будуть цілеспрямованими, а засвоєння мови і формування мовленнєвих умінь і навичок будуть здійснюватися через реалізацію цікавих для учнів цільових настанов.

Саме тому комунікативна спрямованість навчання мови вимагає певної перебудови навчального процесу, насамперед змісту і структури уроків та системи роботи над зв'язним мовленням учнів. Основні положення комунікативної спрямованості і системи навчання спілкуватися рідною мовою покажемо в таблиці:

<sup>1</sup> Див.: Біляев О., Симоненкова Л., Скуратівський Л., Шелехова Г. Концепція навчання української мови. – С. 16.



№ п/п	Основні характеристики спілкування	Основні етапи навчання спілкуватися
1.	Мета спілкування – вплив	Учити впливати
2.	Об'єкт впливу – конкретний адресат	Учити враховувати адресата
3.	Суб'єкт впливу – мовець	Учити виступати в ролі мовця
4.	Потреба впливати – життєва ситуація	Учити впливати в певній ситуації
5.	Основа впливу – цілеспрямоване розв'язання комунікативних завдань (сприйняття і засвоєння інформації)	Учити цілеспрямовано розв'язувати комунікативне завдання (сприймати і засвоювати інформацію)
6.	Наслідок розв'язання комунікативного завдання – висловлювання	Учити конструювати висловлювання
7.	Засіб впливу – система рідної мови	Учити оформляти висловлювання, враховуючи адресата, мету впливу засобами рідної мови

Таким чином, суттю комунікативної спрямованості навчання мови є формування в учнів умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням, що сприяє формуванню мовної особистості, якою має стати кожний випускник середньої школи.

### 1.7. Закономірності навчання української мови

Засвоєння рідної мови – процес безперервний, що починається з перших років і триває упродовж усього життя людини. Інтенсивне засвоєння мови відбувається під час спілкування, коли активно формуються комунікативні уміння і навички. Вчені вважають, що навчання мови підлягає певним закономірностям, урахування яких сприяє ефективній організації навчального процесу, в т. ч. й у школах нового типу. Хоча в одних школах передбачено поглиблене вивчення лінгвістичної теорії, в інших – практичне оволодіння мовою, яке забезпечить сприйняття наукової термінології, ділової лексики, основне завдання учителів – домогтися, щоб учні досконало опанували усним і писемним українським мовленням.<sup>1</sup> Отже, навчання рідної мови в закладах освіти вимагає враховувати ті закономірності процесу засвоєння мовлення, які забезпечують ґрунтовне засвоєння знань та інтенсивну мовленнєву практику. Відомо, що закономірність – це об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності. Закономірностями навчання і засвоєння рідної мови можна вважати взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створеного в процесі навчання і в повсякденному житті. До таких закономірностей слід віднести:

- постійну увагу до матерії мови, її звукової системи;
- розуміння семантики мовних одиниць;
- здатність засвоювати норму літературної мови;
- оцінку виражальних можливостей рідної мови;
- розвиток мовного чуття, дару слова;

- випереджаючий розвиток усного мовлення;
- залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови.

Для вільного володіння мовою необхідно насамперед, щоб учень правильно артикулював 38 фонем української мови (з урахуванням усіх варіантів кожної з них). Ця робота проводиться в молодших класах. Однак увага до вимовних особливостей окремих звуків (африкат *дз, дж*, неаголосених голосних, пом'якшених шиплячих, задньоязикових тощо) звертається в середніх і старших класах. Значно важче відпрацьовувати павички інтонації. Елементи інтонації, просодеми – це сила голосу, з якою вимовляються звуки у мовному потоці, висота тону і тембру звуків, темп і ритм мовлення. Як відзначають учені, “просодема – мінімально значуща одиниця акустичних компонентів, які складають інтонацію фрази: мелодики, інтенсивності, довготи”.<sup>1</sup> Просодеми разом з фонемами становлять матерію мови. Спираючись на вимовні навички учнів, набуті в молодших класах, учителі удосконалюють їх у настихших. Ця робота тісно пов'язана із засвоєнням граматики: фонем і просодем – будівельний матеріал для морфем. Засвоєння сполучуваності фонем у мовному потоці відбувається при вивченні фонетики. Мовна матерія включає і засоби милозвучності української мови, які забезпечують рівномірне чергування голосних, приголосних звуків, красу і мелодійність усного мовлення. Евфонічні засоби рідної мови теж є складовою частиною її матерії, що повинна бути в полі зору вчителя й учнів.

Розуміння мовних одиниць – важлива закономірність засвоєння рідної мови. Робота над їх семантикою проводиться протягом усього періоду навчання. Відомо, що учні зрозуміють лексичні і граматичні значення рідної мови, якщо засвоять поняття “смісл” слова, морфем, словосполучення і речення. Виникає необхідність у навчанні мови як знакової системи, що кодифікує позамовну дійсність. Оскільки мовні знаки співвідносяться з одиницями мови (морфемами, словами, словосполученнями, реченнями), їх смисл засвоюється в процесі вивчення рівнів мовної системи. Засвоєння мовного знака вимагає запам'ятовування його матеріальної (звукової) оболонки й усвідомлення того, як він співвідноситься з реальною дійсністю та як функціонує в тексті. Так, слово *неділя* сприймається учнем як заперечення дії, діла: префікса *не-*, що походить від заперечної частки *не*, й основи слова *діл-о*. Смисл слова *неділя*, таким чином, розуміється дитиною як вихідний день, вільний від обов'язкових справ; закінчення *-я* усвідомлюється як морфологічна ознака цього слова – приналежність його до класу іменників з ознакою жіночого роду. Деяко важче засвоюється слово *лаван*, що утворилося внаслідок скорочення слів *Лабораторія високомолекулярних сполук Академії наук*. Щоб учні зрозуміли значення цього слова – різновид синтетичного (полієфірного) волокна, що використовується в текстильній промисловості, необхідно ознайомити їх із назвою лабораторії, застосуванням синтетичного матеріалу тощо. Граматичні ж значення цього слова учні сприймають легше внаслідок зовнішньої аналогії до іменників чоловічого роду. Розуміти слово (морфему, словосполучення, речення) – це значить співвідносити їх з певними явищами дійсності, уміти визначити їх функції, сприймати і вживати в контексті.

<sup>1</sup> Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – С. 226.

Засвоєння семантики мовних одиниць тісно пов'язане з мовленнєвою діяльністю, спілкуванням. Тому засвоєння мовних норм відбувається на всіх етапах навчання мови. Відомо, що мова як упорядкована система знаків функціонує в людському суспільстві у формі мовлення, яке підлягає системі правил, що склалася традиційно, тобто мовній нормі. Навчання мови вимагає від учнів здатності запам'ятовувати традицію сполучуваності мовних одиниць у мовному потоці, їх послідовність, взаємозалежність тощо. Робота над засвоєнням літературних норм проводиться при вивченні лінгвістичної теорії і потребує повсякденного тренування. Основи норм (значення слів та їх сполучуваність, словоформи, моделі словосполучень і речень) засвоюються в молодшому віці підсвідомо (так треба говорити!), пам'яттю й удосконалюються під час вивчення систематичного курсу української мови.

Процес повного засвоєння літературних норм довготривалий і складний. Якщо, наприклад, орфографічні, пунктуаційні норми ґрунтуються насамперед на запам'ятовуванні правил, то стилістичні норми потребують ґрунтовних знань усіх рівнів мовної системи, умінь розрізняти мовні одиниці за ступенем їх конотації та визначати особливості текстів різних стилів тощо.

Комунікативні якості мовлення (змістовність, чистота, логічність, точність, виразність тощо) виявляються тільки в процесі мовлення, отже, потребують постійної уваги до мовленнєвої діяльності.

Засвоєння української мови вимагає від людини умінь оцінювати її виражальні засоби і користуватися ними в усному і писемному мовленні. Ця закономірність впливає з попередньої і виявляється в умінні виявляти виражальні можливості мовних засобів у процесі спілкування. Досягти цього можна, дотримуючись функціонально-стилістичного спрямування у навчанні рідної мови і домагаючись засвоєння української стилістики. Виразність, емоційність мови діти вчать відчувати змалечку, однак поглиблене вивчення мови допомагає їм проникнути в тонкощі смислових і стилістичних відтінків мовних одиниць. Учні повинні навчитися оцінювати їх виразність, розрізняти семантико-стилістичні особливості багатозначних слів, лексичних і граматичних синонімів, синтаксичних структур, стилістичні колорити текстів різних типів і стилів мовлення. Ця закономірність виявляється не тільки в розумінні суті виразності мови, але й засвоєнні способів вираження емоційності та експресивності у мовленні під час спілкування.

Наступна закономірність засвоєння рідної мови пов'язана з розвитком мовного чуття, даром слова, володінні яким повинна кожна інтелектуально розвинена людина, мовна особистість. Ця закономірність виявляється в розмежуванні понять мова і мовлення. Адже мовлення – це вживання мови для вираження думок і почуттів. Мовне чуття розвивається із засвоєнням мови з раннього дитинства. Інтенсивно цей процес здійснюється в підлітковому віці, на що вказували К.Ушинський, В.Сухомлинський та інші вчені. Відомо, що мовне чуття дитини як неусвідомлене уміння (навичка) безпомилково дотримуватися мовних норм розвивається в сім'ї, в дитячому садку. У шкільні роки це уміння продовжує розвиватися: учень сприймає норми літературної мови з вуст учителів, навчальних книг, що служать йому дидактичним матеріалом. Тому робота над розвитком мовного чуття, удосконаленням дару слова потрібна і в

старших класах під час поглибленого вивчення мови й удосконалення комунікативних умінь та навичок. Цій роботі сприяє усне мовлення, яке учні чувають, сприймають і самі продукують. Тому дуже важливо, щоб вони постійно чули на уроках з усіх предметів правильне усне мовлення, працювали над зразковими текстами. Велику роль у розвитку мовного чуття школярів відіграють підручники. Кожний підручник з будь-якого предмета, якщо він написаний цікаво, захоплююче, може вносити свою частку в створення штучного мовленнєвого середовища й сприяти розвитку дару слова.

Засвоєння писемного мовлення, на думку багатьох учених, відбувається на основі володіння усним. Тут діє закономірність випереджувального розвитку усного мовлення. Навчання рідної мови, побудоване з урахуванням цієї закономірності, забезпечує якісне засвоєння писемного мовлення з опорою на усне. Адже природним процесом засвоєння мови є розвиток усного, а потім писемного мовлення. Ця закономірність покладена в основу системи творчих робіт з рідної мови, передбачених шкільними програмами.

Забезпечення якісного засвоєння рідної мови цілком залежить від рівня знань лінгвістичної теорії і словникового запасу учнів. У цьому виявляється ще одна закономірність навчання мови. Якщо учень засвоїв основи граматики, володіє великим запасом слів, він легко сприймає зміст уроків історії, фізики, математики та інших. Такі діти з цікавістю слухають учителя, легко запам'ятовують слова-терміни, засвоюють їхній зміст, багато читають наукової і художньої літератури.

Кожна з цих закономірностей по-різному виявляється при вивченні української мови. Це залежить від рівня підготовки учнів, володіння мовою, завдань шкільної освіти тощо. Врахування їх допоможе учителю визначити і реалізувати зміст навчання мови у загальноосвітній школі, ліцеях, гімназіях, коледжах, створювати таку методику, яка б забезпечила формування мовної особистості.

## 8 Психологічні та дидактичні основи навчання української мови

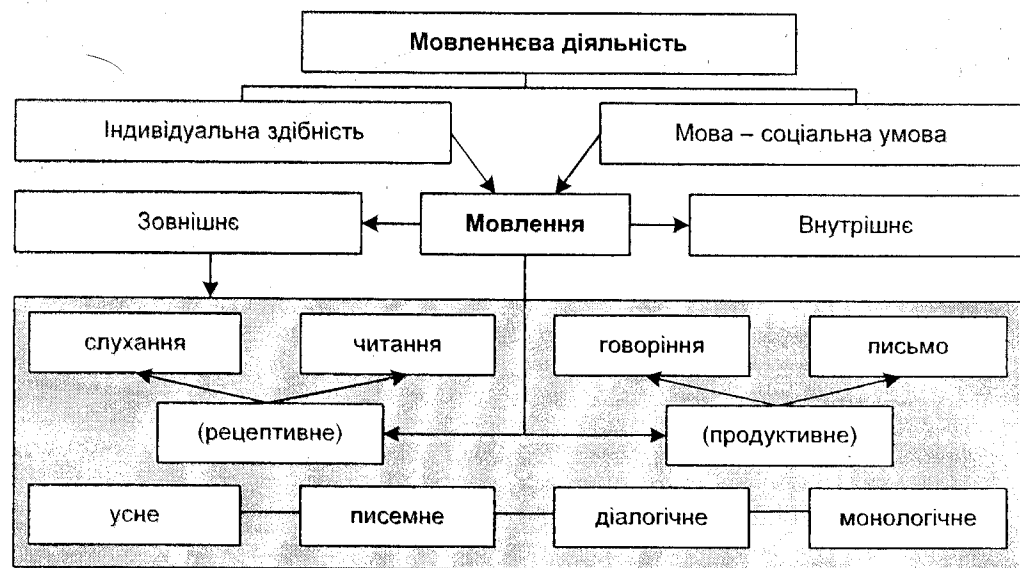
### Психологічні основи навчання

Навчання української мови можливе лише на основі розвитку мислення учнів, їхньої уваги, пам'яті, умінь бачити і сприймати мовні факти, явища в їх діалектичній єдності. Ці процеси досліджує педагогічна психологія. Вона допомагає визначити найбільш ефективні прийоми і форми навчання, обґрунтувати систему роботи учителя-словесника з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Педагогічна діяльність має справу з життєво важливою ділянкою людського організму – мозком, інтелектом, учить, виховує інтелектуальну основу суспільства. Якщо людина оволодіє мовою, вона оволодіє духовним початком свого народу, а значить – здатна буде йому служити, примножувати його матеріальні та культурні цінності.

Мова і мовлення є необхідною основою людської свідомості й людського мислення. Мовлення – це не тільки процес використання людиною засобів мови з метою спілкування, але й форма існування мови в мовленнєвій діяльності, в актах сприймання і розуміння під час слухання і читання, говоріння і письма.

Мовленнєва діяльність – сукупність психофізіологічних дій людини, спрямованих на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній та писемній формах. Мовленнєва діяльність відображає психічну діяльність людини, розвиток і вираження її інтелекту й емоцій. Структуру мовленнєвої діяльності покажемо схемою.



Навчання української мови можливе лише на основі мисленнєвої діяльності. Порівнюючи факти, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи й абстрагуючи їх, учні розвивають свої мовленнєві здібності. Ці операції на уроках мови не тільки забезпечують засвоєння знань, формування умінь і навичок, але й сприяють розвитку розумових здібностей учнів. На зв'язок між цими процесами вказували І.Павлов, І.Сеченов, К.Ушинський. Про них пишуть сучасні психологи. Так, Д.Боголюбський і В.Одишцов відзначають, що формування орфографічних навичок на граматичній основі становить аналітико-синтетичну діяльність.

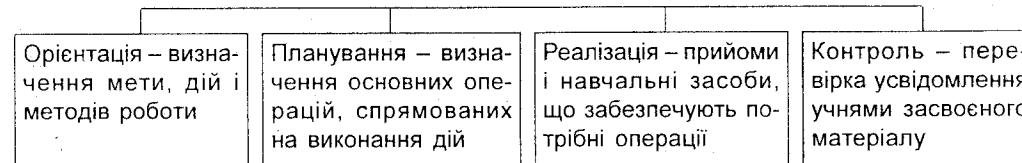
Навчальна діяльність учнів зумовлюється цілями і мотивами. "Поняття діяльності треба пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває" (О.Леонтьєв).

У навчальній діяльності психологи виділяють дію – процес, що підпорядковується меті (цілям), і операцію – спосіб реалізації дії, про що пише О.Леонтьєв: "Операція являє собою зумовлену суть дії, але вона не тотожна з дією. Дія зумовлюється метою, операція залежить від умов, у яких ця мета визначена". До дії спонукає мета. Наприклад, щоб навчитися розрізнявати значущі частини слова (мета), учні повинні опанувати такі граматичні поняття, як основа, закінчення, корінь, префікс, суфікс, знати їх особливості, робити морфемний аналіз слів, а щоб уміти вживати слова різної морфемної будови, треба знати їх семантику та стилістичне забарвлення.

Кожна дія складається з операцій, що мають чотири етапи: орієнтацію, планування, реалізацію і контроль. Ці етапи складають процес навчання.

сн+рр/112

### Процес навчання



Основними психічними процесами під час навчання мови і формування мовленнєвих умінь і навичок є відчуття й сприймання. Вони забезпечують відображення дійсності, усвідомлення її як безпосередньо, так і опосередковано, тобто за допомогою мови. Відчуття й уявлення є першим ступенем сприймання, за яким іде осмислення і розуміння.

Відчуття і сприймання є основою розвитку мовлення. Це властивість людини сприймати й відображати дійсність, усвідомлювати її як безпосередньо, так і за допомогою мови. Як відомо, глибоке засвоєння теорії неможливе без розвитку мислення учнів. Спостереження показують, що після первинного сприймання матеріалу, як би добре він не був пояснений, учні не дістають цілісного уявлення про нього, хоч запам'ятовують і повторюють правила. Сприймання вимагає розуміння почутого або прочитаного. Відтак відбувається процес формування поняття.

Основною рисою поняття, як і правила, є його узагальненість, абстрактність. Щоб поняття стало усвідомленим і зрозумілим, вивчення його повинне бути осмисленим. Засвоєння мовного матеріалу має три рівні: 1) сприймання поясненого учителем матеріалу, запам'ятовування його і відтворення; 2) багаторазове повторення матеріалу за певним зразком на основі усвідомлених знань; 3) засвоєння знань шляхом розв'язання проблемних завдань, коли учні набувають досвіду творчої діяльності. Усі три рівні засвоєння знань послідовно пов'язані, і кожен наступний рівень характеризується поглибленням знань, більшою повнотою, усвідомленістю і дієвістю їх. Одночасно з удосконаленням знань засвоюються й інші елементи навчання мови, зокрема способи діяльності на другому рівні і досвід творчого мислення – на третьому.

Мислення забезпечує розуміння, що включає в себе виділення основних елементів мовного матеріалу і поєднання їх в одне ціле. Розуміння готується аналізом і завершується синтезом. Щоб зрозуміти мовне явище, треба розкрити його суть. Отже, засвоєння знань з мови спирається на їх розуміння.

Оволодіння лінгвістичними поняттями зумовлює процес формування мовленнєвих умінь і навичок. Під умінням розуміється така форма діяльності учнів, яка ґрунтується на чіткому усвідомленні дії, її складу і структури. Це своєрідна готовність людини до виконання складних комплексних дій. Навичкою прийнято називати дію, що на основі багаторазового повторення набуває автоматизованого характеру. Мовленнєві вміння і навички розрізняються особливостями усвідомлення навчального матеріалу і навчальних дій. Вони взаємопов'язані між собою.

Такий підхід до процесу навчання вимагає врахування пізнавальних можливостей учнів, розвитку їхнього мислення, що здійснюється у формі мовлення. Необхідні психологічні передумови засвоєння знань і формування комунікативних умінь і навичок, до яких відносимо:

- позитивне ставлення учнів до процесу навчання (є інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи);
- процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом (у мові – це словесна і схематична наочність, ТЗН, контекст);
- процес мислення (активізація конкретного й абстрактного, понятійного і художнього мислення, сприйняття, осмислення і розуміння матеріалу);
- запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей.

Ці передумови забезпечують розвиток мовної особистості, сприяють появі мотивів учіння, спонукають учнів до засвоєння лінгвістичної теорії й активної мовленнєвої діяльності.

Серед мотивів навчання найголовніші такі:

- суспільно-політичні (державність української мови, обов'язок учня вчитися в школі);
- професійно-ціннісні (професійне навчання здійснюється державною мовою);
- мотив соціального престижу, громадського обов'язку;
- комунікативні мотиви (потреба спілкуватися українською мовою);
- мотиви, пов'язані з потребою самоудосконалення, самовиховання;
- мотив поваги до учителя;
- утилітарні мотиви (потреба в знаннях мови як засобу досягнення певних життєвих вигод);
- мотиви тривожності, відповідальності (не підвести клас, боязнь одержати низький бал).

Сучасний навчальний процес передбачає обов'язкове доведення основних знань і умінь до третього рівня засвоєння, що є умовою розвивального навчання. Розвивальним навчанням вважається таке навчання, в якому дидактичні дії забезпечують розвиток пізнавальних здібностей, завдяки чому учні швидко можуть оволодіти знаннями, вміннями і навичками.

На думку психологів, найбільш ефективним є навчання, у процесі якого створюються оптимальні умови учіння, коли необхідні наслідки досягаються за мінімальних затрат часу і зусиль учителя й учнів. Умови учіння стимулюють відбір способів засвоєння навчального матеріалу, які слід розуміти як структурну сукупність пізнавальних процесів, що сприяють виникненню понять, умінь, навичок. Рівні засвоєння знань і формування умінь та навичок визначаються за ступенем усвідомлення й узагальнення вивченого. Важливим чинником цього процесу є розвивальне навчання, що стало невід'ємним компонентом технології сучасного уроку мови.

У розвивальному навчанні важливим є усвідомлення учнями власної діяльності як теоретичної, так і практичної. На це слушно вказували Л.Виготський, П.Блонський, підкреслюючи при цьому особливу роль самосвідомості учнів. Відтак розвивальне навчання школярів, різні процеси мисленнєвої діяльності значною мірою сприяють засвоєнню мовного матеріалу, формуванню комунікативних умінь і навичок.

Від рівня організації навчальної діяльності учнів на уроках української мови залежить інтенсифікація (посилення, збільшення продуктивності, дієвості, напру-

ження) навчального процесу. Вона передбачає збільшення кількості праці, що витрачається учнями за певний проміжок часу. Чим більше, активніше учні працювали на уроці мови, тим вища продуктивність, дієвість їхньої роботи. Велике значення для інтенсифікації має діяльність учителя, його вміння залучити учнів до виконання пізнавальних і практичних завдань, спрямованих на формування умінь і навичок.

### Дидактичні основи навчання рідної мови

В основі навчання рідної мови в усіх типах шкіл лежать загальнодидактичні принципи, що зумовлюють доцільний вибір методів і прийомів навчання, забезпечують належний рівень засвоєння змісту шкільного курсу мови і формування комунікативних умінь і навичок.

Принципи навчання мови – це своєрідні правила діяльності, шляхи взаємодії вчителя й учнів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки й проведення уроків української мови. До загальнодидактичних принципів відносять науковість, систематичність і послідовність, поступність (спадкоємність) і перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, свідомість та ін. На них ґрунтується методика викладання мови, яка забезпечує процес навчання й успішного засвоєння учнями навчального матеріалу та формування комунікативної компетенції. Принципи виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Вони підтверджені змістом шкільного курсу (реалізовані в шкільних програмах і підручниках) і лежать в основі сучасної методики викладання мови: організації уроків різних типів, застосування методів і прийомів навчання, добору дидактичного матеріалу тощо. Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, особистість учня вимагає організувати навчання мови з урахуванням ще й таких принципів, як гуманізація та гуманітаризація; єдність національного та загальнонародського; розвивальний характер навчання; співтворчість, співробітництво; індивідуалізація та диференціація; оптимізація, відкритість і динамічність системи.

Ці принципи покладені в основу концепції освіти в Україні і вимагають докорінної перебудови викладання усіх навчальних предметів, особливо мови. Використання їх вимагає від учителя глибокого осмислення самої концепції освіти, визначення свого місця в ній, пошуків в удосконаленні змісту і форм навчання мови. Тому більшість з них поки що залишається декларацією, але такою, що чекає наповнення новим змістом, формами і методами навчання. Творчі вчителі-словесники добре розуміють цінність таких підходів до навчання рідної мови й активно впроваджують їх у свою практику. Уроки мови своїм змістом реально забезпечують гуманізацію і гуманітаризацію навчального процесу, єдність національного і загальнонародського. Як уже відзначалося, рідна мова активно впливає на формування загальнонародських якостей людини, її національної свідомості і патріотичних почуттів. Проблема розвивального навчання не нова, однак розв'язання її потребує від учителя розуміння суті й завдань комунікативного спрямування в навчанні мови. Про співтворчість і співпрацю на уроках української мови можна говорити в руслі педагогіки співробітництва, що передбачає два суб'єкти навчальної діяльності –



учителя й учнів, які взаємодіють на паритетних засадах і взаємозацікавлені в наслідках цієї діяльності.

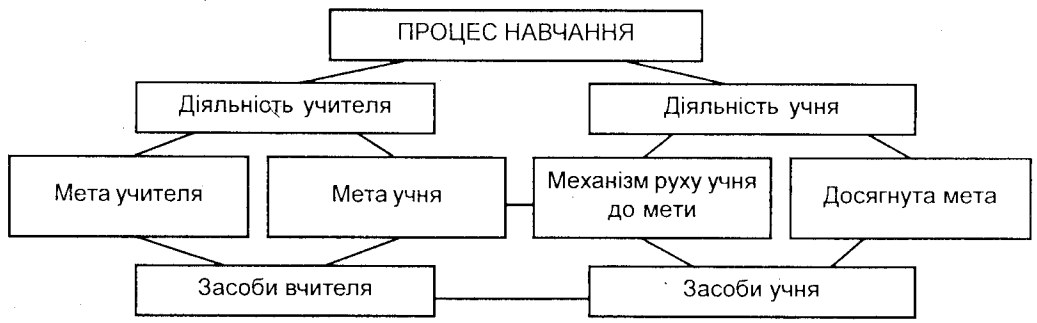
Ставлячи в центр навчального процесу особистість учня, необхідно враховувати індивідуалізацію та диференціацію навчання з метою формування його комунікативних здібностей. Це вимагає групового навчання, варіантності завдань, творчих підходів до проведення уроків. На допомогу вчителю тут приходять нові підручники, в яких ці принципи реалізовано.

Зрозуміло, що оптимальний вибір форм, методів і засобів навчання сприяє кращому засвоєнню знань, умінь і навичок учнів. Але такий підхід вимагає конденсації теоретичного матеріалу, врахування спадкоємності в знаннях, умінях і навичках учнів, удосконалення технології уроку (блокової системи вивчення нового матеріалу, використання опорних таблиць, конспектів тощо).

Динамічність і відкритість системи навчання спонукає вчителів працювати творчо, шукати нові підходи до навчання рідної мови (функціонально-стилістичний, комунікативний, семантичний та ін.), розробляти і впроваджувати додаткові, спеціальні курси ("Культура усного і писемного мовлення", "Стилістика української мови", "Риторика", "Історія української мови", "Мова і культура").

Учені-методисти виділяють специфічні, або методичні принципи. До специфічних (методичних) принципів навчання рідної мови можна віднести: взаємозв'язок у вивченні всіх розділів шкільної програми; функціонально-стилістична спрямованість в навчанні мови, зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення; взаємозалежність усного і писемного мовлення та випереджаюче навчання останнього; вивчення морфології на синтаксичній основі; структурно-семантичний підхід до вивчення синтаксису; зв'язок навчання пунктуації та виразного читання тощо.

Навчання рідної мови слід розглядати як цілеспрямований процес взаємодії вчителя й учнів, унаслідок якого діти засвоюють лінгвістичну теорію і формують комунікативні уміння й навички. Важливим елементом цього процесу є методи, прийоми і засоби навчання, що забезпечують засвоєння змісту шкільного курсу. В дидактиці метод розглядається як система послідовних дій учителя, що організовує пізнавальну і практичну діяльність учнів. На схемі метод навчання виглядає так<sup>1</sup>:



<sup>1</sup> Цю схему пропонує Соколовський Ю.Є. у кн.: Совершенствование методов обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1981. – С. 17.

Як бачимо зі схеми, учень у процесі навчання, з одного боку, є об'єктом впливу вчителя, а з іншого – суб'єктом цього процесу. Сучасна дидактика розглядає діяльність учителя й учня як взаємодію двох суб'єктів, спрямовану на досягнення кінцевої мети цієї діяльності. На цьому будується педагогіка співробітництва, основи якої передбачають взаємодію двох суб'єктів навчання – учителя й учня. Методика навчання мови володіє цілою системою методів, прийомів і засобів навчання. Для вчителя-словесника необхідним сьогодні є доцільний вибір тих методів і прийомів, які найбільш якісно забезпечать процес навчання рідної мови. Вибираючи потрібний метод навчання, необхідно насамперед урахувати три основні функції, які повинен він реалізувати: навчальну, розвивальну і виховну<sup>1</sup>. Навчальна функція спрямована на успішне засвоєння лінгвістичної теорії, системи знань з фонетики, граматики, орфографії, пунктуації, розвитку зв'язного мовлення, на розвиток логічного мислення, свідоме вироблення системи умінь і навичок.

Розвивальна функція властива усім методам навчання мови. У процесі засвоєння понять і правил учні осмислюють навчальний матеріал, роблять самостійні узагальнення і висновки, творчо підходять до розв'язання тих чи тих питань. Опрацювання матеріалу передбачає використання синтезу, порівняння, зіставлення, систематизації, узагальнення. Розвивальною є робота над мовленням учнів: аналіз різних видів текстів забезпечує формування умінь самостійно будувати висловлювання на певну тему в тому чи іншому стилі.

Слід пам'ятати, що "розвивальне навчання – основа формування творчої (креативної) особистості, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників потребує для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних задатків, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів у різних видах творчої діяльності"<sup>2</sup>.

Виконуючи мовленнєві твори (усно чи письмово), учні привчаються виконувати комунікативні завдання, вибираючи з усіх наявних у мові засобів найдоцільніші, ті з них, що найточніше і найкраще сприяють вираженню думки.

Опановуючи шкільний курс рідної мови, учні оволодівають різними способами навчальної діяльності, розвивають своє мовлення і мислення, інтелектуальні здібності, збагачують свою духовність. Виховна функція методу невіддільна від навчальної і розвивальної. Вона теж властива кожному методу навчання української мови. Формування національної свідомості, розуміння законів розвитку рідної мови і суспільства тісно пов'язані із засвоєнням мовних явищ, закономірностей, провідних ідей мовознавчої науки, що дає учням можливість усвідомити історію розвитку мови, її функції, засвоїти багатство виразних засобів.

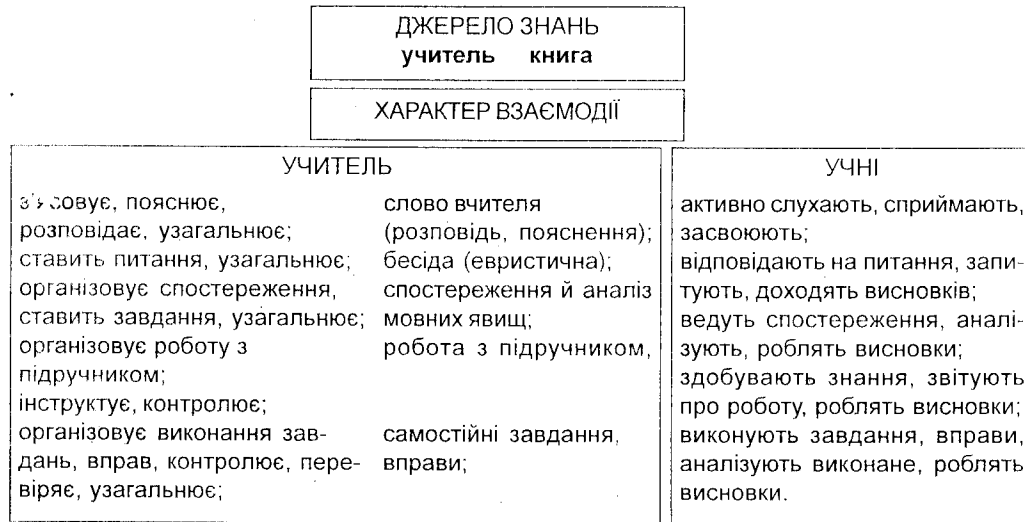
Ефективність навчання мови значною мірою залежить від розуміння суті різних методів і прийомів, доцільного їх вибору і застосування. Знання методів і прийомів потрібні вчителю як своєрідний дидактичний орієнтир для вибору тих способів навчання, що найкраще забезпечують процес навчання і виховання учнів.

<sup>1</sup> Див.: Біляєв О., Мельничайко В., Пентиліук М., Передерій Т., Рожило Л. Методика вивчення української мови в школі. – К.: Рад. школа, 1987. – С. 42.

<sup>2</sup> Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – №5. – С.22.

Форми взаємодії учителя й учнів різноманітні. Учитель передає свої знання шляхом зв'язної розповіді, пояснює, з'ясовує навчальний матеріал, розширює коло уявлень учнів, збуджує їхній інтерес. Він організовує спостереження над мовою, вчить аналізувати мовні явища, формує навички самостійної роботи з книгою, організовує виконання різних за ступенем складності завдань.

Діяльність учнів виявляється у здатності активно сприймати наукову інформацію, засвоювати знання, активізувати свою розумову діяльність. Взаємодію вчителя й учнів у процесі застосування методів і прийомів навчання можна показати такою схемою:



Таким чином, процес засвоєння української мови, формування комунікативної компетенції школярів, технологія сучасного уроку потребують урахування психологічних і дидактичних умов навчання.

### Міжпредметні зв'язки та інтегроване навчання

Освіта й виховання сучасної молодшої людини, її гармонійний розвиток вимагають органічного поєднання комплексу знань, умінь і навичок, які набуваються в процесі засвоєння шкільних предметів. Реформа освіти в Україні передбачає оволодіння учнями глибокими й міцними знаннями основ наук, засвоєння провідних ідей навчальних дисциплін, вироблення комунікативних умінь і навичок гармонійно розвинутої особистості, громадянина і патріота нашої держави. Ось чому міжпредметні і внутріпредметні зв'язки у навчальному процесі набувають особливої ваги.

Аналіз шкільного курсу української мови показує, що в ньому закладені значні можливості для реалізації зв'язків з усіма навчальними дисциплінами.

Визначаючи можливі напрями зв'язків української мови та інших предметів з метою стимулювання пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхньої комунікативної компетентності, важливо встановити форми і види цих зв'язків, виділити з них ті, що найкраще допоможуть в освіті учнів. Кожний розділ шкільного курсу

української мови містить певний міжпредметний матеріал, що сприяє поглибленому розумінню мовних явищ, розширенню світогляду учнів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів.

Шкільна програма спрямовує вчителя на таке викладання мови, при якому навчальний процес має сприяти активному зв'язку теоретичних знань і практичних навичок із життям. Міжпредметні зв'язки є саме тим важливим засобом, який допоможе розкрити учням роль рідної мови в опануванні основ наук (математики, фізики, літератури, історії тощо), зрозуміти функціонування її в різних галузях людських знань.

Проблема міжпредметних зв'язків актуальна, їй приділяють увагу вчені-методисти і вчителі. У ряді наукових праць, зокрема, відзначається, що міжпредметні зв'язки формують в учнів світогляд, пізнавальні інтереси, розширюють їх кругозір, сприяють глибокому засвоєнню знань, виробленню мовленнєвих умінь і навичок. Отже, потрібна система роботи з міжпредметних зв'язків під час навчання української мови. Реформа освіти орієнтує вчителя на комплексне розв'язання цієї проблеми.

Міжпредметні зв'язки – це цільові і змістові збіги, що існують між навчальними предметами. Вони відображають у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які об'єктивно діють у природі та суспільстві й пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості й доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок. Реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу економно і водночас інтенсивно використовувати час на уроках. Внутріпредметні зв'язки забезпечують системність у навчанні мови, демонструють ієрархічність її структури й активно впливають на засвоєння мовних одиниць та використання їх у мовленнєвій діяльності.

Мова, відображаючи всі сторони людської діяльності, виражає у формі мовлення зміст усіх навчальних предметів і вимагає встановлення двобічного зв'язку, що й передбачено шкільною програмою. Зв'язки української мови з іншими предметами мають велике значення. Знання міжпредметного матеріалу, опора на нього допомагає вчителям методично правильно організувати роботу над науковою термінологією і домагатися її засвоєння.

Ураховуючи, що шкільна програма виділяє міжпредметні зв'язки як окремий напрям її реалізації, розглянемо цю проблему докладніше.

Для успішної реалізації міжпредметних зв'язків під час навчання української мови необхідно:

- 1) використовувати методи, які найкраще сприяють оволодінню учнями знань;
- 2) формувати вміння і навички практично використовувати мовне багатство у будь-якій ситуації, у повсякденному житті;
- 3) формувати інтелектуальні вміння і навички учнів, розширювати їхню ерудицію;
- 4) розширювати науковий світогляд школярів, формувати філософське розуміння суті мови як засобу спілкування, пізнання і мислення.

Зв'язки української мови з іншими предметами можуть мати таку структуру:

За контактами з іншими предметами	генетичні (зіставні), функціональні
За змістом	фактичні, понятійні, теоретичні
За метою використання	для доповнення і поглиблення знань про мову; для порівняння споріднених чи відмінних явищ; для розширення ерудиції, введення нового
За часом, формами реалізації	на уроці (розповідь, бесіда, самостійні завдання, міжпредметні уроки); у домашній роботі (завдання міжпредметного характеру); у позакласній роботі (міжпредметні гуртки, факультативи, олімпіади, комплексні екскурсії)

Як видно з таблиці, міжпредметні зв'язки конкретизують роботу вчителя, пронизують усі види і форми його діяльності. Вони є органічною частиною всього навчального процесу і забезпечують системність у засвоєнні знань, формуванні мовленнєвих умінь і навичок.

Українська мова вивчається у двох напрямках: засвоєння учнями основ лінгвістичної теорії і вироблення мовленнєвих умінь і навичок. Ці два напрями тісно пов'язані між собою. Визначаючи зв'язки української мови з іншими предметами, треба мати на увазі насамперед ті з них, які допомагають з'ясувати походження та існування різних мовних явищ і фактів, глибше розкрити їх суть та особливості. Такі зв'язки називають генетичними, або зіставними<sup>1</sup>.

Українська мова генетично пов'язана з історією, зокрема з історією України й українського народу, історією культури, з історією будь-якої галузі людських знань. Використання таких зв'язків допомагає з'ясувати походження лексики, фразеології, графіки, багатьох слів, особливості творення слів, варіанти словоформ і словосполучень тощо. Генетичні зв'язки дають словесний матеріал для розкриття закономірностей творення тих чи інших слів, тлумачення їх значень. Варто пам'ятати твердження В.Виноградова, що слово як назва, як вказівка на предмет є річчю культурно історичною. Розкриття значення, походження і навіть уживання того чи іншого слова вимагає використання міжпредметного матеріалу. Так, питання походження української графіки, стаповлення правопису, формування стилів української мови розкриваються в тісному зв'язку з історією нашої країни, законами розвитку суспільства. Важливим є встановлення генетичного зв'язку української мови з іншими галузями людських знань уже на першому (вступному) уроці в 5 класі, коли з'ясовується значення рідної мови як найважливішого засобу спілкування, ролі мови в житті кожної людини. Саме на цьому уроці діти повинні засвоїти, що мова – продукт народу, засіб формування і вираження думок, засіб спілкування (з'ясовують поняття мова і мовлення). Вона зберігає всі духовні надбання етносу, розвивається і збагачується завдяки його розвитку, через що є його скарбницею. Можна процитувати п'ятикласника В.Сухомлицького: "Мова, слово – то пайтонний різець, здатний доторкнути до найчотасніших куточків людського серця... Без поваги, без любові

<sup>1</sup> Див. Біляєв О.М., Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І. та ін. Методика вивчення української мови в школі. – К.: Рад. школа, 1987. – С.65.

до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури"<sup>1</sup>. Використання генетичних зв'язків допомагає учням глибше засвоїти й інші питання загального мовознавства, включені до програми.

Різновидом генетичного є зіставний зв'язок, який виражається в зіставленні й порівнянні фактів і явищ української мови з іншими мовами. Зіставлення споріднених і порівняння відмінних мовних явищ у кількох мовах, і насамперед тих трьох (чотирьох), що вивчаються в школах України (рідної, державної та іноземної) допомагають глибше осмислити закони розвитку мови. При зіставленні однакових понять або явищ можна поставити такі запитання:

1. Що спільного й відмінного в графіці української і російської мов? 2. Які звуки вимовляються однаково в українській, російській, англійській (німецькій, французькій) мовах? 3. Чим схожі і чим різняться рід, число, відмінки в українській, російській та вивчуваній іноземній мовах? 4. Чому українська, російська, білоруська, польська, болгарська мови близькі, споріднені?

Зіставний зв'язок з іншими мовами можна використовувати під час вивчення різних розділів української мови: лексики, фонетики, словотвору, морфології, синтаксису. Різновидом зіставного зв'язку є зв'язок української мови з уроками художньої культури (співів). Він допомагає учням якісно засвоїти фонетико-інтонаційну, емоційно-експресивну сторону рідної мови, розвивати фонематичний слух, глибше опанувати орфоенічні норми. Зіставні зв'язки дають змогу учням сприймати відомі факти рідної мови на широкому лінгвістичному тлі, забезпечують діалектичне розуміння розвитку мови.

Українська мова контактує з усіма іншими предметами. Ці зв'язки розкривають функції мовних засобів у різних стилях, їх називають функціональними<sup>2</sup>. Найтісніший функціональний зв'язок встановлюється з літературою, оскільки вона органічно пов'язана з мовою. Основою такого зв'язку є вивчення художнього стилю та його ознак, використання зразків цього стилю на уроках української мови, спостереження над мовою художніх творів на уроках літератури.

Навчальна програма з української мови спрямовує на активне здійснення функціональних міжпредметних зв'язків, оскільки особливості наукового стилю найкраще розкривати на текстах з підручників математики, історії, фізики, географії тощо. Використання газетних матеріалів дає змогу глибше ознайомлювати учнів з публіцистичним та офіційно-діловим стилями. Порівнюючи й аналізуючи тексти різних стилів, учні краще засвоюють їх лексичні, морфологічні і граматичні ознаки, особливості структури. Зіставлення різностильових текстів допомагає розкрити частотність мовних одиниць у тому чи іншому стилі, їх стилістичну мотивованість.

Функціональні зв'язки активно встановлюються як при вивченні теоретичного матеріалу, так і під час формування вмій і навичок. Вони забезпечують функціонально-стилістичне спрямування в навчанні української мови.

<sup>1</sup> Сухомлиньский В.О. Слово рідної мови //Українська мова і література в школі. – 1989. – №1. – С.3.

<sup>2</sup> Пентиліук М.І. Міжпредметні зв'язки на уроках мови //Українська мова і література в школі. – 1987. – №5. – С.41.

Зміст міжпредметних зв'язків залежить від інформаційного критерію, зумовленого змістом навчальних дисциплін. Він включає в себе наукові факти, поняття, теоретичні відомості, що становлять ту навчальну інформацію, що засвоюється учнями на уроках. Мовні факти є необхідною опорою для формування понять, а мовознавчі поняття є основою для теоретичних висновків та узагальнень. Відповідно до цього розрізняють три види змістових міжпредметних зв'язків: фактичні, понятійні й теоретичні. Ці види зв'язків сприяють поглибленому і розширеному сприйманню учнями фактів української мови (а також інших мов); ефективному формуванню мовознавчих понять; усвідомленому засвоєнню теоретичного матеріалу з однієї чи двох (трьох) мов.

Основне завдання змістових міжпредметних зв'язків – передача школярам інформації, спрямованої на поглиблення знань про мову, її явища. Такі зв'язки стимулюють послідовний розвиток і узагальнення знань учнів, формування наукового розуміння мови як науки, засобу комунікації. Міжпредметні зв'язки цього типу залежать від ступеня подібності вивчуваних явищ, вони можуть бути повними або частковими. Найповніші зв'язки змістового характеру української мови встановлюються з іншими мовами, що вивчаються, збігаються об'єкти вивчення цих предметів, а часткові – з літературою, співами, історією, географією та ін. Так, зіставлення і порівняння подібних фактів двох чи трьох мов (голосні і приголосні звуки; корінь, префікс, суфікс; чоловічий, жіночий, середній рід; словосполучення тощо) сприяють формуванню лінгвістичних понять (наприклад, звук, морфема, категорія роду, словосполучення).

Навчання української мови неможливе без використання таких змістових зв'язків. Це забезпечує системний підхід до вивчення мови і диктується пільними програмами. При часткових змістових зв'язках зіставляються й порівнюються подібні факти з різних предметів. Їх можна показати за допомогою такої таблиці:

<b>Українська мова:</b>	<b>Українська література:</b>
антонім	Антитеза
переносне значення слів	Уособлення
зворотний порядок слів	Інверсія
	<b>Історія:</b>
розвиток мови	розвиток суспільства
застарілі слова	нація
діалект	народ
	<b>Музика і співу:</b>
звук	Голос
наголос	Тон
інтонація	Речитатив
	<b>Географія:</b>
групи мов світу	народи, що населяють земну кулю,
слов'янські і неслов'янські мови	їхні мови

Мета міжпредметних зв'язків під час вивчення української мови залежить від змісту й обсягу міжпредметного матеріалу, ступеня спорідненості навчальних дисциплін чи функціонування мовних одиниць. Найчастіше ці зв'язки використовуються для поповнення й поглиблення знань про мову, вдосконалення мовленнєвих

умінь і навичок; порівняння і зіставлення споріднених або відмінних мовних фактів, явищ; для розширення ерудиції учнів, введення нових відомостей про мову чи інші галузі людських знань.

Учитель може поставити за мету використати міжпредметний матеріал для глибшого усвідомлення й засвоєння мовознавчих термінів. З'ясування кожного терміна, яким користуємося при вивченні мови, буде повнішим і цікавішим для учнів, якщо докладно розкрити історію виникнення його.

Терміни, як правило, відображають ті чи інші уявлення про значення, форми або функції понять, які вони називають. За характером змісту, що передає слово-термін, можна судити про час та умови його появи в українській мові. Шкільні підручники, природно, цього матеріалу не включають. Але вчитель може звернутися до нього і під час з'ясування мовознавчих понять, і на уроках лексикології в 5-6 класах, зокрема при вивченні професійних та запозичених слів.

Історія походження лінгвістичних термінів може стати предметом спеціального заняття мовознавчого гуртка.

Лексико-стилістична робота на уроках української мови теж часто вимагає використання міжпредметного матеріалу. Завдання можуть бути різні: 1) з тексту підручника фізики, математики, історії виписати п'ять-десять слів професійної лексики, з'ясувати їх значення; 2) розподілити слова в галузі певної науки на власне українські і заимовані; 3) з'ясувати значення слів (омонімів, синонімів, неологізмів); 4) у тексті (уривку) художнього твору виділити загальноживані слова.

Зв'язки української мови з іншими предметами здійснюються насамперед на уроках. Найчастіше міжпредметні зв'язки встановлюються під час вивчення нового матеріалу, зокрема при з'ясуванні теоретичних питань у формі розповіді або невеличких коментарів у ході бесіди; виконанні вправ лексичного, етимологічного, стилістичного характеру або самостійних завдань з розвитку зв'язного мовлення; складанні невеличких доповідей учнів на теми мовознавчого, історико-літературного та громадсько-політичного характеру.

Застосування міжпредметних зв'язків на уроках української мови сприяє інтегрованому навчанню, яке реалізується у формі інтегрованих уроків. Серед інтегрованих форм навчання особливе місце займає поєднання мови з природознавством, історією, географією, математикою. Приклади інтегрованого навчання зустрічаємо в назві статей, уміщених на сторінках часописів "Дивослово", "Українська мова і література в школі", "Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіах" та інших. Сучасні вчителі активно використовують ідеї та досвід В.Сухомлинського, який розробив систему уроків мовлення на природі, надаючи їм емоційно-естетичного забарвлення. Великий педагог у природі вбачав вічне джерело дитячого розуму, фантазії, словесної творчості.

Застосовуючи інтегроване навчання, необхідно чітко визначити його зміст, місце в системі уроків та форми реалізації. Найбільше уваги, на думку дослідників, слід приділяти створенню умов для інтегрованого навчання в процесі формування мовленнєвих умінь і навичок.

"Саме засобами рідного слова можна відкрити дитині красу природи, прищепити любов до батьківщини, навчити розрізняти добро і зло"<sup>1</sup>. Найефективніше інтегроване навчання в роботі з розвитку зв'язного мовлення. Адже словесна творчість дитини поступово переростає в творчість спілкування. Ураховуючи, що зміст роботи з розвитку мовлення відображає різні за тематикою аспекти ("У світі природи", "У світі культури", "Рідний край", "Серед людей", "У світі науки" тощо), інтегроване навчання дозволяє формувати інтелектуально розвинену, духовно багату мовну особистість. Відтак інтегроване навчання має великі розвивальні можливості. "Воно забезпечує зв'язок різних видів діяльності на уроці, активізує пізнавально-комунікативні здібності учнів, дозволяє досягти органічного поєднання логіко-понятійного та емоційно-образного компонентів у процесі пізнання"<sup>2</sup> довкілля і самого себе.

Використання міжпредметних та внутріпредметних (міжрівневих) зв'язків на уроках української мови у вигляді дидактичного матеріалу практично має безмежні можливості. Вправи, побудовані на прикладах текстів різного змісту і стилю, викликають великий інтерес в учнів, активізують їхню увагу, пробуджують емоції, вносять в урок елементи новизни й цікавості.

Вихід за межі власне мовних фактів, залучення до вивчення мови матеріалу інших предметів, що становить сутність інтегрованого навчання, сприяє поглибленню знань учнів, розширює їхній світогляд, розвиває ерудицію і мовленнєву культуру.

### Запитання і завдання

1. Визначте предмет і завдання методики.
2. Яке місце методики серед інших дисциплін філологічного профілю?
3. З'ясуйте основні положення концепції мовної освіти в Україні.
4. Чому рідна мова є основою формування мовної особистості?
5. Визначте найголовніші лінгвістичні засади навчання української мови.
6. Схарактеризуйте основні аспекти навчання української мови.
7. У чому полягає комунікативний підхід до навчання мови?
8. Розкрийте основні закономірності навчання української мови.
9. У чому полягають психологічні засади навчання мови?
10. Чому мовленнєву діяльність поставлено в центр навчального процесу?
11. Схарактеризуйте дидактичні засади навчання мови.
12. Яка роль міжпредметних зв'язків у навчанні мови?
13. Як ви розумієте "інтегроване навчання"?

<sup>1</sup> Варзацька Л., Дворська Л. Методика інтегрованого уроку мови // Дивослово. – 2004. – №3. – С.31. (31-50)

<sup>2</sup> Там само. – С.32.

## 2

## ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

### 2.1 Зміст і принципи побудови курсу "Рідна мова"

Українська мова належить до числа основних предметів у школах усіх типів. Вона виконує дві функції: 1) предмет вивчення в школі; 2) засіб навчання і спілкування (з її допомогою вивчаються інші предмети, здійснюється спілкування між учнями й учителями). Від змісту та рівня її викладання залежать успіхи учнів в оволодінні мовою як засобом спілкування в усіх формах її застосування і засвоєння інших шкільних предметів. Ці функції виконує українська мова і в школах нового типу. Однак при цьому треба враховувати ще й специфічні функції. У гімназіях, ліцеях гуманітарного профілю, школах (класах) з поглибленим вивченням української мови і літератури рідна мова як навчальний предмет є засобом поглиблення знань учнів з лінгвістики, удосконалення їхньої мовної і мовленнєвої компетенції, комунікативних умінь і навичок. Одночасно вона виконує основні свої функції – пізнавальну та комунікативну. Адже навчання і шкільне спілкування в більшості шкіл здійснюється рідною мовою. В ліцеях, гімназіях, коледжах негуманітарного профілю (технічних, математичних, природничих тощо) українська мова є засобом навчання і спілкування. Вивчаючи мову, діти засвоюють спеціальну термінологію інших дисциплін і набувають навичок користування мовою в усному і писемному спілкуванні.

Ці функції української мови в школах нового типу зумовлюють зміст та організацію її навчання. Мову справедливо відносять до числа основних предметів, що, безумовно, знаходить своє відображення в навчальних планах різних типів шкіл.

Зміст навчання української мови розуміється як система знань (зокрема, і лінгвістичних понять), умінь і навичок, визначених програмою її підручником. Шкільний курс мови – цілеспрямована система її виховних і пізнавальних можливостей. Він повинен формуватися таким чином, щоб забезпечити досконале володіння рідною (державною) мовою і засвоєння основ інших наук. Детальний аналіз змісту шкільного курсу української мови подано в працях О.Біляєва, М.Ващуленка, С.Карамана, І.Олійника, М.Пенгилюк, К.Плиско та ін.

Метою навчання мови є формування комунікативної компетенції, пізнавального і творчого (креативного) типу людини, соціальних навичок, світоглядних переконань, морально-етичних якостей особистості. Навчання української мови полягає у створенні умов для формування мовної особистості, яка володіє виражальними засобами, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, сприймати і відтворювати її, спілкуватися в різних життєвих ситуаціях.

Основними завданнями змісту навчання мови є:

- реформування його згідно з новою філософією шкільної освіти, метою і завданням виховання громадянина України;

- формування мовної компетенції, тобто системи знань про мову, достатньої для здійснення комунікації в межах певної сфери спілкування;
- формування мовленнєвих умінь і навичок (мовленнєвої компетенції) різних рівнів навчання мови з урахуванням ступеня володіння нею учнями;
- оптимальне поєднання навчання мови з українознавчою, етнопедагогічною та соціокультурною роботою.

Ці завдання потребують оновлення змісту мовної освіти, визначення нових підходів до організації навчання рідної мови.

Науковими дослідженнями і практикою роботи шкіл різних типів визначено три пріоритетні напрями в оновленні змісту лінгвістичної освіти. Фундаментом становлення національної системи освіти є українознавчий аспект, що передбачає вивчення рідної мови в контексті оновлення і розширення її функцій, зростання інтересу громадян нашої держави до народознавства, української літератури, усної народної творчості, народних звичаїв, традицій, народної педагогіки тощо. Це один з головних напрямів оновлення й реалізації змісту шкільного курсу рідної мови.

Другим складником оновлення навчання мови є дотримання пріоритетів, визначених концепцією мовної освіти 12-річної школи, що передбачають особистісну основу, демократизацію і гуманізацію навчання та ін.

Третім складником у комплексі першочергових заходів оновлення змісту лінгвістичної освіти є співвідношення інтенсивного й екстенсивного навчання, орієнтація на конденсацію теоретичного матеріалу, вивчення його цілісними одиницями (блоками), на пріоритет мовленнєвої діяльності в навчанні мови, психолінгвістичну сутність її й орієнтація на опанування учнями аудіюванням, говорінням, читанням, письмом. Зміст деяких підручників, посібників свідчить про те, що вони іноді переобтяжені несуттєвими, застарілими фактами, окремі мовні явища трактуються по-різному, що негативно впливає на розуміння їх суті. Потребують глибшого, а часом нового тлумачення такі поняття, як мова, мовлення, спілкування, функції мови, культура мовлення, якості мовлення, текст та його будова, актуальне членування, комунікативний підхід до навчання мови тощо.

Одним із пріоритетних напрямів оновлення лінгвістичної освіти є впровадження інноваційних технологій навчання – комп'ютеризація навчання, диференційоване навчання, рейтингова система оцінювання, особистісна орієнтація в навчанні й вихованні тощо. Перебудова змісту мовної освіти вимагає вдосконалення лінгвістичної підготовки учителя-словесника. Актуальним у цьому плані є Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція мовної освіти 12-річної школи, що передбачають ґрунтовний перегляд теорії і практики навчання мови в школі. Головні їх ідеї відбиті в чинній програмі з української мови для середньої школи (К., 2004 р.) та в серії нових підручників, що почали видаватися в Україні. Цінними в перебудові мовної освіти є ті новації, що творяться й успішно реалізуються учителями-словесниками. Зміст і обсяг мовного матеріалу залежить від комунікативних потреб учнів, набору умінь, якими вони повинні володіти. Основою змісту мовного матеріалу є безперервна мовна освіта, що має концентричну структуру. Зміст шкільного курсу української мови в шкільній освіті визначається пасамперед змістом і рівнем

розвитку науки про мову (мова, мовлення), специфікою української мови як навчального предмета, даними психології (розвиток і вікові особливості учнів), психолінгвістики (процеси мовотворення і мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо), досвідом і практикою роботи вчителів. Навчання української мови передбачає підготовку цілком грамотної людини з відповідним рівнем комунікативної компетентності, що ґрунтується на системі знань про мову, її граматичну будову, людини, яка володіє словниковим запасом, нормами літературної мови і здатна вільно виражати свої думки і почуття в усній і писемній формах будь-якого стилю висловлювання. Це має бути, як уже зазначалося, мовна особистість з високим рівнем духовного та інтелектуального розвитку.

Зміст курсу рідної мови повинен формувати в учнів навички орфосії і виразного читання, вміння правильно будувати (граматично, стилістично і правописно) ті чи інші висловлювання.

Без сумніву, знання граматики є основою, без якої неможливе формування комунікативної компетенції – мовленнєвих умінь і навичок. Основи знань, мовленнєвих умінь і навичок закладаються в молодших класах, тому актуальним залишається питання перспективності і спадкоємності між початковою та середньою ланками загальноосвітньої школи, що передбачено Державним стандартом мовної освіти.

Зміст навчання рідної мови в основній і старшій школі спрямований на те, щоб розвивати й удосконалювати сформовані раніше (у родинній і початковій школі) мовленнєві навички, на усвідомлення того, що діти сприймають спонтанно, шляхом наслідування. Відбір матеріалу для навчання в певній системі здійснюється відповідно до вимог лінгвістичної і методичної науки. Навчальний матеріал повинен відбивати зміст і структуру української мови, що відповідає принципам українського мовознавства, його історії, розвитку і сучасному стану. Орієнтиром для вивчення відбраного матеріалу таким чином служить Державний стандарт, затверджений Кабінетом Міністрів України.

Цей документ, зокрема, констатує, що «основна увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності, ...зростає роль умінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності»<sup>1</sup>. Мета освітньої галузі «Мови і літератури», зокрема мовної освіти, полягає у формуванні комунікативної компетенції, що базується на знаннях, умінях пізнавального і творчого (креативного) типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях.

Стандартизована мовна освіта передбачає чотири змістові лінії – мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну (стратегічну). Кожна з цих ліній забезпечує систему знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню мовної особистості учня.

Мовленнєва змістова лінія спрямована на розвиток і вдосконалення умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння і письма), тобто мовленнєвих умінь і навичок.

<sup>1</sup> Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С.76.



Мовна змістова лінія забезпечує засвоєння знань про мовну систему як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок.

Соціокультурна змістова лінія орієнтована на засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, а також норм, що регулюють стосунки між людьми різних вікових категорій, статей, націй і сприяють естетичному та морально-етичному вихованню особистості.

Діяльнісна змістова лінія забезпечує формування загально-навчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що прогнозують і визначають мовленнєву діяльність, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем. Зазначені змістові лінії формують комунікативну компетенцію, що відповідно включає комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльну (стратегічну).

Основні ідеї Державного стандарту відбито в чинних програмах з української мови<sup>1</sup> та проекті нової програми з української мови для 12-річної школи. Останнім часом з'являються й альтернативні програми.<sup>2</sup>

Протягом тривалого часу предметом вивчення рідної мови була структура мовної системи, що спричинило певний догматизм методики її навчання в школі. Звичайно, змістом мовної освіти мають бути знання з лінгвістики і насамперед з граматики. Але досконале володіння мовою і формування комунікативних умінь учнів вимагає орієнтації на мовленнєвий аспект під час викладання рідної мови. Цей процес розпочався уже давно. Ще з 60-х років програма з української мови удосконалювалася в напрямі наближення навчання мови до практичних потреб людини. Доопрацьовуючи програму, її автори щоразу враховували досягнення лінгводидактики та психолінгвістики, досвід учителів-словесників. Як галузь педагогічної науки, лінгводидактика може успішно розвиватися лише в тісному зв'язку з етнопедагогікою, шкільною практикою.

Зміст шкільного курсу української мови традиційно будується на основі принципів науковості, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, проблемності, наступності (спадкоємності) і перспективності. Кожен з перелічених принципів зумовлює вибір, систематизацію навчального матеріалу, реалізацію змістових ліній програми в тісному взаємозв'язку. Так, наприклад, принцип науковості передбачає вибір достовірних відомостей про мову, що відповідають сучасному рівню лінгвістичної науки, формування в учнів лінгвістичного світогляду та ерудиції, розвиток необхідних практичних умінь і навичок на базі лінгвістичної інформації, навичок комунікативного, креативного характеру тощо.

Систематичність і послідовність вимагає розміщення навчального матеріалу в системі її логічній послідовності, дотримання системності в знаннях учнів.

Зв'язок теорії з практикою орієнтує на встановлення правильного співвідношення теорії з практикою, практичну спрямованість у навчанні мови.

<sup>1</sup> Див.: Програми середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5-11 класи. – К.: Перун, 2004.

<sup>2</sup> І. П. Ющук. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з рідної мови / Дивослово. – 2003. – № 8. – 22-38.

Принцип доступності забезпечує відбір і структурування змісту навчального матеріалу (мовного і мовленнєвознавчого) з урахуванням вікових особливостей учнів, їхньої підготовленості, вимог розвивального навчання, дотримання правил від легкого до важчого, простого до складного.

Принцип проблемності передбачає створення проблемних ситуацій на уроці, формування і розв'язання проблем, застосування проблемних питань і завдань.

Наступність (спадкоємність) і перспективність – принципи, що лягли в основу неперервної мовної освіти в Україні. Він орієнтує на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах мовної освіти, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти.

Зміст чинної шкільної програми з української мови, крім названих вище, спирається на функціонально-комунікативний, культурологічний, проблемно-пошуковий принципи, про що відзначається в "Пояснювальній записці".

Функціонально-комунікативний принцип вимагає розкриття функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів під час спілкування. Функції мовних одиниць осмислюються і засвоюються під час аудіювання, читання, говоріння і письма. Отже, необхідна робота з текстом, що знайшло відображення в комунікативній змістовій лінії програми.

Ознайомлення з текстами різного змісту, аналіз текстів здійснюється за культурологічним принципом. Зміст текстів має стати опорою для творення власних висловлювань, збагачень словникового запасу учнів і виховання їхнього духовного світу й моральних якостей.

Проблемно-пошуковий принцип забезпечує безпосередній саморозвиток особистості. Діяльнісна змістова лінія якраз орієнтує вчителя на формування в учнів пізнавальної потреби (інтересу), що досягається в процесі самостійної діяльності учнів, що пропонуються шкільною програмою як перелік орієнтованих успіхів і письмових висловлювань з урахуванням культурологічної тематики.

Аналізуючи зміст курсу української мови для шкіл нового типу (школи з поглибленим вивченням мови, гімназії, ліцеї коледжі), спостерігаємо дію й інших принципів. Так, С.Караман, розробляючи варіативні програми з української мови для гімназій, крім лінійного, застосовує спіралеподібний і модульний<sup>1</sup>.

Перший передбачає поступове розширення і поглиблення теоретичних відомостей і вироблення практичних умінь і навичок від класу до класу та від середніх до старших класів. Зміст шкільного курсу таким чином являє собою своєрідні спіралі, кожен наступний виток якої зорієнтований на поглиблення й удосконалення лінгвістичної інформації.

Другий забезпечується наявністю двох частин: інваріантної – обов'язкової для всіх, хто обрав цей курс, та варіантної, що має модульний характер. Кожний з модулів

<sup>1</sup> Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000. – С.64-65.

самостійно komponується вчителем і включає матеріал, що доповнює основну (інваріантну) частину курсу.

Рівень розвитку учнів загальноосвітніх шкіл та шкіл нового типу загалом дозволяє викладати українську мову на українознавчій, історичній, культурологічній та етнопедagogічній засадах. Не можна зводити зміст навчання мови до правил та граматичних категорій. Необхідно використовувати навчальний матеріал, пов'язаний з генезисом українського народу, розвитком його як етносу, історією його культури, освіти, науки, мистецтва. Тому до курсу української мови, що включає основні рівні мовної системи, варто вводити відомості із старослов'янської мови, історії української мови, історії України, народознавства, фольклору й етнографії. Ця інформація становитиме зміст позакласної роботи в школі. Особливої уваги в навчанні мови потребують мовленнєвознавчі поняття та система формування комунікативних умінь і навичок учнів. Удосконалити процес навчання мови можна при систематичному формуванні пізнавальної самостійності, засвоєнні учнями загальних понять курсу, посиленні практичної спрямованості навчання. У курсі української мови діти повинні насамперед засвоїти загальні поняття, на основі яких вони легше і швидше оволодівають конкретними поняттями. Найбільшу увагу слід приділити таким загальним поняттям, як: "звук (фонема)", "морфема", "слово", "словоформа", "частина мови", "словосполучення", "речення та його члени", "орфограма", "пунктограма", "мова, мовлення і спілкування", "текст", "тип, стиль і жанр мовлення". Усвідомивши їх суть, визначальні ознаки, діти вчать розрізняти конкретні поняття. Якщо, скажімо, учень знає, що таке частина мови, орфограма, йому легше вивчати прикметник, числівник, дієслово, розпізнавати складні для написання слова. Володіючи знаннями про текст як одиницю мовлення, його структуру (способи і засоби міжфразового зв'язку в тексті), ситуацію мовлення, типи і стилі мовлення, учень буде аналізувати текст-взірець і продукувати власний. Успішне навчання української мови залежить від того, як ураховується ступінь підготовки учнів, мовні здібності, рівень розвитку мовного чуття, дару слова. Тому засвоєння змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, комунікативна компетенція учнів залежить від диференційованого підходу до навчання. Так, щоб забезпечити оптимальну складність і водночас доступність навчального матеріалу, пропонуємо окремим групам учнів те саме за змістом завдання, але з різним ступенем конкретності, а отже, і складності:

- Прочитайте текст, випишіть числівники. Складіть таблицю розрядів числівників.
- Заповніть таблицю числівниками, що є в тексті, пригадавши, на якій основі вони діляться на розряди.

Числівники	Кількісні			Порядкові
	Кількісні (цілі числа)	Дробові числа	Збірні	

- Пригадайте, яка частина мови називається числівником, на які розряди вони діляться і чому. Заповніть таблицю числівниками з поданого тексту.

Відзначимо, що чинні підручники для загальноосвітніх шкіл передбачають систему таких завдань.

Раціональна організація навчання мови залежить від урахування розвивальних можливостей основ науки про мову і мовлення. Засвоюючи знання, учні опановують основні мисленнєві прийоми, вчать визначати поняття, порівнювати, конкретизувати, систематизувати мовні факти і явища, виділяти головне, аргументувати, доказувати, робити висновки й узагальнення. Завдання розвивального характеру, використані в процесі навчання української мови, забезпечать оволодіння названими прийомами і сприятимуть формуванню комунікативної, мовної та мовленнєвої компетенції. Наприклад:

- Чи можна поставити знак рівності між словом у словосполученні і словом у реченні? Аргументуйте власні міркування.
- Подумайте і з'ясуйте, від якого головного члена речення можуть залежати означення, додатки, обставини.
- Про що свідчить наявність у слові апострофа?
- Як ви розпізнаєте дієприслівники?
- Що спільного і відмінного між простим і складним реченнями?
- Запишіть назви творів у дві колонки: зліва – ті, що називають тему висловлювання, справа – ті, що називають і відображають основну думку. Аргументуйте свої міркування.
  1. Як Іван допоміг Романові. – Справжній друг.
  2. Незабутня подорож. – Подорож Дніпром.
  3. Перший раз на рибній ловлі. – Невдала рибна ловля.
  4. Свято Великдень. – Воскресіння Христове.
- На основі спостережень над текстами схарактеризуйте стилі мовлення, визначте мовні особливості кожного з них (індивідуальні завдання подаються на картках).

Організація навчання мови передбачає посилення практичної спрямованості в її засвоєнні, що потребує органічного поєднання процесу здобуття знань і формування мовленнєвих умінь та навичок. Це здійснюється завдяки активізації пізнавальної і комунікативної діяльності учнів, використанню засобів такої діяльності – алгоритмічних таблиць, опорних таблиць, сигналів, конспектів тощо. Школярів варто орієнтувати на пояснення способів діяльності, її ефективності у процесі засвоєння знань і комунікативних актів. Велику роль в організації навчання української мови відіграє внутрішньопредметний міжрівневий зв'язок, що сприяє поглибленню знань про мову, її структуру та функції у спілкуванні. Так, вивчення будови слова здійснюється на лексико-семантичній і морфологічній основі, морфології – на синтаксичній основі, лексикології і граматики – на функціонально-стилістичній тощо. Використання знань, засвоєних у молодших класах, допомагає економити час, уникати зайвого дублювання, більше уваги приділяти засвоєнню нового матеріалу і формуванню мовленнєвих умінь та навичок.

## 2.2. Основні етапи вивчення української мови

Шкільний курс рідної мови єдиний з 1 по 11 клас. Це відображено в Державному стандарті і чинних програмах для 1-4 і 5-11 класів загальноосвітньої школи. Програми визначають систему основних знань з мови й умінь користуватися нею в усній і писемній формах, а також послідовності роботи над ними. Програми з української мови для початкової і середньої ланок школи будуються за спірально-ступінчастим принципом, що забезпечує: 1) неперервність мовної освіти; 2) поступове розширення і поглиблення знань, умінь та навичок учнів від класу до класу; 3) перехід від початкової до середньої і старшої ланки.

Навчання української мови в середній школі здійснюється протягом трьох етапів: початкового, основного, узагальнюючого (підсумкового). Кожний з них має свої особливості змісту і структури навчальних програм, однак усі три етапи пов'язані загальними навчальними й виховними цілями, спрямованими на формування мовної особистості. Учні середніх шкіл, вивчаючи українську мову, проходять через усі етапи, поступово набуваючи відповідних знань, умінь і навичок.

Початковий етап навчання рідної мови (1-4 класи) будується так, щоб відомості з різних лінгвістичних розділів відповідали науковим уявленням про ті чи інші мовні факти. На думку М. Вашуленка, "принцип науковості трактується як достовірність вивчуваного матеріалу, відповідність його поглядам, існуючим у сучасній лінгвістичній науці, правильне розкриття суті мовних явищ і їх істотних ознак".<sup>1</sup>

Із стандартизацією початкової ланки освіти курс української мови для 1-4 класів значно оновився, у ньому чіткіше передбачено взаємодію двох складових частин: мовної освіти школярів та їх мовленнєвого розвитку.<sup>2</sup>

Перевага в змісті початкового курсу надається останній: комунікативне спрямування програми вигідно відрізняє її від попередніх. Мовні знання служать важливим засобом розвитку мислення дитини, що здійснюється в процесі побудови зв'язних висловлювань, роботи над текстом, його структурою. Це відбито в програмі для 1-4 класів, що включає відомості про мову і мовлення, форми їх існування, форми спілкування, текст та особливості його структури, функціонування в ньому різних мовних одиниць. Діалектична єдність рівнів мовної системи виявляється в її комунікативній функції. Виділення в програмі початкової школи одиниць мови і мовлення забезпечує таку єдність, у якій міжрівневі зв'язки відображають живу природу мови, її реалізацію в комунікативних актах, що є кінцевим результатом навчання мови. На першому етапі діти, засвоюючи елементи лінгвістичної теорії, сприймають її як засіб мовленнєвої діяльності, а мовні явища розглядають з позицій функціональної доцільності в реченні, тексті, мовленні.

Автори програми для 1-4 класів вдало поєднали системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи до побудови шкільного курсу української мови. Цей

<sup>1</sup> Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 8. – С. 15.

<sup>2</sup> Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. – К.: Початкова школа, 2001. – 292с.

принцип полягає в тому, що загальні знання передують частковим уявленням про цілісне мовне явище. На думку М. Вашуленка, "таке структурування навчального матеріалу дає змогу вивчати всі мовні одиниці – речення, слова, звуки мовлення – на основі зв'язного висловлювання (тексту), а також з опорою на здобуті відомості про усне й писемне мовлення, текст".<sup>1</sup>

У процесі початкового навчання курс української мови виступає основним засобом опанування усіх інших шкільних дисциплін. Основна його мета – забезпечити розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання – розуміння, говоріння); навчити дітей писати і читати; сформувати пропедевтичні знання про мову і мовні вміння; забезпечити мотивацію навчання рідної мови.

Перший етап навчання української мови спрямований на розвиток у дітей загальномовленнєвих і загальнонавчальних умінь.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти галузь "Українська мова" будується за такими трьома змістовими лініями: комунікативною, лінгвістичною і лінгвоукраїнознавчою.

Кожна з цих ліній комплексно забезпечує мовленнєвий розвиток дитини і низку необхідних кожній людині якостей (спільно працювати групами, парами; давати оцінку власній роботі та іншим; висловлювати критичні зауваження щодо висловлювань товаришів тощо).

Комунікативна змістова лінія як основна передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, уміння користуватися мовою з метою спілкування, пізнання, впливу. Важливу роль відіграє вміння слухати і розуміти, висловлюватися монологічно, брати участь у діалогах. Ця змістова лінія зорієнтована на сприймання й удосконалення писемного мовлення (читання вголос і мовчки, письмо).

Лінгвістична (мовна) змістова лінія передбачає засвоєння пропедевтичних знань про мову, мовні одиниці і явища, уміння виконувати певні види мовного аналізу. За цією лінією необхідно формувати орфоепічні, лексичні, граматичні і правописні уміння й навички учнів.

Лінгвоукраїнознавча змістова лінія має на меті розширення уявлень про культуру українського народу, про її особливості в різних регіонах України. Ця робота органічно поєднується з іншими аспектами навчання й реалізується за допомогою текстів, дібраних з творів фольклору і художньої літератури. Реалізація лінгвоукраїнознавчої змістової лінії потребує уваги до тлумачення значень слів і фразеологізмів, прислів'їв, приказок, написання творчих робіт з використанням етнографічних елементів змісту.

Зазначені три основні змістові лінії пронизуються діяльнісною лінією, що забезпечує практичні уміння і навички, передбачені шкільною програмою.

На початковому етапі навчання мови виділено такі аспекти роботи: "Навчання грамоти", "Мовленнєва діяльність", "Знання про мову, мовні уміння", "Правопис", "Графічна навичка письма. Техніка письма", "Культура оформлення письмових робіт".

<sup>1</sup> Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 8. – С. 17.

Уключення до програми розділу "Мова і мовлення" забезпечує вивчення мовних одиниць у взаємозв'язку, на основі зв'язного тексту. Учні мають можливість переконатися на конкретних прикладах, які функції в текстах різних типів і стилів мовлення виконують речення, слова в їх лексичних і граматичних значеннях, морфеми, звуки мовлення, чим досягається органічний зв'язок засвоєння теоретичних відомостей з практичним використанням їх у мовленнєвій діяльності.

Цей розділ передбачає ознайомлення учнів з основами культури мовлення, спілкування, правилами мовної етики, що в середніх класах стане базою для активного формування мовної особистості.

На початковому етапі навчання мови діти знайомляться з текстами різних типів: розповідями, описами, роздумами, їх будовою. Для цього слід використовувати тексти художнього й науково-популярного стилів, розкривати їх мовні особливості. Робота над текстом вимагає уваги до емоційно-експресивного забарвлення звуків, слів, словосполучень і речень у текстах художнього стилю.

Відомо, що елементарне ознайомлення зі стилями мовлення потребує врахування їх функцій та мовленнєвих ситуацій. Тому під час опрацювання текстів, конструювання власних висловлювань необхідно розкривати учням особливості спілкування, врахування мети, адресата мовлення і загальної мовленнєвої ситуації.

Ознайомлення учнів з реченням як основною комунікативною одиницею здійснюється на тлі тексту, що полегшує розуміння цієї мовної одиниці. Паралельно опрацьовуються граматичні ознаки речення. Важливо, щоб діти засвоїли його структурні й семантичні особливості, навчилися визначати граматичну основу, встановлювати смислові зв'язки між членами речення, розрізняти типи речень за метою висловлювання, інтонаційним оформленням, елементами ускладнення його будови (однорідними членами речення, звертанням) та складні речення.

Робота над словом має декілька аспектів: лексико-семантичний, морфемний і морфологічний. У початковому курсі української мови передбачено ознайомлення із значенням слова (багатозначність слів, пряме і переносне значення, синоніми, антоніми), практичне опрацювання омонімів (без терміна). Система роботи з лексичним значенням слова допомагає учням осмислити будову слова, приналежність до певної частини мови та граматичні особливості слів – різних частин мови.

Аналізуючи будову слів, добираючи спільнокореневі слова, молодші школярі оволодівають навичками морфемного і морфологічного та елементами словотвірного аналізу. Вивчення лексичних одиниць допомагає учням не тільки засвоїти основи лексикології, морфеміки і морфології, але й опанувати основні правила орфографії.

Розділ "Звуки і букви" є закріпленням знань і навичок про фонетичну і графічну системи мови, одержані в період навчання грамоти. Водночас цей розділ – основа формування й удосконалення орфоепічних та орфографічних навичок. Головним тут є розрізнення звука і букви як одиниць різних форм мовлення – усної і писемної.

Як бачимо, початковий етап навчання української мови є тією основою знань, умінь і навичок, без яких неможливе подальше її вивчення. Тому цей курс в усіх типах шкіл повинен бути зорієнтований на комунікативний аспект, що забезпечує

розвиток мовленнєвих здібностей дитини на основі не тільки лінгвістичних знань, але й активної мовленнєвої діяльності.

Основний етап навчання рідної мови припадає на 5-9 класи середньої школи. Зміст цього курсу відбитий у чинній програмі<sup>1</sup>, що визначає систему основних лінгвістичних знань, передбачає поглиблення найголовніших мовленнєвих понять, регламентує зміст роботи над формуванням в учнів умінь будувати власні висловлювання і містить основні вимоги до знань, умінь і навичок. При визначенні послідовності навчання мови на II етапі враховується: а) мовна система та її структура; б) психологічні особливості засвоєння її учнями. Перший чинник вимагає лінійного розміщення матеріалу від класу до класу, від одиниць нижчого рівня мови до одиниць вищого рівня. Лінійний курс передбачає таку послідовність: фонетика, лексикологія і фразеологія, будова слова і словотвір, морфологія і синтаксис. Однак абсолютної лінійності на основному етапі навчання української мови нема. Цього вимагає другий чинник – особливості оволодіння школярами матеріалу, що вивчається, і формування в них комунікативної компетенції. Тому зміст шкільного курсу мови на другому етапі будується, крім лінійного, за ступеневим принципом, тобто лінійний порядок розміщення розділів порушується і включаються до нього інші теми. Так, у 5 класі включено розділ "Відомості з синтаксису і пунктуації", відомості про текст, стилі і типи мовлення.

Програми для середньої загальноосвітньої школи включають пояснювальну записку і власне програми для кожного класу. Пояснювальна записка є своєрідним ключем до програми. У ній визначається основна мета і завдання шкільного курсу мови, коротка характеристика його змісту та визначаються уміння і навички, якими мають оволодіти учні в процесі вивчення мови.

Основною метою навчання мови в середній школі є формування національно свідомої, духовно багатого мовної особистості.

Відповідно до поставленої мети формуються завдання мовної освіти, найголовніші з яких є:

- виховання поваги до рідної (державної) мови та потреби у її вивченні;
- розвиток духовного світу, світоглядних уявлень учнів, національної самосвідомості та ідентичності, загальнолюдських ціннісних орієнтацій;
- ознайомлення учнів із мовною системою та її структурою, своєрідністю її одиниць, явищ як основою для формування мовленнєвих умінь і навичок;
- засвоєння норм літературної мови та якостей мовлення, мовленнєвого етикету, необхідних для повсякденного спілкування;
- формування комунікативної компетенції, основаної на мовних і мовленнєвих умінь і навичках.

Чинна програма з української мови складається з чотирьох змістових ліній: лінгвістичної, комунікативної, культурологічної та діяльнісної, кожна з яких має свої конкретні цілі і завдання.

<sup>1</sup> Програми середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5-11 класи. – К.: Перун, 2001.

Лінгвістична (мовна) змістова лінія – це шкільний курс мовної теорії (лінгвістики), базові знання мовної системи, без яких неможливе досконале володіння мовою. У ній подано основні лінгвістичні поняття, вимоги до засвоєння граматичних, орфоепічних і правописних норм літературної мови. Ця змістова лінія включає деякі питання загального мовознавства, присвячені суспільній ролі мови, її функціям, розвитку, місцю української мови серед слов'янських мов і в світі.

У програмі передбачено вивчення лінгвістичних понять, фактів, закономірностей, що забезпечують необхідний для учнів обсяг знань з української мови. Ці знання є основою для формування наукових уявлень про систему української мови та її структуру. У програмі окремою рубрикою виділено питання культури мовлення, що сприяє розумінню й засвоєнню норм літературної мови.

Комунікативна змістова лінія визначає зміст роботи над формуванням в учнів умінь сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні висловлювання різних жанрів, типів і стилів мовлення й покликана формувати мовленнєві уміння і навички, необхідні школярам як у період навчання, так і в процесі майбутньої професійної діяльності, у повсякденному житті. Програмою передбачається практичне ознайомлення учнів з усіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням – глобальним, детальним, критичним; читанням – ознайомлювальним, вивчальним, вибірковим; говорінням у діалогічній і монологічній формах; письмом у всіх його жанрах, типах і стилях). Комунікативна змістова лінія містить відомості про мовлення (мовленнєвознавчі поняття – спілкування, ситуація спілкування, текст, монолог і діалог, типи, стилі і жанри мовлення тощо) та перелік основних видів робіт (перекази, твори, газетні жанри, ділові папери та ін.).

Комунікативна змістова лінія зорієнтована на формування навичок зв'язного мовлення і має на меті: 1) збагачення мовлення з погляду лексичної і граматичної будови; 2) засвоєння норм і якостей літературної мови; 3) розширення культурного кругозору учнів і формування їх особистісних рис; 4) інтелектуальний розвиток; 5) формування їх громадянськості та ін. У цьому виявляється тісний зв'язок комунікативної змістової лінії програми з іншими її лініями.

Культурологічна змістова лінія являє собою перелік культурологічних тем, що орієнтують учителя на добір відповідних текстів, тематики творчих робіт, знайомлять учнів з історією, звичаями, традиціями, мистецькими скарбами, духовною і матеріальною культурою українського народу, із загальнолюдськими моральними нормами і цінностями, культурною спадщиною інших народів. Все це забезпечує духовний розвиток дитини і впродовж навчання в школі позитивно впливає на її становлення як мовної особистості громадянина України.

Діяльнісна змістова лінія впливає на розвиток мисленнєвої і мовленнєвої культури учнів, оволодіння ними базовими мисленнєвими прийомами і методами – порівнянням, зіставленням, узагальненням, моделюванням тощо, а також усвідомлення структури власної пізнавальної діяльності. Зміст цієї лінії не виділено окремо, а подано на рівні узагальнених умінь. Реалізується вона через систему вправ і завдань комплексного характеру як їх органічна складова. Шкільна програма орієнтує на творчу діяльність учнів, що знайшла відображення у взаємозв'язку усіх її змістових ліній.

Зв'язки між розділами шкільного курсу реалізуються вчителем. Розкриття таких зв'язків (між лексикою і словотвором, фонетикою й орфографією, морфологією та синтаксисом тощо) допоможе дітям осмислити системний характер мови, специфічні особливості кожного мовного явища. Крім внутрішньопредметних, шкільна програма передбачає міжпредметні зв'язки. Це сприяє поглибленому вивченню мовних явищ, формуванню вмій застосовувати суміжні знання, навички, розширенню ерудиції учнів. Міжпредметні зв'язки є доброю основою для координації, а згодом інтеграції мови з іншими предметами – літературою, пародознавством, історією, географією.

Основний етап навчання української мови у 5-9 класах забезпечує засвоєння знань про її структуру, функції, походження і розвиток як базу для формування поглядів на мову та набуття мовних і мовленнєвих умінь і навичок. Саме в цих класах здійснюється активне формування мовної особистості, виховується національно свідомий громадянин України. Основний курс мови забезпечує реалізацію українознавчої та етнопедагогічної роботи. Він містить великі можливості для варіантності програми, що особливо прийнятне в нових типах шкіл.

Програми для 5-11 класів мають декілька варіантів (для шкіл з рідною мовою навчання, російськомовних, шкіл з поглибленим вивченням української мови). Однак ця варіантність виявляється здебільшого в кількісному співвідношенні годин на вивчення тієї чи іншої теми та назвах змістових ліній. Суттєвих відмінностей у змісті цих програм майже нема.

Третій, узагальнюючий, етап навчання рідної мови у 10-11(12) класах спрямований на поглиблення знань з лінгвістики і риторики, підвищення культури мовлення і рівня грамотності старшокласників. На цьому етапі здійснюється повторення і систематизація вивченого раніше, але на вищому теоретичному рівні. Зміст чинної програми орієнтує вчителя на вдосконалення мовних і мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для майбутньої мовленнєвої практики випускників середніх шкіл. На цьому етапі навчання мови вчитель може виявляти більшу самостійність у виборі тем, урахувавши рівень підготовки учнів. У 10-11 класах доцільно впроваджувати різні спецкурси, спрямовані на поглиблення знань учнів та вдосконалення комунікативних умінь і навичок.

Програма з української мови для 5-12 класів (проект)<sup>1</sup> цілком відповідає вимогам Державного стандарту базової освіти і за змістом, і за структурою.

Основні її завдання:

- виховання свідомого прагнення до вивчення української мови;
- вироблення у школярів компетенцій комунікативно виправдано користуватися засобами мови у різних життєвих ситуаціях;
- ознайомлення з мовною системою як основою для формування мовних умінь і навичок – орфоепічних, граматичних, лексичних, правописних, стилістичних;
- формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загально-

<sup>1</sup> Див.: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5-12 класи. – К., 2004. – 100 с.

людських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу і людства в цілому<sup>1</sup>.

Зміст програми складається з чотирьох змістових ліній: мовленнєвої, мовної соціокультурної і діяльнісної, або стратегічної.

Навчальний матеріал основної школи розподілено на курси української мови для 5-9 класів, що подається у формі таблиць відповідно до змістових ліній.

• Зміст програми старшої школи включає три рівні: 1) рівень стандарту – для учнів, що обрали негуманітарні профілі; 2) академічний рівень – для учнів суспільно-гуманітарного та художньо-естетичного напрямів профільного навчання; 3) рівень профільного навчання (української філології).

Зміст мовленнєвої змістової лінії будується за принципом структурної систематичності, що передбачає зростання складності і поглиблення мовленнєвознавчих понять та формування умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Мовна змістова лінія подається за лінійним принципом і містить відомості про мовну систему, засвоєння яких повинно здійснюватися за принципом внутрішньо-предметних зв'язків.

Соціокультурна змістова лінія програми є засобом опанування національними і загальнолюдськими, культурними і духовними цінностями.

Роль діяльнісної змістової лінії виявляється у вдосконаленні низки умінь учнів, найголовнішими з яких є творчі, когнітивні, контрольні-оцінні.

У старшій школі передбачається дати учням системне уявлення про культуру мовлення, стилістику і риторику, одночасно здійснюючи систематизацію й узагальнення знань, умінь і навичок, набутих в основній школі.

Деяко розширено дію принципів навчання у 12-річній школі. Організацію навчання пропонується здійснювати за такими принципами:

- взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку;
- демократизації і гуманізації;
- особистісної орієнтації;
- комунікативно-діяльнісний;
- соціокультурний;
- органічного поєднання навчання мови й мовлення;
- здійснення поліфункціональності;
- практичної спрямованості навчання.

Як бачимо, нова програма з української мови засвідчує не тільки постану неперервності мовної освіти, але й доводить необхідність її удосконалення і розвитку, що своєю чергою вимагає нових підходів до навчання мови, пошуків нових технологій уроку, застосування методів, прийомів та засобів навчання.

<sup>1</sup> Див.: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5-12 класи. – К., 2004. – С.1.

## Варіантність структури і змісту курсу "Рідна мова" в 5-9 і в 10-11 класах

Творчий підхід до навчання рідної мови спонукає учених-методистів і вчителів-словесників до пошуку методичних інновацій. Однак зміст шкільного курсу залишається без особливих змін. Чинні державні програми використовуються, як правило, і в нових типах шкіл, зокрема й недержавних. Пояснити це можна тим, що структура мовної системи не піддається лінгводидактичним впливам і її засвоєння здійснюється за визначеними дидактикою і психологією принципами й закономірностями.

Інноваційні процеси зумовлюють в основному вибір форм і методів навчання рідної мови, проте не впливають на її зміст. Цим пояснюється його довготривала стабільність, відсутність варіантів програм.

Останнім часом ця стабільність почала порушуватися. Шкільні програми з української мови для 1-4 і 5-9 класів мають чітко виражений комунікативно-діяльнісний характер. Початковий курс рідної мови, на наш погляд, задовольняє усі типи шкіл, оскільки він створює базу для лінгвістичної освіти і закладає основи мовленнєвих умінь і навичок, що остаточно формуються в середніх і старших класах.

Поліваріантність програм і підручників – це звичайна норма шкільного життя в системі освіти переважної більшості цивілізованих країн світу. Без цього там не уявляють прогрес у педагогічних технологіях.

Ідея існування кількох програм (як і підручників) з навчальних предметів для одного і того ж класу, право вчителів обирати для себе найкращий варіант поступово стає реальністю. Створюються умови для розумної конкуренції у сфері освіти і навчання рідної мови зокрема.

Однак варіантність програм не може стосуватися самої основи навчання мови – засвоєння мовної системи і формування мовленнєвих умінь і навичок. Тому й зрозуміло, що варіанти програми створюються насамперед для різних типів шкіл: загальноосвітньої з рідною (українською) мовою навчання і національною, де українська мова вивчається як державна, для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови (загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї).

Створення програм для кожного класу повинно спрямовуватися Державним стандартом мовної освіти.

За змістом більша варіантність програм можлива в старших класах, зокрема 12-річної школи. Щодо програм 5-9 класів, то варіантність тут має бути деяко обмежена.

Альтернативною програмою з рідної мови є програма, укладена проф. І.Юцюком. За цілями і завданнями ця програма мало чим відрізняється від чинної. Як сам автор зазначає: "структурно програма з української мови складається з трьох частин"<sup>1</sup> ("Основні вимоги", "Розвиток зв'язного мовлення" і "Мовознавчі питання і розвиток

<sup>1</sup> Див.: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з рідної мови // Дивослово. – 2003. – №8. – с.22.



зв'язного мовлення"), "щодо змісту програми, то матеріал курсу рідної мови в середній школі розподілено між навчальними роками так, щоб тема чи кілька тем, визначені для опрацювання в певному класі, становили цілісний завершений цикл"<sup>1</sup>.

У першій частині ("Основні вимоги") автор визначає уміння і навички, якими учні повинні оволодіти в процесі вивчення української мови в тому чи іншому класі. Це традиційні уміння і навички, що давно визначилися в методичці й відбиті в чинних програмах (тільки структура їх дещо інша – за І.Ющук, це уміння, що учні повинні набути, закріпити й удосконалити в кожному класі).

Тут визначено зміст роботи з формування в учнів умінь чітко й граматично правильно висловлювати власні думки і правильно сприймати прочитаний текст, добирати матеріал і створювати власні висловлювання, але автор обмежується вмінням "відповідно до комунікативних потреб будувати речення й оформлювати їх на письмі та інтонувати в усному мовленні"<sup>2</sup>, хоча загальновідомо, що це уміння стосується тексту і, звичайно, його компонентів – абзаців, речень.

Друга частина ("Розвиток зв'язного мовлення") програми стосується розвитку зв'язного мовлення. У ній визначається мінімальна кількість різних видів письмових і усних творчих робіт, які учні повинні виконати в кожному класі. Перевага надається письмовим роботам. Найвпі в цій частині мовленнєвознавчі поняття подаються після видів робіт і зовсім випущена характеристика трьох стилів – розмовного, наукового і художнього.

Тематика творчих робіт розосереджена в розділах третьої частини. Ця частина, на думку автора, основна. У ній відображено мовознавчі питання і розвиток зв'язного мовлення в лінійному, послідовному порядку. Так, наприклад, розділ "Лексика" (5 клас) має такий зміст і структуру:

Словниковий склад мови. Питомі й запозичені лексика. Сфера вживання іншомовних слів.

Твір за картиною.

Лексичне значення слова. Ознайомлення з тлумачним словником. Однозначні й багатозначні слова.

Пряме й переносне значення слів. Доречне вживання слів залежно від їхнього лексичного значення й стилістичного забарвлення. Вживання слів, що їх вимагають норми етикету.

Розповідь про осінь.

Омоніми, відмінність їх від багатозначних слів. Синоніми, їхня роль у мові. Вживання синонімів. Синоніми з різним стилістичним забарвленням. Антоніми.

Редагування тексту (синонімічна заміна слів).

У програмі є багато позитивного. По-перше, науково розмежовано розділи "Будова слова" і "Фонетика". До останнього включено історичні чергування звуків (фономорфологічні звукові зміни). Учням легше усвідомити, що це явища, пов'язані із звуковою системою мови, хоча відбуваються в слові і впливають на його будову.

<sup>1</sup> Див.: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з рідної мови // Дивослово. – 2003. – №8. – с.23.

<sup>2</sup> Див.: Там само. – с.22.

По-друге, чіткіше визначено структуру програми для кожного класу. Так, синтаксис вивчається у 8-9 класах (просте речення – у 8 класі, складне у 9).

По-третє, програма для 10-11 класів вигідно поєднує систематизацію, узагальнення й поглиблення мовних і мовленнєвознавчих відомостей з функціонально-стилістичним аспектом удосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Є й інші позитивні сторони програми.

Однак вона програє чинній програмі в основному – не забезпечує повної реалізації Державного стандарту мовної освіти. В ній відсутня чітка орієнтація на формування комунікативної компетентності учнів та її складових – мовної і мовленнєвої. І все ж вона є цікавим, дещо оригінальним варіантом шкільних програм. Затверджена Міністерством освіти і науки України, аналізована програма має право на застосування в школах України.

Альтернативність шкільних програм з рідної мови відкриває широкі можливості для творення авторських курсів, приклади яких описані в методичних часописах. Однак за будь-яких умов в основі шкільного курсу рідної мови має бути мовна система, що має відповідну структуру, мовленнєву діяльність, урахування якої необхідне для формування комунікативних умінь і навичок.

## 2.3. Поглиблений курс української мови

Курс поглибленого вивчення української мови практикується в школах (класах) гуманітарного профілю. Він зорієнтований на те, щоб закласти основу ґрунтовної лінгвістичної підготовки школярів і вдосконалити їхню мовленнєву підготовку. Завдання курсу – дати учням глибокі і систематичні знання з усіх розділів науки про українську мову, сформувати уміння й навички використання їх на практиці; забезпечити володіння нормами української літературної мови; виробити навички й потребу використання навчальних посібників і довідкової літератури з мови.<sup>1</sup> Означена програма довгий час забезпечувала поглиблене вивчення української мови. В основу програми покладено основний курс української мови для 5-9 класів, але у 8-9 класах передбачено поглиблене вивчення синтаксису, а в 10-11 класах – поглиблення й розширення знань з розділів, вивчених у 5-7 класах.

Пояснювальна записка (с. 1-6) спрямовувала учителів на організацію поглибленого засвоєння учнями теоретичних відомостей і вдосконалення культури мовлення та розвитку чуття мови і логічного мислення. Програма відрізнялася кількістю годин на вивчення окремих тем, не передбачених в основному курсі української мови. Ця програма, крім основних розділів і тем, визначених чинною програмою для загальноосвітніх шкіл, включала глибше вивчення фонетики (фонетичні одиниці: звук, склад, фонетичне слово, фраза, зміни голосних і приголосних у потоці мовлення, основні історичні чергування), орфоенії (норми української вимови), орфографії (принципи українського правопису, зведені правила вживання великої букви,

<sup>1</sup> Див.: Програми з української мови для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. 8-11 класи. – К.: Перун, 1996. – С. 1-6.

написання слів разом, окремо і через дефіс, прізвищ та географічних назв тощо), фразеології (різновиди фразеологізмів, фразеологізми-синоніми), морфеміки (типи морфем, типи основ, морфемний словник), словотвір (поняття про словотвірне значення, словотвірний тип, етимологія та ін.), морфології (прикметники повні, короткі, стягнені, нестягнені, давноминулий час дієслів тощо), синтаксису (лексична і граматична сполучуваність слів, сурядний і підрядний зв'язки слів, основні ознаки речення, поняття про слова-речення, змістові відношення між частинами складно-сурядного речення тощо). Розділ "Розвиток зв'язного мовлення" хоч і спрямований в основному на поглиблення умінь будувати висловлювання (усно і письмово) різних стилів, однак дублював відповідний розділ програми для загальноосвітніх шкіл.<sup>1</sup>

Цікавою є програма поглибленого вивчення української мови С.Карамана.<sup>2</sup> Автор розробив технологію поглибленого вивчення української мови у 8-11 класах, запропонувавши здійснювати його на основі індивідуалізації, диференціації та інтенсифікації навчального процесу. Індивідуальний підхід визначається як основний принцип навчання рідної мови, а індивідуалізація є основою впровадження цього принципу в практику її навчання. С.Караман вбачає можливості для реалізації основних завдань шкіл (класів) з поглибленим вивченням рідної мови: а) у виборі такої програми навчання, яка б відповідала нахилам та інтересам учня; б) в переорієнтації вчителя на вивчення матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами з використанням узагальнюючих таблиць і схем.

Розробляючи варіантні програми (їх три), автор визначає такі вихідні позиції:

- осмислення місця конкретної теми в системі занять;
- триєдина мета уроку;
- теоретичний матеріал (за програмою);
- акцент на наскрізне вивчення матеріалу (фонетика, орфоенія, орфографія, лексикологія, фразеологія, морфеміка, словотвір, морфологія, синтаксис і пунктуація);
- культура усного мовлення;
- художні твори як тексти-опори;
- узагальнюючі схеми, таблиці, унаочнені конспекти тощо.

Один варіант програми ґрунтується на лінійному, модульному та спіралеподібному принципах. Це дає змогу вивчати українську мову шляхом поступового розширення і поглиблення теоретичного матеріалу й формування практичних умінь та навичок.

Другий варіант зорієнтований на вільний вибір спецкурсу з української мови або поглибленого вивчення окремих розділів курсу української мови.

Третій варіант передбачає вивчення поглибленого курсу укрупненими частинами. Своїми науковими спостереженнями автор ділиться з учителями на сторінках журналу "Дивослово" та в навчальному посібнику<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Див.: Програми з української мови для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови. 8-11 класи. – С. 17-18, 26, 40-41, 46.

<sup>2</sup> Див.: Караман С. Поглиблене вивчення української мови в гімназіях та загальноосвітніх школах // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 34-37.

<sup>3</sup> Див.: Караман С. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000.

У 2003р. затверджена МОН України авторська програма В.Тихоші для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови та нових типів навчальних закладів гуманітарного профілю<sup>1</sup>. Курс поглибленого вивчення української мови, на думку автора, забезпечує засвоєння державної мови на рівні вільного володіння нею, формування мовної особистості і майбутнього інтелекту держави, виховання національно свідомих громадян України, патріотів.

За структурою і змістом програма поглибленого вивчення мови співвідносна з чинною програмою для загальноосвітніх шкіл: у ній виділено чотири змістові лінії – лінгвістичну, комунікативну, культурологічну та діяльну, побудована за тими ж принципами – культурологічним і проблемно-пошуковим, структура її також двовимірною, серед умінь, якими мають оволодівати учні, визначено навчально-мовні, правописні, нормативні та комунікативні.

Метою запропонованої програми є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє всіма виражальними засобами української мови і відзначається свідомим ставленням до неї та високою мовною компетентністю. Очевидно, слід додати мовленнєвою та комунікативною компетентністю, бо поглиблений курс української мови має бути спрямований не тільки на засвоєння лінгвістичної теорії (мовної компетентності), але й мовленнєвої та комунікативної.

Програма охоплює поглиблений курс української мови у 8-11 класах. Структура її змісту теж традиційна: лінгвістична змістова лінія у 8-9 класах – синтаксис, у 10 класі – фонетика, орфоенія, графіка, орфографія, лексикологія, фразеологія, будова слова, словотвір і морфологія, в 11 – поглиблення і систематизація відомостей з синтаксису, пунктуації і стилістики.

Комунікативна, культурологічна та діяльна змістові лінії в основному відновлюють змістові цих ліній у програмі загальноосвітніх шкіл, але подають його більш детально, оскільки бюджет часу дозволяє конкретизувати види творчих робіт і тематику культурологічних тем.

## 2.5. Факультативні та спеціальні курси української мови

У старших класах загальноосвітніх середніх шкіл тривалий час практикуються факультативні курси з рідної мови. Нині діють дві програми таких курсів.<sup>2</sup> Кожна з них має свої цілі і завдання. Так, мета факультативної програми "Лексикологія, стилістика і розвиток мовлення" – поглибити знання учнів про лексичну і граматичну системи рідної мови, ознайомити учнів з багатством її стилістичних засобів, удосконалити їхні мовленнєві уміння і навички. Структура змісту програми забезпечує вивчення мовних явищ від часткового (слова) до загального (тексту) і

<sup>1</sup> Див.: Програма для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 3. – С. 178-203.

<sup>2</sup> Див.: Програми з української мови для 7-11 класів середньої загальноосвітньої школи (факультативні курси). – К.: Рад. школа, 1990.

навпаки. Поглиблене вивчення лексикології, фразеології, лексикографії пов'язується з формуванням умінь і навичок поповнювати словниковий і фразеологічний запас, оволодіти нормами слововживання, розвивати мовне чуття. Розділ "Будова тексту і зв'язне мовлення" передбачає поглиблення знань про текст, його структуру, вироблення умінь будувати усні й писемні висловлювання різних типів мовлення – розповідь, опис, міркування.

Особливо цінним є розділ "Граматична стилістика", якій майже не приділялася увага при вивченні основного курсу мови. Факультатив з граматичної стилістики розкриває широкі можливості для глибшого вивчення граматичної і стилістичної системи рідної мови та формування мовленнєвих навичок учнів. Ця програма з успіхом може використовуватися в ліцеях, гімназіях, коледжах гуманітарного профілю, де передбачено ґрунтовну лінгвістичну і мовленнєву підготовку учнів. Вона легко членується на розділи, кожний з яких може становити окремий автономний курс – "Лексика і фразеологія", "Текст і зв'язне мовлення", "Граматична стилістика".

Друга факультативна програма "Структура тексту і розвиток техніки читання, усного і писемного мовлення" спрямована на засвоєння граматики і тексту, формування навичок ситуативного мовлення. Її оригінальність виявляється у функціональному підході до вивчення мовних явищ. Спираючись на основний курс, учні засвоюють найбільш частотні в мовленнєвій практиці мовні явища. Програма складається з трьох частин – "Морфологія і текст", "Грамматика й усне мовлення", "Структура писаного тексту". Перша частина має на меті допомогти учням усвідомити особливості функціонування частин мови в тексті; друга зосереджує увагу на поглибленні знань із синтаксису, необхідних для естетично оформленого усного мовлення в різних ситуаціях спілкування; третя передбачає навчити дітей сприймати різновиди книжного мовлення, допомагає удосконалити власні письмові висловлювання.

Цей курс прийнятний для всіх типів шкіл. Однак перевагу йому варто надавати в ліцеях, коледжах, гімназіях негуманітарного профілю, особливо в тих, де переважають російськомовні діти, що прагнуть досконало оволодіти державною мовою і навчитися нею спілкуватися.

Факультативні курси найбільш доступні для учнів і широко розповсюджені в школах України. Вони як одна з форм навчально-виховного процесу відповідають завданням загальноосвітньої та інших типів шкіл, наповнюють систему навчання новим змістом, забезпечують процес гуманізації та гуманітаризації сучасної школи.

Теоретично спрямовані, факультативні заняття мають велике практичне значення: вони підвищують культуру мовлення учнів, розвивають уміння користуватися довідковою літературою, збагачують словниковий і фразеологічний запас.

Крім факультативних курсів, останнім часом у школах нового типу практикуються спеціальні лінгвістичні курси.<sup>1</sup> Так, навчальні плани ліцеїв, гімназій гуманітарного профілю включають такі дисципліни, як культуру мовлення, стилістику,

<sup>1</sup> Програми курсів для ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Українська мова та література. 8-11 класи. – К.: Перун, 1996.

риторику. Їх специфіка полягає в тому, що вони тісно пов'язані, з одного боку, з основним курсом мови, з українською літературою, а з другого боку, вони є їх органічним продовженням, інтегруючими курсами, що виникли на стику лінгвістики і літературознавства. Ці предмети поглиблюють філологічні знання учнів, забезпечують досконаліше володіння мовою, формують комунікативні уміння і навички, готують учнів до сприймання наукових курсів вищої школи.

Програми спецкурсів пройшли апробацію й одержали схвалення вчителів. Програма курсу риторики<sup>1</sup> передбачає ознайомлення учнів з історією риторики, найголовнішими принципами ораторських виступів, формування умінь і навичок, необхідних сучасному мовцеві, особливо в діловому спілкуванні.

Завдання курсу риторики полягає в тому, щоб розвинути мовленнєву компетентність учнів, удосконалюючи їхнє мислення. А слугує цьому слово (мова). Отже, з'являється своєрідна тріада – слово, думка, дія. Програма розрахована на чотири роки (8-11 класи) і має таку структуру:

Клас	Назва
8 клас	Культура поведінки і мовного спілкування
9 клас	Виразне читання і розказування
10 клас	Основи ораторського мистецтва. Композиція промови, її конспект
11 клас	Ділове мовлення. Основи журналістики

Усі розділи курсу риторики базуються на мовленнєвій основі, що активно впливає на формування комунікативних умінь гімназистів. Глибші знання норм літературної мови, її стилістичної системи забезпечують досконале володіння багатством її виражальних засобів, розвиток мовленнєвої культури учнів.

Запровадження курсу культури мови і стилістики в школах нового типу є реалізацією вимог до сучасної освіти. Спецкурси з культури мови і стилістики забезпечуються авторськими програмами,<sup>2</sup> що відображають рівень лінгвістичної науки та лінгводидактичні принципи її викладання в середній школі.

Ю.Скляніченко, автор проекту програми із стилістики (9-11 класи), основними завданнями курсу вважає: "1) дати гімназистам знання про структурно-функціональні стилі української літературної мови, стилістичні норми, стилістичні функції мовних засобів відповідно до теми і мети висловлювання; 2) забезпечити засвоєння гімназистами стилістичних норм української літературної мови; 3) сформувати в них уміння й навички зв'язного усного і писемного мовлення; 4) навчити їх основних

<sup>1</sup> Програми курсів для ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Українська мова та література. 8-11 класи. – С. 32-62.

<sup>2</sup> Див.: Програма спецкурсів для ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Програма з культури мови і стилістики української мови для гімназій гуманітарного профілю. 10-11 класи. /Укладач Пентиліок М. – К., Перун, 1996. – С. 3-9; Скляніченко Ю. Проект програми із стилістики укр. мови для гімназій з українською мовою навчання. 9-11 класи //Українська мова і література в школі. – 1991. – № 6. – С. 19-25.

методів і прийомів стилістичного аналізу художнього тексту".<sup>4</sup> Відповідно до цих завдань визначається зміст і структура програми. У першій частині подаються теоретичні відомості зі стилістики; друга частина визначає зміст і форми роботи над зв'язним мовленням; третя включає вимоги до знань, умінь і навичок гімназистів 9-11 класів.

Програма з культури мови і стилістики (10-11 класи), підготовлена М.Пентилюк<sup>2</sup>, має дещо ширші завдання, оскільки принципи побудови її інші. Автор виходить з того, що стилістичні знання, уміння і навички гімназистів ґрунтуються на знаннях основного курсу рідної мови і на поглибленому засвоєнні основ культури мовлення (форми і норми літературної мови, якості мовлення, структура тексту тощо). Тому глибокому засвоєнню стилістики, без якої, зрозуміло, немислима ні лінгвістична підготовка, ні розвиток зв'язного мовлення, повинно передувати засвоєння основ культури мовлення.

Автор пропонує в 10 класі організувати поглиблене вивчення основних понять культури мови, а в 11 – стилістики і на цій теоретичній базі формувати мовленнєві уміння і навички, необхідні сучасній людині. На базі цього визначаються навчальні завдання курсу:

- поглибити знання учнів про мову і мовлення, спілкування, норми літературної мови, стилі мовлення та їх ознаки;
- розкрити багатство виражальних засобів мови на всіх її рівнях (фонетичному, лексичному, фразеологічному, словотвірному, морфологічному і синтаксичному);
- сформувати в гімназистів уміння вільно користуватися виражальними засобами української мови залежно від типу і стилю мовлення;
- удосконалити навички зв'язного усного і писемного мовлення;
- удосконалити орфоепічні, орфографічні та пунктуаційні навички.

Виконання цих завдань забезпечується змістом і структурою курсу "Культура мови і стилістика". Він зорієнтований на те, що основний курс української мови знайомить учнів з основами культури мовлення і стилістики й формує певні вміння і навички. Однак досвід показує, що цих умінь і навичок недостатньо для мовленнєвої підготовки учнів. Тому пропонується курс містить теоретичний мінімум, необхідний для глибшого розуміння і засвоєння мовних явищ. Реалізацію цього спецкурсу забезпечує авторський підручник.<sup>3</sup>

Пропоновані програми дають можливість вибору, варіювання курсів, а головне – спонукають учителів до творчої праці в навчанні української мови. Врешті, вони настільки зорієнтовані на поглиблення основного курсу мови в 10-12 класах, що можуть повністю замінити корекційно-повторювальний курс, пропонований чинною програмою.

<sup>1</sup> Скляниченко Ю. Ф. Проект програми із стилістики укр. мови для гімназій з українською мовою навчання. 9-11 класи. – С. 18.

<sup>2</sup> Програма спецкурсів для ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. – С. 3-13.

<sup>3</sup> Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994. – 240с.

Отже, факультативні та спеціальні курси сприяють поглибленню й розширенню набутих учнями на уроках української мови знань, допомагають краще засвоїти матеріал основного курсу, удосконалити навички аналізу різних форм мови, розширювати лінгвістичну ерудицію школярів, підвищувати рівень мовного чуття і формувати комунікативну компетенцію. При вивченні цих курсів учні розвивають творчі здібності, значно зростає роль самостійної, індивідуальної, диференційованої роботи. Викладач факультативу чи спецкурсу, відбираючи дидактичний матеріал, орієнтується на сильних, філологічно обдарованих дітей. У процесі факультативних занять чи занять із спецкурсу з'являється можливість ураховувати здібності кожного учня, вибирати для нього індивідуальні завдання. На таких заняттях більше, ніж на уроках основного курсу, створюються умови для розвитку творчої пізнавальної діяльності і розв'язання завдань диференційованого навчання.

## 2.6 Принципи побудови шкільних підручників

Шкільний підручник – це спеціальна навчальна книга, у якій викладаються основи знань з української мови на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до освітніх стандартів і програм. Підручник є важливим засобом самовдосконалення учня, формування його мовної картини світу.

В основі побудови підручника лежать загальнодидактичні принципи, зокрема науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості та ін., що забезпечує процес навчання й успішного засвоєння учнями навчального матеріалу, формування мовленнєвих умінь і навичок. Принципи виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного.

Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, на особистість учня вимагає організувати навчання рідної мови з урахуванням ще й таких принципів, як гуманізація та гуманітаризація; єдність національного та загальнолюдського; розвивальний характер навчання; співтворчість, співробітництво; індивідуалізація та диференціація; оптимізація, відкритість і динамічність системи. Це висуває ряд серйозних вимог до змісту сучасних підручників з української мови.

Основними функціями підручника є: **інформаційна** (за допомогою підручника учні опановують новий матеріал, повторюють вивчене раніше), **систематизуюча** (відомості з предмета представлені у вигляді певної системи), **трансформуюча** (підручник сприяє трансформації знань учнів у стійкі вміння й навички учнів), **виховна** (матеріали підручника мають значний виховний потенціал, дидактичний матеріал сприяє формуванню в учнів любові до своєї країни, її мови, вихованню кращих моральних якостей).

Наступною важливою функцією підручника з мови є **розвивальна**, яка полягає насамперед у розвитку мислення учнів, їхніх творчих здібностей, мовного чуття й реалізується імпліцитно, у доборі матеріалу, системі завдань, що поступово ускладнюються від репродуктивних до креативних.

Сучасні підручники виконують **культурологічну** функцію, оскільки підручник

з української мови – дієвий засіб залучення учнів до культурної спадщини українців. Культурологічна функція реалізується у двох напрямках:

- навчання української мови в контексті української культури;
- пізнання української культури у взаємодії з культурами інших народів.

**Рефлексивно-корекційна** функція підручника реалізована за допомогою вирав і завдань, тестів для самоперевірки учнів.

Підручник і програма мають спільну систему фактів, послідовність їх викладу. Однак у підручнику на відміну від програми дається визначення мовних явищ, уточнюється зміст понять, що вивчаються. Особливої уваги авторів вимагає метамова підручника, що повинна відповідати таким критеріям, як науковість, доступність, актуальність, емоційність, чіткість, послідовність.

Підручник визначає обсяг мовних відомостей з конкретних тем, містить вправи для закріплення знань, формування мовленнєвих, мовних умінь і навичок. Методично обґрунтована послідовність цих вирав сприяє формуванню мовної особистості учня.

Традиційно підручник містить такі структурні компоненти, як теоретичні відомості про мову у вигляді текстів і позатекстові компоненти; апарат організації роботи (питання, завдання); ілюстративний матеріал і апарат орієнтації (зміст, заголовки, позначки тощо).

Підручники з української мови для старших класів диференційовані залежно від профільного спрямування школи (класу): для загальноосвітніх шкіл, для поглибленого вивчення української мови, для шкіл (класів) нефілологічного профілю тощо.

Для учнів, які вивчають предмет поглиблено, мова – одночасно предмет вивчення й засіб навчання. Це зумовлює зміст і побудову відповідного підручника, що повинен містити розширені відомості із загального мовознавства, послідовну реалізацію принципу історизму через введення методично адаптованих, доступних для учнів історичних, етимологічних довідок, впровадження завдань пошуково-дослідницького характеру, що формують уміння самостійно здобувати знання, працювати з науковою й довідковою літературою, стимулюють інтерес до слова, сприяють розвитку у старшокласників гуманітарного мислення.

У школах (класах) нефілологічного профілю українська мова – засіб оволодіння іншими предметами, а також засіб здобуття професійних знань у середніх спеціальних і вищих закладах освіти. Це визначає мету підручника для старших класів нефілологічного профілю: дати учням необхідні знання про українську мову, її ресурси, красу й багатство, структуру, форми реалізації; ознайомити їх з основами культури мовлення, імперативними нормами літературної мови; викласти основи образотворчого мистецтва, дати уявлення про мовлення як засіб ефективного спілкування; сформувати уміння й навички ділового спілкування. Тому на першій площі виходить комунікативна спрямованість у навчанні мови, збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою, увага до наукового й офіційно-ділового стилів мовлення та інші аспекти, що спонукає введення до підручника імітаційного моделювання ситуацій, риторичних завдань, зразків написання нових ділових паперів (резюме, рекомендаційний лист тощо). Підручник для шкіл нефілологічного профілю повинен мати когнітивну

спрямованість, що виявлятиметься в зверненні до мовного досвіду учнів, формуванні в них певних когнітивних стратегій. Так, поряд із завданнями, що передбачають аналіз і синтез, мають бути завдання, що передбачають абстрагування, вилучення інформації з різних джерел (словників, довідників, науково-популярної літератури тощо), інтегрування цієї інформації, відпрацювання процедури висунення гіпотез, індукції, дедукції.

Сучасні підручники відзначаються функціонально-стилістичним підходом до вивчення мовних одиниць, що дає змогу учням усвідомлено їх засвоїти й використувати у власній мовленнєвій практиці.

Особистісно орієнтоване навчання вимагає особистісно спрямованого підручника, що має спиратися на сучасні психологічні дослідження. З метою надання словесникові можливості вибору завдання для кожного учня з урахуванням його особистісних характеристик при доборі вправ повинен бути покладений принцип текстового навчання. Текст – природна ситуація функціонування одиниць усіх мовних рівнів, що дає можливість сформулювати значну кількість завдань на всіх рівнях, повторити мовленнєво-знавчі відомості (визначити тип, стиль мовлення, засоби зв'язку речень у тексті тощо). Засвоєння учнями позамовної інформації спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйняттю дійсності.

Для вчителя текст – це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної компетенції учнів, для школярів текст – джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення. Критеріями добору текстів є високий рівень їх інформативної насиченості, актуальність, доступність, що забезпечує можливість адекватного сприйняття змісту твору синхронно з його читанням, наявність у тексті високого виховного потенціалу, повнотність дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми уроку, урахування психологічних особливостей реципієнтів – адресатів мовлення, досконалість відбору мовних одиниць у створенні тексту відповідного стилю мови, здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності учнів, спроможність тексту спонукати учнів до словесного самовдосконалення. Пріоритет повинен віддаватися високохудожнім творам національного й світового, репрезентованого українською мовою мистецтва.

Таким чином, важливою складовою сучасного підручника є відомості про традиції, побут, вірування українського народу, мовленнєвий етикет, інформація про відомих українських письменників, художників, історичних діячів, науковців. Джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови є міжпредметні зв'язки в навчанні, особливо зв'язки мови з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою. Міжпредметні зв'язки виявляються й у використанні текстів відповідної тематики. З історією народу, його життям і побутом тісно пов'язані усна народна творчість, декоративно-прикладне мистецтво. Багато мовних фактів можна пояснити за допомогою відомостей з історії традиційних українських промыслів, зокрема Петриківки, Косова та ін., про життя й творчість кобзарів, народних художників, різьбярів, гончарів, вишивальниць тощо. Робота з текстами, що представляють різні напрями сучасного дискурсу в засобах масової інформації, науково-популярній

літературі, зразках офіційно-ділового стилю, художніх творах, інформаційно збагачує учнів і сприяє їхній адаптації до різноманітних комунікативних ситуацій.

Ілюстративний матеріал може включатися до підручника імпліцитно (у полілогах і завданнях), експліцитно (посередництвом текстів відповідної тематики). Це сприяє формуванню культури усного й писемного мовлення учнів, вихованню поваги до української мови й народу – її носія.

Сучасна педагогіка визначила учня суб'єктом, рівноправним партнером процесу навчання. Нова педагогічна парадигма спрямовує вчителя до діалогу з учнем. Отже, є всі підстави говорити про діалогізм підручника, елементи якого знаходимо в чинних підручниках. Однак необхідно розширити межі діалогового поля, залучати учнів до діалогу з автором підручника чи тексту, уміщеного в підручнику. Спонукають до діалогу завдання на зразок: станьте співавтором тексту, дописавши його; співавтором підручника, запропонувавши власні вправи чи опорні конспекти тощо.

Сьогодні потрібні електронні варіанти підручників, довідників, словників, що надавали б можливість учням самостійно працювати над підвищенням рівня своїх знань, умінь і навичок.

### **2.7. Особливості навчання української мови у школах з російською мовою викладання**

Користування двома мовами в житті та діяльності значної частини населення України ставить перед учителями ряд суттєвих завдань. Ці завдання зачінають не тільки проблеми культури мовлення, але й проблеми структури і змісту шкільного курсу української мови, її контактів з іншими мовами, форм і методів роботи вчителя тощо.

Проблема навчання споріднених мов ґрунтується на дослідженні контактів і зв'язків російської та української мов, які мають у мовознавстві давні й міцні традиції, спираються на фундаментальні щодо постановки проблем і залучення широкого фактичного матеріалу праці О.Потебні, О.Шахматова, П.Житецького, А.Кримського та інших.

В основі міжмовних зв'язків лежить спільність сфери комунікації, співвіднесеність з одним і тим же денотативним (одного змісту) контекстом, у якому функціонують співвідносні одиниці двох мов. Міжмовні зв'язки бувають дистантні і контактні. Дистантні міжмовні зв'язки виникають між мовами за відсутності безпосереднього контакту їх носіїв і двомовності.

Контактні міжмовні зв'язки встановлюються при етичному зіткненні носіїв цих мов і наявності двомовності. Зв'язки української і російської мов належать до контактних, бо обидва народи протягом всієї історії свого розвитку перебувають у тісних взаємовідносинах, а мови їх споріднені.

Спорідненість двох мов слід розглядати як генетичну, так і функціональну (близькість їх структур, сфери використання в побуті й суспільному житті).

Для методики вивчення української мови як державної необхідно враховувати такі чинники: а) функціональне навантаження двомовності (визначення обсягу комунікативних сфер і суспільних ситуацій, у яких використовуються дві мови); б) характер

диференціації і взаємодії соціолінгвістичних систем у різних сферах і ситуаціях мовлення; співвідношення українсько-російського і російсько-українського типів білінгвізму; в) виявлення масштабів поширення двомовності, тобто співвідношення білінгвів і монолінгвів (наприклад, у районах, населення яких швидко зростає за рахунок приїжджих), активних білінгвів (які постійно використовують обидві мови) та пасивних (можуть уживати обидві мови, але в переважній більшості ситуації користуються однією); білінгвів, що розуміють обидві мови, а також говорять і пишуть ними, та білінгвів, які вільно сприймають обидві мови, але говорять і пишуть тільки однією; осіб, що можуть використовувати обидві мови лише в деяких сферах, та тих, що володіють обома мовами нарівні, що дозволяє користуватися ними в повному обсязі функціонального навантаження білінгвізму; г) ступінь двомовності (з погляду динаміки процесу) з урахуванням діалектики кількісно-якісних змін.

Урахування цих чинників дає багатий матеріал для побудови наукової методики вивчення двох слов'янських мов у школах України, і насамперед навчання української мови в школах з російською мовою викладання.

Учитель, який працює в школі з російською мовою викладання, обов'язково зважає на те, що двомовність пов'язана з піднесенням культури міжнаціонального спілкування.

Учнів, які вивчають українську мову як державну, можна поділити на дві групи: російськомовні й українськомовні. Але ознаки двомовності наявні і в тих, і в інших. У перших тому, що вивчали українську мову в молодших класах, а в інших тому, що користуються нею в побуті. Основна маса російськомовних учнів розуміють українську мову, сприймаючи її через радіо- і телепередачі, твори художньої літератури та мовне середовище.

Для засвоєння української мови першочергове значення мають вихідні положення мовознавства про мову як суспільне явище, засіб спілкування, систему певної структури, що включає різні рівні (фонетичний, лексичний, словотвірний, граматичний, стилістичний) і має в своєму складі звуки, слова, словосполучення, речення, з яких складається мовлення. Все це знаходить своє відображення в змісті шкільного курсу української мови. Учнів необхідно ознайомити із спільними теоретичними відомостями, що наявні в обох мовах, і специфічними, які стаповлять національну своєрідність української мови. Особливості взаємодії і взаємовпливів української і російської мов в Україні зумовлюються, як відомо, їх спорідненістю. Історичний контакт визначив близькість, подібність їх структур на всіх рівнях. Процес навчання державної мови розпочинається з початкової школи.

Успіх засвоєння мовної системи в усіх її структурних виявах і формування комунікативних умінь залежить від правильного добору лінгвістичного матеріалу, необхідного для розвитку мовлення і доступного для учнів на певному етапі навчання.

Матеріал для занять повинен відповідати цілям навчання, містити достатньою мірою найбільш яскраві, типові мовні факти і явища, що служать предметом вивчення на уроці. Залежно від навчальних цілей і потреб цей матеріал можна взяти у вигляді окремих слів, словосполучень, речень і текстів, достатньо насичених фактами вивчаних тем.



Лінгвістичний матеріал з української мови повинен мати практичне спрямування, забезпечувати прагматичний напрям її викладання, повністю співвідноситися з лінгвістичною теорією та одночасно забезпечувати формування комунікативних умінь і навичок. Відбір лексичного мінімуму є важливим для забезпечення усіх видів роботи над словом і засвоєння словникового складу української мови. Такий відбір необхідний і для засвоєння фонетики, графіки, орфоєпії, словотвору, граматики. Так, наприклад, для ознайомлення учнів з африкатами дз, дж необхідно дібрати слова типу *дзвін, дзеркало, дзвеніти, дзижчати, бджола, джерело, джміль, ходжу* і т.д. Поряд з лексичним важливе значення має граматичний мінімум, розподілений за розділами програми кожного класу. Лексика і грамика не тільки сприяють вивченню відповідних розділів, а й забезпечують засвоєння літературних норм і допомагають дітям конструювати тексти українською мовою.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб на основі лінгвістичного мінімуму, правильно дібраного мовного матеріалу зробити учнів носіями української мови, допомогти, щоб лінгвістичний мінімум працював на формування їхніх комунікативних умінь.

Вільне володіння мовленням означає уміння самостійно добирати і творчо вживати в певній ситуації відповідні мовні засоби. Механізм мовлення може удосконалюватися тільки в процесі мовленнєвої діяльності, обміну повідомленнями під час мовленнєвої комунікації. Він формується у кожній окремої людини на основі вроджених психофізіологічних особливостей організму і під впливом мовленнєвого спілкування.

Головним завданням у вивченні української мови учнями шкіл з російською мовою викладання є розвиток і формування мовленнєвих умінь і навичок із попереднім засвоєнням її теоретичних основ. Цей процес буде ефективним за умови, якщо він будуватиметься на основі знань, умінь і навичок з рідної мови.

Подібність систем двох мов спричиняє їх змішування і викликає труднощі в засвоєнні української мови. Тому слід враховувати ті труднощі, які виникають в учнів, що гальмують процес формування комунікативних умінь, бажання спілкуватися українською мовою.

Відомо, що засвоєння мовного матеріалу проходить три етапи: 1) сприймання, розуміння, запам'ятовування і відтворення вивчуваного матеріалу; 2) кількаразове повторення матеріалу, відтворення його за певним зразком на основі усвідомлених знань; 3) засвоєння знань і формування умінь і навичок шляхом використання проблемних завдань, коли учні набувають досвіду творчої діяльності, комунікативних умінь і навичок. Ці три етапи характеризують процес вивчення і рідної, і другої мови. На перших двох етапах засвоєння другої мови відбувається порівняно легко, бо тут вимагається від учнів розуміння й відтворення (повторення почутого й прочитаного). Полегшує вивчення української мови і велика кількість спільних рис у двох споріднених мовах.

На третьому етапі засвоєння матеріалу, який передбачає активне володіння українською мовою, учні зустрічають певні труднощі, подолання яких вимагає від них не тільки переносу знань, умінь і навичок рідної мови на вивчення української, але високого рівня самосвідомості і самоконтролю, розуміння необхідності вивчати і знати державну мову.

Для вивчення української мови, засвоєння її системи і формування комунікативних умінь важливим є стимулювання, заохочення учнів до її засвоєння. Учителю має створювати сприятливі умови для навчання своєю доброзичливістю, духом співробітництва, що панує на уроці, і тими позитивними оцінками, які ґрунтовно мотивуються. Тут необхідний індивідуальний підхід до учнів, диференціація їхніх знань, умінь і навичок з української мови.

Засвоєння другої мови супроводжується додатковими психічними навантаженнями – настроєм на сприйняття і засвоєння її системи, необхідністю продукувати тексти двома мовами, що зумовлює дію принципу взаємозв'язку у викладанні двох мов, добір методів навчання – зіставлення, порівняння, аналогії тощо. Оскільки в процесі вивчення української мови постійно діють явища переносу – інтерференції, то виникає необхідність перенести й уникати інтерферування фактів, явищ двох мов.

Загальновідомо, що взаємодія української і російської мов породжує типові помилки в мовленні учнів, об'єктивні причини яких закладені у відмінностях, наявних у системах цих мов. Інтерференція є однією з основних причин появи типових помилок. Але не всі помилки у мовленні учнів зумовлені нею. Тут впливають і аналогія мовних явищ, і звичайна неувважність учнів. Узагальнений досвід учителів та аналіз наявної літератури з цього питання дозволяє зробити висновок, що на засвоєння української мови впливає рідна мова.

Тому в процесі вивчення української мови доцільні такі форми врахування і використання рідної мови:

- залучення наявних в учнів знань граматики рідної мови;
- посилення на терміни, визначення, що розкривають спільні явища в обох мовах;
- зіставлення спільних і відмінних явищ і фактів української та російської мов;
- переклад з однієї мови на іншу.

Вибір тієї чи іншої форми використання російської мови залежить від характеру вивчуваного матеріалу. Тут важливо також враховувати рівень знань учнями української мови (на основі пропедевтичного курсу молодших класів). Правильне врахування особливостей російської мови дозволить здійснити вимоги, що сприятимуть ґрунтовному засвоєнню української мови в школах з російською мовою викладання. Комунікативні мовленнєві завдання курсу української мови в російських школах здійснюються в процесі практичного її вивчення. Засвоюючи мовну систему, учні набувають таких умінь і навичок, які забезпечують вільне володіння українською мовою в різних ситуаціях. Учні вчать будувати успішні письмові висловлювання на будь-яку тему в тому чи іншому стилі. Навчання української мови таким чином має функціонально-стилістичне і комунікативне спрямування. Розв'язання комунікативних завдань передбачає досконале володіння російською й українською мовами і вільний перехід з однієї мови на іншу, уникаючи "суржика".

Виховні, освітні й комунікативні завдання тісно пов'язані між собою, взаємозумовлені діалектичною єдністю і загальними завданнями шкільної освіти. Широко використовуються прийоми міжмовного порівняння, в якому виділяють зіставлення і протиставлення. Міжмовне порівняння сприяє глибокому засвоєнню спільного і відмінного у двох мовах. Воно розвиває граматичне мислення учнів, мовну

орієнтацію, створює умови для успішного формування мовленнєвих умінь і навичок. Зіставлення, ґрунтуючись на аналогії, дає можливість підкреслити спільне в системах двох мов на всіх рівнях їхньої структури. Протиставлення служить для розрізнення мовних явищ і дає добрі наслідки під час вивчення частково схожих, протилежних або специфічних мовних явищ. Зіставлення слід проводити, відштовхуючись від фактів рідної мови, і з ним порівнювати відповідне явище в спорідненій мові, а не навпаки, бо, як відомо, саме рідна мова служить опорою для засвоєння другої і привертати увагу учнів треба до фактів вивчуваної мови.

Урок української мови є однією з дидактичних основ її вивчення. Йому належить провідна роль у здійсненні завдань виховання і навчання учнів, засвоєнню знань, формуванню в школярів сталих навичок, необхідних для вільного володіння мовою як засобом спілкування.

Виходячи з лінгводидактичного і психологічного обґрунтування викладання другої мови, з цілей і завдань навчального процесу, можна визначити такі специфічні особливості уроку: 1) обов'язкова комунікативна спрямованість усього уроку й окремих його етапів; 2) комплексний розвиток мовленнєвих умінь і навичок; 3) єдність тренування і творчості в процесі проведення окремих етапів уроку, зокрема виконання вправ; 4) органічне включення нового мовного матеріалу у виконувани на уроці вправи; 5) єдність методів роботи над старим і новим матеріалом у ході кожного конкретного уроку; 6) єдність контролюючої і навчальної функції уроку. В різних типах уроків ці особливості виявляються по-різному.

На основі аналізу цих особливостей виділяються два типи уроків другої мови: 1) уроки прищеплення і закріплення умінь і навичок (мовленнєвих, орфографічних та ін.) із включенням нового матеріалу; 2) уроки прищеплення, закріплення й автоматизації тих же умінь і навичок на основі відомого учням мовного матеріалу. Кожний з таких уроків має свої особливості, свою структуру. Однак перший тип уроку спрямований на вивчення нового матеріалу, усвідомлення його, а потім уже на формування умінь і навичок. Другий тип уроку передбачає самостійну роботу учнів над закріпленням умінь і навичок. Контроль за вивченим матеріалом може здійснюватися на уроках обох типів.

Часто уроки другої мови нічим не відрізняються від уроків рідної. Особливості ж навчання другої мови вимагають дещо інших підходів в організації та проведенні уроків. Співвідношення типів уроків другої мови відрізняється ширшим використанням уроків, пов'язаних з формуванням практичних умінь і навичок, з комунікативною діяльністю учнів. Уроки другої мови мають ряд особливостей, що стосуються не тільки їх структури, методики проведення, а й змісту. Адже на цих уроках вивчається матеріал іншої (хоч і спорідненої) мовної системи. Специфіка змісту уроку української мови в російській школі залежить від того, які явища (спільні, частково схожі, специфічні чи відмінні) вивчаються, які методи і прийоми роботи застосовуються тощо. Структура уроків другої мови зумовлена їх змістом. Якщо, наприклад, вивчаються специфічні або відмінні в обох мовах явища, то істотної різниці в структурі уроків рідної і другої мови немає. Якщо ж опрацьовуються спільні, частково схожі явища, то опора на знання рідної мови дає можливість більше уваги приділяти

мовленнєвій діяльності учнів. Новими на таких уроках буде термінологія в перекладі українською мовою й текстовий матеріал.

Для методики навчання української мови в школах з російською мовою викладання важливим є здійснення міжпредметних зв'язків. Ця ідея втілена в змісті шкільних курсів обох мов і методиці уроку.

Урахування закономірностей і принципів навчання української мови в російських школах, особливостей уроку, специфіки методів навчання, вимог у здійсненні міжпредметних зв'язків забезпечує якісне її викладання.

Навчання української мови як державної у школах з російською мовою викладання має виховне, освітнє і комунікативне значення і висуває перед учителем ряд завдань:

- допомогти учням оволодіти українською мовою з метою спілкування;
- забезпечити формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності (сприйняття мовлення на слух (аудіювання), говоріння, читання і письма);
- пробудити в учнів інтерес до вивчення української мови, прагнення оволодіти нею;
- виробити сталі навички літературної норми (орфослічні, орфографічні, лексичні, граматичні, пунктуаційні, стилістичні).

Використання цих завдань залежить від методично правильно організації навчання, основу якої становить сам зміст навчання.

### Запитання і завдання

1. За якими принципами будується зміст шкільного курсу "Рідна мова"?
2. Схарактеризуйте Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Які його основні завдання?
3. З'ясуйте основні етапи навчання мови в середній школі.
4. Чому принципи наступності і перспективності є провідними у побудові програми з української мови для 1-11(12) класів?
5. Схарактеризуйте основні змістові лінії шкільної програми з української мови для 1-11(12) класів.
6. Які варіанти шкільних програм ви знаєте? У чому їх цінність і ефективність?
7. Чим характерний поглиблений курс української мови?
8. Чим корисні факультативні та спеціальні курси української мови? В яких типах шкіл вони впроваджуються?
9. Схарактеризуйте програми (на вибір) факультативних та спеціальних курсів.
10. Які правові і соціальні умови навчання української мови як державної?
11. З'ясуйте найголовніші особливості навчання української мови у школах з російською мовою викладання.

### Проблема уроку в сучасній лінгводидактиці

Урок є основною формою навчально-виховного процесу одного і того колективу учнів за певною програмою. За оптимальної організації він забезпечує міцне й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, формування знань, умінь і навичок.

Сучасний урок мови – це насамперед урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості учня, весь його творчий потенціал з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних знань, формування комунікативної компетентності та морально-вольових якостей, відтак – виховання мовної особистості.

Проблема уроку постійно залишається в центрі уваги дидактів та методистів. Це і зрозуміло. Адже від того, як проводяться уроки, який їхній зміст, структура і методичне забезпечення, як підготовлений сучасний учитель до проведення уроку і як володіє його технологією, залежить успіх реалізації мовної освіти в Україні.

Удосконалення й реформування мовної освіти вимагає зміни в структурі й організації уроку. Кожний новий етап у розвитку освіти впливає на зміни в технології уроку. Сучасний урок мови є відображенням того, як поєднання традиційності та новацій у дидактиці, лінгводидактиці впливають на його зміст, цілі, структуру й організацію. Ці проблеми знайшли відображення в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (М. Баранов, О. Біляєв, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладженська, В. Панов, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Текучов, О. Хорошковська та ін.). Не залишаються байдужими до цієї проблеми і вчителі-практики. На сторінках науково-методичних часописів вони пропонують оригінальні розробки уроків української мови в школах різних типів.

Сучасний урок української мови – поліфункціональне, багатоаспектне явище в навчально-виховному процесі. Він характеризується низкою особливостей.

Найголовніша його особливість – виховання мовної особистості, національно свідомого громадянина України. На уроці реалізуються комунікативно-діяльнісний, українознавчий, функціонально-стилістичний та інші аспекти навчання мови. Саме він забезпечує комплексний підхід до навчання і виховання, реалізацію найголовніших цілей – дидактично-розвивальної та виховної. На уроці розкривається краса й багатство української мови та створюються умови для їх засвоєння учнями і користування у своїй комунікативній діяльності.

Уроки про багатство української мови, її роль у розвитку культури нашого народу, долученні до шедеврів світової літератури, ознайомленні з історією, традиціями свого та інших народів активно впливають на формування національно свідомої, патріотично налаштованої особистості, що з повагою ставиться до інших народів, їхніх мов та культур.

Сучасний урок активно впливає на розвиток пізнавальних і творчих здібностей особистості. Він дозволяє реалізовувати ідеї когнітивної<sup>1</sup> та комунікативної методик,<sup>2</sup> перевести їх у практичну площину. А це означає, що саме на уроці велика увага приділяється розвиткові пізнавальної діяльності учнів, логічного і критичного мислення, творчих умінь і навичок. Це передбачено Державним стандартом базової і повної середньої школи. Отже, необхідні знання, уміння і навички пізнавального і творчого типу, розвиток яких здійснюється на уроках української мови.

Ще однією особливістю сучасного уроку є його мовленнєва спрямованість. Робота з розвитку зв'язного мовлення кінцевою метою має мовленнєву готовність учнів, сформованість їхньої комунікативної компетенції. Досягти цього можна, розвиваючи пізнавальні і творчі здібності учнів на всіх етапах навчання мови.

На уроках української мови здійснюється моральне й естетичне та етичне виховання, що передбачає особистісний підхід до навчання. Адже рідна мова є саме тим навчальним предметом, що дозволяє виховувати глибоко моральну, гуманну, духовно багату особистість, здатну творити добро і протистояти злу.

Засвоєння мовної системи, її виражальних засобів позитивно впливає не тільки на формування його загальнолюдських моральних якостей та національного менталітету. Перед уроками української мови стоїть завдання виховувати естетичне ставлення до самої мови як феномену людства й витвору народу.

Для естетичного виховання важливим є мовний матеріал, що використовується вчителями на уроках. Він має мати естетичну вартість і активно впливати на виховання в учнів відчуття прекрасного, приприсити естетичне задоволення й викликати позитивні емоції. Згадаймо принагідно слова видатного українського педагога В. Сухомлиньського: "Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини – це значить разом із звучанням рідного слова влити в молоду душу відчуття краси й емоції, які вклав народ у слово, творячи й відшліфовуючи його протягом століть"<sup>3</sup>.

Мовний матеріал повинен бути репрезентований взірцевими текстами. Сприйняття текстів-взірців – обов'язкова умова сучасного уроку. Щоб навчитися створювати власні висловлювання, учень повинен навчитися сприймати й аналізувати тексти різних стилів, типів і жанрів. Саме на уроці виховується кваліфікований слухач і читач. Тому слід пам'ятати, що найкращий текст не розв'яже завдань естетичного і етичного виховання учнів, якщо не буде повноцінного, грамотного його сприйняття.

Сучасна методика активно популяризує ідею проведення уроків на текстовій основі, що забезпечує сприйняття й відтворення тексту в єдності змісту (смыслу) і форми. Відомі праці методистів, психолінгвістів науково обґрунтовують використання текстів на уроках мови (Т. Донченко, І. Зимня, О. Казарцева та ін.), що полегшує

<sup>1</sup> Див.: М. Пентиліук, А. Пікітіна, О. Горюккіна. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5-9.

<sup>2</sup> М. Пентиліук. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і література в школі. – 1999. – №3. – С. 8-10.

<sup>3</sup> В. Сухомлиньский. Слово рідної мови // Укр. мова і літер. у школі. – 1989. – №1. – С.4.

роботу вчителів над текстом на уроках різних типів, дозволяє формувати комунікативні уміння й навички учнів на сучасних наукових засадах.

Аналіз текстів на уроках української мови потребує уваги до лексичного багатства, питомої української лексики, значна частина якої була незаслужено вилучена із словникового складу.

Особливістю сучасного уроку залишається співвідношення теорії і практики в навчальній діяльності учнів. Це один із пріоритетів Концепції мовної освіти в 12-річній школі, де, зокрема, відзначається “ посилення практичної спрямованості навчання мови, орієнтація на різнобічний мовленнєвий розвиток, послідовне вдосконалення всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності”<sup>1</sup>. Таке співвідношення теорії і практики зумовило переміщення наскрізних змістових ліній мовного компонента освітньої галузі “Мови і літератури” – мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна (стратегічна) у Державному стандарті мовної освіти. Пріоритетною є мовленнєва змістова лінія, що передбачає вироблення та вдосконалення умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Мовна теорія залишається основою формування означених умінь і навичок. Для уроку української мови, таким чином, залишається актуальним модуль-блокове компонування теоретичного матеріалу, його “стиснення” й активна опора на принцип спадкоємності.

Особливістю сучасного уроку є реалізація внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, що передбачено і чинними програмами і проектом нових програм з української мови.

Ідея внутрішньопредметних зв'язків не нова. Вона порушувалася багатьма лінгводидактами (Я.Мельничайко, В.Озерська, М.Пентилюк, Н.Чорноусова та ін.). Дотримання означених зв'язків забезпечує осмислення мовної системи як цілісності, що має складну структуру, елементи якої злагоджено функціонують у висловлюваннях (усних і письмових) різних стилів, типів і жанрів. Дотримуючись внутрішньопредметних зв'язків на уроках української мови, учитель організовує наскрізне повторення вивченого, реалізує функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний підходи до навчання мови. А головне – уникає формалізму та екстенсивності в навчальному процесі. Не менш важливим є дотримання міжпредметних зв'язків, що здійснюється на багатьох уроках української мови, зокрема вступних та уроках розвитку зв'язного мовлення. Реалізація цих зв'язків впливає на осмислення учнями функцій української мови, насамперед комунікативної, пізнавальної (когнітивної), морально-етичної, естетичної, розвивальної, особистісно визначальної та ін.

Для сучасного уроку мови характерними є узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок. Актуальною в цьому аспекті є систематизація мовленнєвознавчих понять, що лежать в основі формування мовленнєвої компетенції учнів. Традиційно узагальнювалися лінгвістичні знання і значно менше уваги зверталось на знання теорії тексту, стилістики, культури мовлення. Вважалося, що вправи замінять теорію й учні спонтанно формуватимуть мовленнєві уміння й навички. Однак цього замало. Шкільні програми передбачають обов'язкове засвоєння мовленнєвознавчих понять і термінів, що значно полегшує формування комунікативних умінь і навичок.

<sup>1</sup> Концепція мовної освіти в 12-річній школі // Дивослово. – 2002. – №8. – С.60.

На сучасному уроці мови необхідно постійно актуалізувати, розширювати й систематизувати знання, уміння і навички, що забезпечують формування всіх різновидів комунікативної компетенції – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної).

Традиційна особливість уроку мови – єдність змісту і форми – потребує сучасного осмислення. Ця проблема знайшла свою інтерпретацію у працях лінгводидактів (О.Біляєв, Т.Донченко, С.Караман, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Хорошковська та ін.).

Головним, на думку О.Біляєва, є зміст, бо урок повинен містити певний обсяг інформації, теоретичних відомостей, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями, мовними і мовленнєвими вміннями та навичками<sup>1</sup>. Зміст уроку включає, крім знань, уміння й навички учнів, методи і засоби навчання. Необхідною умовою реалізації змісту уроку є зв'язок із життям, усвідомлення учнями суспільної й особистісної ролі мови. Структура уроку, як відомо, визначається його змістом. Це діалектичний підхід до розуміння єдності змісту і форми уроку. Однак сучасна методика, спираючись на педагогічні новації, що охопили навчальний процес, констатує варіантність форм проведення уроку певного змісту.

Варіантність ніяк не порушує закону діалектики, бо, як відомо, той самий зміст можна розкривати різними способами. Отже, допускається своєрідна “гнучка” форма проведення уроку, що породило в практиці вчителів нестандартні (нетрадиційні) уроки або їх фрагменти.

Цю проблему порушують на сторінках часописів і вчителі, пропонуючи методичні розробки нетрадиційних уроків. Теоретичне осмислення цього процесу ще чекає своїх дослідників. Хоча уже є перші спроби дати наукове трактування специфічній структури уроків української мови<sup>2</sup>.

Як бачимо, сучасний урок має низку особливостей, урахування яких необхідне в підготовці і проведенні уроків різних типів і на різних етапах навчання української мови. Якість та ефективність уроку залежать від багатьох чинників і насамперед від його змісту і правильної організації.

Тому сучасний урок слід розглядати як складну організаційно-педагогічну систему, що включає взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти, у центрі якої знаходяться суб'єкти навчально-виховного процесу – учитель і учні.

## 3.2. Класифікація уроків

Для чіткої організації навчально-виховного процесу уроки української мови поділяються на типи залежно від поставлених педагогічних завдань. У дидактичній та лінгводидактичній літературі цей поділ здійснюється за різними ознаками, а тому й досі нема єдиноприйнятої, загально визнаної типології уроків, хоч сама проблема класифікації уроків почала розв'язуватися ще в середині минулого століття. Нею

<sup>1</sup> О. Біляєв. Зміст уроку української мови // Укр. мова і літер. у школі. – 2003. – №4. – С.2.

<sup>2</sup> Див.: Т. Донченко. Структура уроку української мови // Укр. мова і літер. у школі. – 2004. – №3. – С.6-11.

займалися О.Біляєв, В.Онищук, К.Плиско, М.Поздняков, О.Текучов, С.Чавдаров та ін.

Так, С.Чавдаров в основу класифікації поклав мету уроку і виділив уроки подачі матеріалу, закріплення вивченого, перевірки знань учнів. Ця ще перша спроба згрупувати уроки, звичайно, досить недосконала.

Намагання розробити наукову класифікацію уроків належить М.Позднякову. В її основу покладено етапи засвоєння учнями мовного матеріалу й виділено такі типи уроків: повідомлення нового матеріалу, закріплення одержаних відомостей; перевірки одержаних відомостей; перевірки засвоєння знань і навичок; узагальнення засвоєного.

Класифікація М.Позднякова більш досконала, однак вона не охоплює усієї різноманітності уроків мови.

О.Текучов<sup>1</sup> її удосконалює, кладучи в основу мету уроку та його зміст. Залежно від мети він виділяє уроки повідомлення нових знань, закріплення вивченого, перевірки (контролю) знань і навичок. Особливе місце відводиться урокам повторення як різновидам уроків закріплення. Своєю чергою як різновид уроку повторення автор указує на уроки узагальнення. Погоджується вчений з типом уроку, що одержав назву комбінованого. Щодо змісту, то, за О.Текучовим, це уроки фонетики, граматики, словотвору, орфографії, розвитку мовлення (лексики, граматичної стилістики тощо).

Сучасні класифікації уроків теж не відзначаються одностайністю, що спостерігається в працях дидактів.

Так, В.Онищук виділяє: 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок формування (засвоєння) вмінь і навичок; 3) урок застосування знань, умінь і навичок; 4) урок узагальнення і систематизації знань; 5) урок перевірки знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок<sup>2</sup>. Кожний з типів уроку має свою дидактичну мету, тому тут спостерігається загальний підхід до класифікації уроків на основі його навчальних цілей.

О.Пометун і Л.Пироженко<sup>3</sup> пропонують п'ять типів уроків залежно від змісту, форм, методів та засобів навчання. Вони виділяють:

- уроки вивчення нового навчального матеріалу;
- уроки формування і вдосконалення умінь і навичок;
- уроки закріплення та застосування знань, умінь і навичок;
- уроки узагальнення та систематизації знань;
- уроки контролю та корекції знань, умінь і навичок.

Як бачимо, і ця типологія уроків не відзначається оригінальністю, хоча принципи їх виділення децю інші. Крім дидактичної мети, автори в її основу кладуть умови навчання, зміст, технологію і засоби навчання. На їх думку, спочатку вчитель визначає, що планує зробити, а потім – як і якими засобами.

<sup>1</sup> А. В. Текучов. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – С.114-129.

<sup>2</sup> В. О. Онищук. Типы, структура и методика урока в школе. – К.: Рад.школа, 1973. – С.12-16.

<sup>3</sup> О. Пометун, Л. Пироженко. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – С.6-7.

Лінгводидакти уроки української мови орієнтовно ділять на дві групи: аспектні й розвитку зв'язного мовлення<sup>1</sup>. Саме цю класифікацію найчастіше кладуть в основу сучасні методисти, деталізуючи й конкретизуючи її. І в цьому є певний сенс. Аспектні уроки пов'язані з вивченням окремих аспектів мови. Головна мета їх – на основі теоретичних відомостей з мови сформувати частковомовленнєві уміння і навички (орфоепічні, лексичні, словотвірні, правописні). На цих уроках переважає засвоєння одиниць мовної системи та норм літературної мови.

Друга група – уроки розвитку зв'язного мовлення, що проводяться з метою формування і розвитку в учнів комунікативних умінь і навичок.

На думку О.Біляєва, класифікація уроків мови за метою здобула широкого визнання лінгводидактів та вчителів і є найбільш прийнятною, оскільки навчально-виховна та розвивальна мета уроку, як відомо, є тим центром, навколо якого організуються усі складові змісту уроку та діяльність учителя й учнів на уроці.

Автор виділяє такі основні типи уроків мови: вивчення нового матеріалу; закріплення вивченого; перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок; аналізу контрольних робіт; узагальнення і систематизації вивченого; повторення теми, розділу. Крім того, виділяються уроки розвитку зв'язного мовлення за такими різновидами: уроки, присвячені виконанню учнями творчих робіт “малих жанрів”, і уроки проведення та аналізу великих за обсягом письмових переказів і творів<sup>2</sup>. Окремо виділяється урок підготовки до контрольного твору.

Відзначимо, що розглянута класифікація стала традиційною. Учителі тривалий час користуються нею, вносячи в структуру уроків окремі новаційні елементи. Однак реформування шкільної освіти потребує нових підходів до типології і структурування уроків. Отже, класифікація уроків – категорія змінна і в теоретичному плані потребує удосконалення. Сучасні праці з лінгводидактики демонструють наукові пошуки вчених у цьому напрямі.

Цікавою є класифікація уроків, запропонована К.Плиско. Вона вважає, що “типи уроків доцільно виділяти за метою організації, тобто залежно від того, для чого вони організуються – для вивчення нової інформації, закріплення чи застосування її”<sup>3</sup>. Цю думку поділяє С.Караман. “При цьому, – уточнює вчений, – розглядаємо типи уроків як цілісну систему, тобто здійснюємо системний підхід. Склад системи визначаємо з урахуванням її основи і меж. Основою служать етапи пізнання змісту, а межами – цілі навчання і ланки засвоєння інформації”<sup>4</sup>.

Керуючись метою навчання мови і ґрунтуючись на етапах пізнання, автор визначає склад системи і типів уроків з урахуванням ланок засвоєння. Модель системи типів уроків має такий вигляд:

<sup>1</sup> О. М. Біляєв. Сучасний урок української мови. – К.: Рад.шк., 1981. – С.28-29.

<sup>2</sup> Там само. – С.67-77.

<sup>3</sup> К. М. Плиско. Принципи, методи і форми навчання української мови. – Харків: Основа, 1995. – С.206.

<sup>4</sup> С. О. Караман. Методика навчання української мови в гімназії. – К.:Ленвіт, 2000. – С.84.

Етапи пізнання інформації	Ланки засвоєння інформації		
	Сприйняття, усвідомлення	Осмислення, узагальнення	Відтворення
Вивчення інформації	Урок вивчення інформації		
Закріплення інформації		Урок закріплення інформації (в тому числі й повторення)	
Застосування інформації			Урок застосування інформації

Ця модель дає нові знання про типи уроків, їх місце в системі, визначає зв'язки між ними і зовнішнім середовищем. За С.Караманом, система уроків включає три типи, інваріантом якої є урок вивчення інформації, бо він акумулює в собі основні ознаки інших типів уроків – варіантів системи.

Слід мати на увазі, що названі типи уроків містять не лише мовну, але й мовленнєву інформацію. Тому на всіх уроках має місце робота з розвитку мовлення, в тому числі й зв'язного. Кожен тип уроку об'єднує в собі за спільною дидактичною метою методичні варіанти уроків, що передбачають формування знань, умінь і навичок (1 тип), зміцнення знань, умінь і навичок (2 тип), удосконалення знань, умінь і навичок (3 тип).

К.Плиско<sup>1</sup> пропонує методичні варіанти уроків першого типу оформити так:

1. Урок формування нових понять, вивчення мовних явищ.
2. Урок формування нових способів дій.
3. Урок формування нових понять і способів дій.

Уроки закріплення інформації спрямовані на відтворення, закріплення й повторення вивченої інформації. Одночасно здійснюється систематизація й узагальнення засвоєного мовного й мовленнєвого матеріалу.

Методичні варіанти 2 типу уроків такі:

1. Уроки закріплення (відтворення) мовних понять і способів дій. 2. Уроки повторення вивченої інформації. 3. Уроки узагальнення систематизації вивченої інформації.

Навчальною метою уроків застосування вивченої інформації є вдосконалення знань, умінь і навичок. Для її реалізації проводиться робота з розвитку мовлення, а також перевірки й корекції інформації.

Методичними варіантами 3 типу уроків є:

1. Уроки розвитку зв'язного мовлення.
2. Уроки перевірки і корекції засвоєної інформації.
3. Уроки аналізу контрольних робіт.

<sup>1</sup> К. М. П л и с к о . Принципи, методи і форми навчання української мови. – Харків: Основа, 1995. – С.208.

Усі сучасні класифікації уроків по суті модифікують традиційну, якої й дотримується більшість учителів. Очевидно, перевага її в тому, що на кожному новому етапі розвитку освіти, зокрема й навчання української мови, вона легко модифікується, піддається організаційним і структурним змінам, залишаючись у своїй основі науково апробованою й виправданою.

Однак зміни в змісті мовної освіти, зміщення акцентів у змістових лініях шкільної програми викликають необхідність творчого використання різних типів уроків, моделювання навчального процесу з урахуванням вимог концепції мовної освіти 12-річної школи і Державного стандарту базової повної середньої освіти, головною метою якого є формування комунікативної компетенції на основі мовленнєвої діяльності учнів.

За цих умов сучасна класифікація уроків могла б бути такою:

1. Урок засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетенції).
2. Урок формування знань, умінь і навичок (формування мовної і мовленнєвої компетенції).
3. Урок повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетенції).
4. Уроки розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетенції).
5. Урок контролю знань, умінь і навичок (перевірки володіння усіма видами мовленнєвої діяльності).

Така типологія уроків української мови дозволяє модернізувати традиційну класифікацію, не порушуючи системи уроків, їх цілей, завдань, і пристосувати її до виконання головної мети – формування мовної особистості, що володіє високим рівнем комунікативної готовності і комунікативної самореалізації.

О.Біляев пропонує в окремий тип виділити уроки зв'язного мовлення<sup>1</sup>. Його класифікація має такий вигляд: 1. Урок навчального переказу. 2. Урок контрольного переказу. 3. Урок аналізу контрольного переказу. 4. Урок навчального твору. 5. Урок підготовки до контрольного твору. 6. Урок контрольного твору. 7. Урок аналізу контрольного твору.

Ця класифікація тривалий час слугувала основою уроків зв'язного мовлення. Не втратила вона своєї цінності й досі. Однак комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи до навчання створили необхідність виділення й інших типів уроків зв'язного мовлення: уроки аудіювання, читання, складання діалогів та ін. Вони за іншим принципом – комунікативно-діялісним – не вкладаються в рамки існуючої класифікації. Цікаву класифікацію уроків зв'язного мовлення пропонує Г.Шелехова<sup>2</sup>. Визначаючи за основу цих уроків провідну мету, вона виділяє 1) уроки формування нових понять (про текст, стилі, типи мовлення, ситуацію спілкування, вимоги до мовлення та ін.); 2) уроки формування комунікативних умінь і навичок; 3)

<sup>1</sup> О . М . Б е л я е в . Сучасний урок української мови. – К.: Рад. шк., 1981. – С.115-160.

<sup>2</sup> Г . Т . Ш е л е х о в а . Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі. – К., 1996. – С.20.



уроки контролю; 4) уроки вдосконалення усних і письмових висловлювань. Однак і ця система уроків зв'язного мовлення не розкриває до кінця їх суті, ролі і місця в навчальному процесі. Цілком зрозуміло, що виникає потреба переосмислення сутності уроків зв'язного мовлення, місця в системі уроків, їх структури, цільового призначення, технології проведення. Ця проблема ще чекає свого наукового дослідження.

Очевидно, такий тип уроків доцільно назвати уроками формування мовленнєво-комунікативної компетенції, або уроками комунікації, теоретичною основою яких будуть мовленнєвознавчі поняття, а практичною – усі види мовленнєвої діяльності, спрямовані на формування комунікативної компетенції учнів.

Реформування мовної освіти, надання їй комунікативного спрямування викликало до життя уроки, безпосередньо пов'язані з мовленнєвою діяльністю учнів. Це уроки аудіювання, читання, говоріння (складання діалогів, полілогів, усні відгуки на повідомлення товариша тощо).

Уроки аудіювання і читання можна об'єднати в одну групу – уроки сприймання усної і писемної інформації. Щодо уроку складання діалогів, то він більше тяжить до уроків творчих робіт (творів), однак має свою специфіку за формами і технологією проведення, оскільки процес навчання діалогів (полілогів) ґрунтується на попарному (груповому) навчанні і потребує особливої організації. Усні відгуки на відповідь товариша належать до особливої категорії уроків усного мовлення (усний переказ, твір). Особливу групу уроків становлять уроки опрацювання ділових паперів, як і робота над діловим мовленням взагалі.

З усього сказаного випливає, що класифікація уроків мови – гнучка система різних типів уроків, що складалася історично і здатна, щораз модифікуючись, забезпечувати навчання мови на різних етапах розвитку освіти. А реформування і стандартизація мовної освіти вимагає нових досліджень і наукового осмислення типології уроків української мови.



### Особливості структури уроку мови

Тип уроку визначає лише його головну спрямованість. Істотне значення для навчання мови має структура уроку. Під поняттям "структура уроку" розуміють, з яких елементів (етапів) він складається, в якій послідовності ці елементи розгашовані і як пов'язані між собою.

Проблема структури уроку – одна з найскладніших у сучасній дидактиці та лінгводидактиці. Спірним залишається питання: дотримуватися чітко визначеної, стандартної структури кожного типу уроку чи можна порушувати порядок розміщення елементів (етапів) уроку. Є різні думки. Однак важливо враховувати, що структура уроку повинна визначитися конкретно, але має бути гнучкою, щоб можна було її змінювати залежно від віку дітей, змісту навчального матеріалу, цілей і завдань уроку.

Відтак, структура уроку мови – це сукупність різних варіантів взаємодії між його елементами, що виникає в процесі навчання і забезпечує його цілеспрямовану дієвість. Кожний тип уроку має свою, властиву лише йому макроструктуру. На

думку М.Скаткіна, структура уроку не повинна бути одноманітною і стандартною, але й аморфності та безликості уроку необхідно уникати.

Структура уроку мови – це чіткий план, завчасно продуманий учителем, з різними комбінаціями частин уроку та способів їх реалізації.

На думку М.Данилова, одним з найважливіших питань дидактики і методики окремих предметів є питання про те, в якій послідовності своїх складових елементів процес навчання виявиться найбільш успішним<sup>1</sup>. Взаємодія етапів уроку об'єктивна. Однак навчання буде ефективним лише тоді, коли вчитель правильно продумав етапи уроку й реалізував їх. Майстерність учителя й виражається в тому, щоб знайти оптимальні варіанти взаємодії елементів уроку.

У працях з методики описана традиційна структура уроків з виділенням складових частин без відповідної аргументації. Так, урок вивчення нового матеріалу має таку структуру: 1. Перевірка вивченого. 2. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок. 3. Повідомлення теми і мети уроку. 4. Вивчення нового матеріалу. 5. Закріплення набутих знань. 6. Підсумки уроку. 7. Завдання додому, підготовка до його виконання (інструктаж)<sup>2</sup>.

Структурні елементи уроку виділені відповідно до його етапів.

О.Біляєв<sup>3</sup>, ураховуючи різні умови навчання, пропонує два варіанти структури такого уроку.

#### 1.

1. Перевірка домашнього завдання (як засвоєний матеріал, якість виконання вправ).
2. Підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу (актуалізація опорних знань).
3. Повідомлення теми і мети уроку.
4. Пояснення вчителем нового матеріалу.
5. Вправи на закріплення одержаних знань.
6. Підсумки уроку (що вивчили на уроці).

#### 2.

1. Перевірка домашнього завдання.
2. Повідомлення теми і мети уроку.
3. Розбір прикладів, пояснення на них мовного явища.
4. Робота учнів над висновками (або виведення правил).
5. Вправи на закріплення.
6. Завдання додому та інструктаж про виконання.

Порівняння варіантів структури одного типу уроку, пропонує лінгводидактами, засвідчує, що всі вони мають дидактичну основу й відповідають психологічним особливостям навчального процесу пізнання.

<sup>1</sup> Див.: Данилов М. А. Логика учебного процесса /У зб.: Вопросы повышения эффективности урока. – М., 1959. – С.32.

<sup>2</sup> Див.: Методика викладання української мови в середній школі /За ред. І.С.Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – С.112.

<sup>3</sup> Див.: Методика вивчення української мови в школі. – К.: Рад. школа, 1987. – С.22-23.

Структура інших типів уроків орієнтовно може бути такою (за О.Біляєвим):

Урок формування умінь і навичок:

1. Повідомлення мети майбутньої роботи, усвідомлення її учнями.
2. Відтворення теоретичних відомостей, застосування яких буде потрібним на уроці.
3. Виконання учнями вправ.
4. Перевірка якості самостійної роботи учнів.
5. Завдання додому (для роботи над подальшим закріпленням знань, формуванням умінь і навичок).
6. Підведення підсумків уроку.

Урок повторення:

1. Ознайомлення учнів із завданням уроку.
2. Повторення вузлових питань розділу (зв'язні відповіді учнів).
3. Усні й письмові вправи на матеріалі повторення.
4. Підсумки проведеної роботи.
5. Виставлення оцінок.
6. Завдання додому.

Урок узагальнення і систематизації вивченого:

1. Перевірка домашнього завдання.
2. Повідомлення мети уроку.
3. Аналіз матеріалу з метою узагальнення вивченого.
4. Робота над висновком.
5. Вправи на застосування узагальнюючих визначень і правил.
6. Оголошення вчителем оцінок.
7. Завдання додому (з інструктажем).
8. Підсумки уроку.

Урок контрольної роботи:

1. Повідомлення перевірки та способів її проведення.
2. Усна перевірка знань учнів (фронтально).
3. Самостійне виконання учнями контрольної роботи.
4. Відповіді вчителя на запитання учнів.
5. Підведення підсумків уроку.
6. Завдання додому.

Урок аналізу контрольної роботи:

1. Вступне слово вчителя.
2. Бесіда про характер недоліків і помилок та робота над ними.
3. Підведення підсумків роботи.
4. Завдання додому.

Наведені варіанти не охоплюють побудови всіх аспектів уроків. У практиці навчання мови доводиться мати справу з найрізноманітнішими комбінаціями уроку,

зумовленими тими інноваційними процесами, що охопили сучасну школу, і тими змінами, що відбуваються в змісті і структурі шкільних програм з української мови.

Це стосується й уроків розвитку зв'язного мовлення. Як особлива категорія уроків, вони мають свою типологію і структуру. Будова уроків зв'язного мовлення відзначається особливою різноманітністю і варіантністю. Це пояснюється змістом і функційним призначенням цих уроків. На них здійснюється формування комунікативної компетенції, що включає всі види мовленнєвої діяльності, усну і писемну, діалогічну й монологічну форми мовлення, побудову висловлювань різних стилів, типів і жанрів.

У методичній літературі зустрічаємо спроби визначити структуру кожного типу уроку розвитку зв'язного мовлення. Найбільш досконалою, що тривалий час застосовується в практиці вчителів, є структура означених уроків, розроблена О.Біляєвим. Вона виражена, науково обґрунтована й відповідає видам і жанрам творчих робіт та меті кожного типу уроку. Розглянемо особливості побудови уроків розвитку зв'язного мовлення:

*Урок навчального переказу:* 1. Вступна бесіда (вид переказу, мета, завдання). 2. Читання тексту. 3. Бесіда за змістом прочитаного. 4. Складання плану. 5. Мовний аналіз тексту. 6. Повторне читання тексту. 7. Підготовка чорнового варіанта переказу. 8. Редагування роботи й переписування її начисто. 9. Перевірка й аналіз робіт. 10. Доопрацювання переказів.

Ця структура стосується уроку письмового навчального переказу. У ній не враховано специфіки усних навчальних переказів, передбачених шкільною програмою. На такому уроці окремі елементи відсутні (редагування роботи, переписування, перевірка й аналіз, доопрацювання переказів). Зате актуалізуються такі елементи структури, як бесіда за прочитаним, мовний аналіз тексту, де особлива увага звертається на стиль, жанр тексту, визначення теми, основної думки, виділення мікротем тощо. Складання плану пов'язане з виділенням мікротем (абзаців). Чорновий варіант переказу наближається до складання тез тексту переказу. Окремим елементом цього уроку буде кількаразове переказування тексту за окремими пунктами плану і всього тексту, усне редагування переказу.

*Урок контрольного переказу:* 1. Вступне слово вчителя (мотивація навчальної діяльності). 2. Читання тексту. 3. Пояснення нових слів і запис їх на дошці. 4. Самостійне складання учнями плану переказу. 5. Робота з чернеткою. 6. Редагування й переписування робіт начисто. 7. Самостійна перевірка написаного.

*Урок аналізу контрольного переказу* може мати таку будову: 1. Вступне слово вчителя. 2. Загальна оцінка якості виконання переказу. 3. Розгляд окремих робіт. 4. Аналіз допущених у переказі недоліків і помилок. 5. Виконання вправ на подолання помилок. 6. Домашнє завдання.

*Урок навчального твору:* 1. Вступна бесіда (визначення мети уроку, ознайомлення з особливостями жанру). 2. Ознайомлення із зразком (уривок з твору письменника або кращим учнівським твором). 3. Робота над усвідомленням теми та основної думки твору. 4. Колективне складання плану письмової роботи. 5. Складання усного твору. 6. Написання твору на чернетці. 7. Удосконалення написаного (саморедагування твору). 8. Перевірка й аналіз творів. 9. Доопрацювання робіт і переписування їх начисто.

Кінцевим результатом цього уроку, як бачимо, є письмовий твір. Але шкільною програмою передбачено й усні твори (як і перекази). Структуру такого уроку можна цілком використати й для уроків усних творів, опустивши останні його етапи або перенісши їх на домашнє завдання, що, до речі, вчителі часто практикують.

О. Біляєв пропонує виділяти *урок підготовки до контрольного твору*. Цей урок може мати таку структуру: 1. Вступна бесіда (мотивація мети і завдань). 2. Повторення стилевих і жанрових особливостей твору. 3. Читання й аналіз зразка. 4. Лексико-стилістична робота. 5. Визначення домашнього завдання.

Через обмаль часу вчителі рідко користуються цим типом уроку. Однак в умовах стандартизації мовної освіти в 12-річній школі його можна використати для повного аналізу тексту, навички якого необхідно формувати в учнів починаючи з 5 класу. А підготовку до твору можна розосередити на кількох аспектих уроках, що передують творчій роботі, використавши матеріали підручника. Саме таку форму роботи вчителі найчастіше практикують.

*Урок контрольного твору* має таку будову: 1. Вступне слово вчителя (мотивація мети і завдань уроку). 2. Самостійне складання плану твору. 3. Написання роботи в чорновому варіанті. 4. Редагування й переписування його начисто. 5. Самостійна перевірка написаного. Зрідка вчителі проводять аналіз контрольного переказу або твору. З цією метою О. Біляєв пропонує *урок аналізу контрольного твору*. Він може мати таку структуру: 1. Вступне слово учителя. 2. Загальна характеристика виконання твору. 3. Аналіз краєвих робіт або їх фрагментів. 4. Колективний аналіз допущених недоліків і помилок. 5. Виконання вирав на подолання помилок. 6. Індивідуальна робота учнів над виправленням недоліків у творі. 7. Домашнє завдання.

Часто вчителі для аналізу контрольних робіт відводять частину уроку, обмежуючись загальною характеристикою виконаних завдань, відтак їх аналіз учні проводять самостійно в окремих зошитах, які потім перевіряються вчителем. Однак роботу над помилками, особливо змістовими, лексичними, стилістичними, допущеними у творчих роботах, слід проводити в класі хоча б один-два рази на рік з метою вироблення в учнів комунікативних умінь і навичок, що передбачено шкільними програмами.

Услід за автором (О. Біляєвим) цієї структури уроків зв'язного мовлення вважаємо, що вона має бути гнучкою і варіантною. Будова уроків аудіювання, читання, складання діалогів, ділових паперів тощо потребує вивчення досвіду кращих учителів і наукового осмислення. На основі спостережень і аналізу таких уроків формується їх орієнтовна структура. На нашу думку, вона може бути різною відповідно до виду мовленнєвої діяльності.

*Уроки аудіювання і читання* можуть мати таку структуру: 1. Вступне слово учителя (мотивація навчальної діяльності учнів). 2. Актуалізація опорних знань учнів (відомостей про мовленнєву діяльність і аудіювання (читання) як один з її видів). 3. Ознайомлення учнів з технологією аудіювання (читання). 4. Аудіювання (читання) тексту. 5. Робота з тестами. 6. Підсумки уроку. 7. Домашнє завдання.

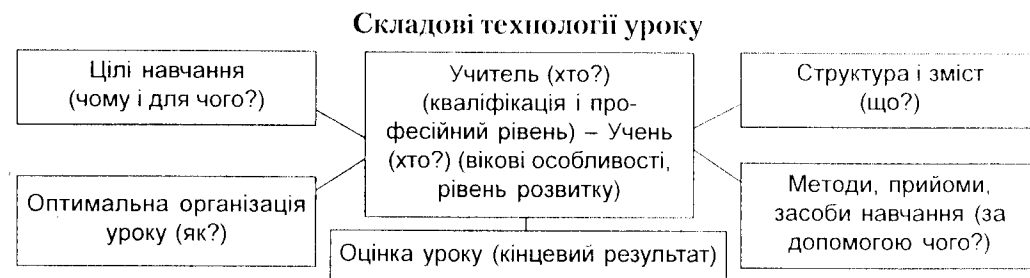
Структура інших уроків може бути схожою на уроки усних або письмових творчих робіт.

## 3.4. Технологія сучасного уроку мови

Основною формою організації навчального процесу в усіх типах шкіл був і залишається урок. Учені-методисти і вчителі-практики шукають відповідь на питання: яким має бути сучасний урок рідної мови? Які його критерії? Досвід свідчить, що сучасний урок рідної мови – надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності. Найголовніше в уроці – єдність форми і змісту, реалізація цілей і завдань. Кожен урок несе певний обсяг інформації, однак від учителя залежить, скільки її можуть сприйняти й засвоїти учні, якими навчальними методами і прийомами при цьому треба скористатися. Якість уроку залежить від особистісного підходу до навчального процесу, взаємодії і співпраці вчителя й учнів та інших чинників, що стимулюють навчальну діяльність.

Інноваційні процеси, що охопили сучасну школу, стосуються насамперед уроку, особливо його структури. Цікавою проблемою з цього боку є технологія уроку, що передбачає системний підхід до навчального процесу.<sup>1</sup> Системний підхід охоплює всі основні етапи розробки системи уроків – від постановки цілей і конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності. За умов системного підходу до навчальної діяльності технологію уроку слід розглядати як “систематичне і послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу”.<sup>2</sup> З огляду на те, що кожен урок є елементом педагогічної системи, його технологія є складовою частиною загальної педагогічної технології, під якою розуміють систему дій, що підвищують ефективність навчання.

Технологічний підхід до уроку дає можливість конструювати такий навчальний процес, який би відповідав змісту, меті і навчальним цілям, що ставить перед собою її учнями учитель. Термін “технологія” з давньогрецької означає “наука про майстерність”. Щодо уроку можна говорити про педагогічну, методичну технологію процесу навчання як про майстерність учителя. Розробка технології уроку (уроків) розкриває творчі можливості вчителя української мови і передбачає: 1) постановку мети; 2) визначення змісту; 3) оптимальний вибір організаційних форм, методів і засобів навчання; 4) розробку структури і змісту уроку, спрямованих на ефективне розв'язання дидактичних завдань. Складові технології уроку можна показати такою схемою:



<sup>1</sup> Див.: Пентиліук М. І. Особливості технології уроку // Дивослово. – 1998. – №4. – С.17-18.

<sup>2</sup> Гуманітарні технології. – К.: КМ Academia, 1994. – С.35; П. Голуб, Л. Дяченко, П. Остапенко, В. Шляхова. Технологія сучасного уроку рідної мови. – Черкаси: Відлуння, 1999. та ін.

Як бачимо, технологія уроку об'єднує напрями роботи, що охоплюють теоретичні і практичні пошуки в галузі лінгводидактики. Центральною фігурою, звичайно, є учитель. Саме від його професійної підготовки, кваліфікаційного рівня залежить організація навчального процесу, ефективність кожного уроку. Технологічний підхід до уроку забезпечує системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію навчально-виховних цілей на діяльнісному підході, що сприяє інтенсифікації навчання, генералізації знань, умінь і навичок з метою їх використання у подальшій навчальній і практичній діяльності.

Дидакти розрізняють пасивне, активне та інтерактивне навчання. Технологія уроку передбачає застосування інтерактивної моделі навчання як різновиду активного.

На думку О.Пометун та Л.Пироженко, суть інтерактивного навчання в тому, що "навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють".<sup>1</sup>

Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій на уроці, використання рольових ігор, колективне розв'язання навчальних і життєвих проблем. Воно реалізується через застосування інтерактивних форм і методів роботи, забезпечує суб'єктивізацію й оптимізацію навчального процесу.

Технологія сучасного уроку є необхідною ланкою схеми учень – технологія – учитель, за якої вчитель стає педагогом-технологом (майстром педагогічної справи), а учень стає активним учасником процесу навчання. На думку вчених,<sup>2</sup> педагогічна майстерність учителя розвивається через фундаментальні знання з фаху, високу загальну культуру й ґрунтовну дидактичну (лінгводидактичну) компетентність.

Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок між учителем і учнями, що вимагає чіткого планування й моделювання кожного уроку. Організація сучасного уроку спирається на його інтерактивну технологію – таку організацію навчального процесу, за якої стає обов'язковою участь кожного учня в колективному взаємодоповнюючому, взаємодіючому процесі навчального пізнання: адже учень повинен публічно відзвітуватися про виконання поставленого перед класом чи групою навчального завдання.

Ефективною формою технологічного підходу до уроку української мови є моделювання навчального процесу. На відміну від традиційних поурочних розробок, зорієнтованих тільки на учителя, технологічне моделювання уроку проектує навчально-пізнавальну діяльність самого учня і забезпечує високу стабільність мовних знань та мовленнєвих умінь і навичок. Найголовніші риси таких уроків:

<sup>1</sup> Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – С.9.

<sup>2</sup> Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / За ред. Сисоєвої С.О. – К., 2001. – С. 44.

- сучасність – постійне прагнення до новизни і вдосконалення змісту уроку;
- оптимальність – спроба досягти навчально-виховних цілей при економному використанні часу;
- інтегральність – синтез знань з мови, літератури, історії, краєзнавства тощо;
- науковість – опора на досягнення сучасної лінгвістики, лінгводидактики, лінгвопсихології;
- відтворення процесу навчання та його результатів;
- програмування діяльності вчителя й учнів;
- використання різноманітних засобів навчання, ТЗН;
- якісна і кількісна оцінка результатів уроку.

Нові підходи до технології уроку створюють сприятливі умови для розвитку творчості учнів, формування мовної особистості, але ці підходи ставлять ряд вимог до учителя. Це насамперед уміння діагностувати цілі навчання, досконало володіти мовою, моделювати профільну підготовку майбутнього філолога (у класах, школах гуманітарного профілю), розробляти опорні конспекти, створювати нові види наочності, вільно володіти проблемним навчанням, організовувати групову та індивідуальну роботу з використанням комп'ютерів.

Основним засобом модульного навчання є модульні програми. Такі програми складаються з окремих модулів, що охоплюють по декілька уроків різних типів. Мова характеризується своїми закономірностями, структурою, що піддаються логічному осмисленню моделювання. Для створення моделі мовного явища використовуються графічні позначки, символи, схеми тощо. Частина з них подана в чинних підручниках Рідна мова<sup>1</sup> та "Українська мова". Учитель може застосувати свої умовні позначення, моделюючи окремий урок або всю навчальну тему чи розділ. Така модель формує концентрований образ мовного явища і стає дієвою інформацією про структурну цілісність теми. Так, наприклад, модель теми "Головні, другорядні члени речення" (у 5 класі) може включати таку систему уроків:

- Урок 1. Ознайомлення учнів з головними і другорядними членами речення.
- Урок 2. Осмислення і засвоєння членів речення, способів їх вираження.
- Урок 3. Передмовленнєві завдання. З'ясування структурних і стилістичних функцій другорядних членів речення.
- Урок 4. Мовленнєві завдання. Конструювання зв'язних висловлювань (усних і писемних) з уживанням простих поширених речень.
- Урок 5. Контрольна робота.

Моделювання уроку (теми, розділу) передбачає комбінування різних методів і прийомів навчання, видів наочності, опорних конспектів, ілюстративного матеріалу тощо. Пропонуємо кілька варіантів моделей уроків рідної мови:<sup>1</sup>

#### ВАРІАНТ І.

1. Вступний етап. Словниковий диктант. Перевірка домашнього завдання за

<sup>1</sup> Див.: Забашта Л. Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас. – К.: Освіта, 1991.

схемами-опорами, опорними конспектами чи текстами-опорами. Перевірка й оцінювання знань учнів (взаємоперевірка, групова перевірка).

2. Операційно-пізнавальний етап. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми, визначення мети, завдань уроку. Пояснювання нового матеріалу за опорними таблицями, схемами, текстами. Закріплення вивченого (самостійна робота класу, диференційовані завдання). Перевірка. Оцінювання.
3. Корекція роботи учнів учителем. Уточнення, доповнення. Підсумки.
4. Домашнє завдання.

#### ВАРІАНТ II.

1. Вступний етап. Актуалізація опорних знань учнів.
2. Мотиваційний етап. Мотивація навчальної діяльності. Етап “думання” над темою, метою, завданнями уроку. Визначення мети заняття учнями. Виділення проблемних (“вузлових”) питань. Остаточне формулювання мети і завдань уроку учнями.
3. Операційно-пізнавальний етап. Словникова робота, творення тексту. Пояснення теорії за схемою (таблицею)-опорою. Закріплення мовного матеріалу (групова робота). Перевірка оцінювання знань учнів у групі. Взаємоперевірка й оцінювання між групами (міжгрупова робота).
4. Корекційно-оцінювальний етап. Доповнення й узагальнення. Підсумки.
5. Рекомендації до виконання домашнього завдання окремими групами учнів (диференційовані домашні завдання).

Такі моделі уроків передбачають особистісний підхід до навчального процесу, організації самостійної роботи учнів, широке використання підручників тощо. Головне, що вони відкривають шлях до творчості, дають можливість учителеві “наповнювати” структуру уроку доступним дидактичним матеріалом. Приклади моделювання уроків знаходимо в періодичній літературі.<sup>1</sup>

Використання сучасних технологій навчання спричинило й технологічні вимоги до уроку, які відбивають весь процес навчання, його результативність та ефективність, розумовий, емоційний розвиток мовної особистості учня.

Насамперед сучасна технологія уроку вимагає чіткого спрямування на загальний інтелектуальний розвиток учня: які прогалини в знаннях, умениях і навичках буде заповнено, а що буде відновлено; що вимагає суттєвого осмислення і запам'ятовування, які конкретні цілі буде поставлено й виконано (диференційовані завдання для групового навчання, мовленнєвий розвиток учнів тощо).

На менш важливим є організаційне, матеріальне та методичне забезпечення уроку: чітка організація класу, підготовка учнів до уроку, заздалегідь підібраний дидактичний матеріал і наочні посібники, ТЗН, продумана чітка структура уроку (методи, прийоми, форми роботи).

<sup>1</sup> Див.: Дорощенко О. Використання моделі навчальної теми на уроках української мови в 5-9 класах середньої школи // Українська мова та література в школі. – 1990. – № 6. – С. 13–14; Омельчук С. А. Вивчення безсполучникового складного речення за модульною технологією (Система уроків) // Дивослово. – 2003. – № 11. – С. 29 – 35. та ін.

Оптимізація уроку забезпечується психологічним режимом роботи і темпом роботи. На уроці слід створити атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, що забезпечить бажання учнів співпрацювати з учителем і між собою, пізнавати й засвоювати лінгвістичну інформацію, брати активну участь у творчому процесі спілкування. Оптимальний темп уроку теж забезпечує його ефективність. Уміле чергування форм колективної, самостійної роботи за індивідуальними картками, використання рівневих завдань створює умови для творчої співпраці й посилює темп для кожного учня.

На уроці необхідна систематична послідовність і спадкоємність навчальних дій та операцій. Мотивованість і завершеність кожної з них сприяє усвідомленню перспективності навчального процесу, усвідомленню, що вивчення мови, її системи активно впливає на розвиток власних розумових здібностей, умінь користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях. Кожний вид роботи на уроці має бути логічно завершеною операцією, ланцюгова послідовність яких забезпечує системність і систематичність у навчанні мови.

Сучасний урок мови – надзвичайно конденсований процес і потребує застосування вивчення нового матеріалу великими логічно завершеними частинами – блоками. Крім цього, кожен урок має відзначатися граничною насиченістю, корисною роботою, що активно впливає на формування мовних, мовленнєвих умінь і навичок.

Кожний вид діяльності на уроці потребує контролю і самоконтролю як з боку вчителя, так і учнів щодо себе і своїх товаришів. Цьому сприяють рецензування відповідей учнів, групове попарне навчання, застосування тестів, комп'ютерів тощо. Важливо розвивати навички самоконтролю в учнів, формувати в них критичне мислення, що містить самооцінку власної діяльності та її результатів.

І це одна технологічна вимога до уроку – безперервне удосконалення навчального процесу, відчуття його новизни, творчий підхід до кожного уроку.

### Нетрадиційні (нестандартні) уроки

Однією з особливостей організації уроку української мови є ідея оптимальних способів структурування теоретичного матеріалу з метою інтенсифікації навчання, про що говорилося вище.<sup>1</sup> Реалізація цієї ідеї спричинила нові підходи до організації уроку. У практиці вчителів з'явився термін “нестандартність у вивченні мови”, “нестандартні уроки”, “нестандартна ситуація” тощо. Особливо поширені так звані нестандартні уроки. Вони мають спеціальні назви: урок-семінар, урок-практикум, урок-конференція, урок-диспут, урок-гра (подорож, зустріч), урок ролівої гри та ін. Систему таких уроків пропонують учені-дидакти.<sup>2</sup> Це уроки-ділові ігри, уроки-змагання, уроки типу КВК, уроки взаємонавчання учнів, уроки “Слідство проводять знавці”, уроки винаходу, творчості, уроки-творчі звіти, аукціони знань, дослідження тощо. Методичний аналіз таких уроків дає підстави стверджувати, що усі вони

<sup>1</sup> Див. також статтю Білясва О. Концепція інтенсивного навчання мови // Українська мова та література в школі. – 1991. – № 6. – С. 26-30.

<sup>2</sup> Див.: Народное образование. – 1989. – № 1. – С. 78-84.

можуть успішно використовуватися у вивченні української мови. Так, наприклад, урок типу КВК може бути проведений як урок повторення певної теми чи розділу. Структура його така:

**1 етап** – розминка-розповідь з теми. Учні двох команд за чергою розповідають, з'ясовують теоретичний матеріал, аргументують його прикладами.

**2 етап** – конкурс “Перевірка домашнього завдання”. Завдання творчого характеру. Може бути розіграна сценка, діалог тощо.

**3 етап** – виконання завдань з вибором правильної відповіді. Кожній команді пропонуються рівнозначні завдання (можна тестового характеру).

**4 етап** – конкурс “Відгадай”. Загадки, мовні ігри (для кожної команди окремо). Наприклад: гра – один учень виходить з класу, а коли повертається, то інші натяками підказують йому відповідь. Виграє та команда, учні якої дадуть відповіді швидко й точно.

**5 етап** – конкурс акторів і художників. Творчі завдання з використанням мовного матеріалу.

**6 етап** – підсумки уроку, відзначення переможців.

Подаємо приклад уроку підсумкового повторення теми “Прийменник” у 7 класі, проведеного у формі гри-подорожі по Дніпру.

Учитель оголошує, що у подорож-плавання відправляється весь клас, але доїдуть ті учні, що виконають усі завдання і дадуть правильні відповіді.

Перша пристань “Кмітливі”. Учитель проводить диктант-тишу з використанням таблиці. Завдання: згрупувати прийменники-синоніми. На пристані мандрівники відпочивають. Під час відпочинку проводиться вікторина: на таблиці “Чому так?” подані словосполучення, в яких треба вжити різні прийменники, дотримуючись правильного керування.

Потім учні здійснюють переклад словосполучень з російської мови на українську з метою попередження помилок інтерференційного характеру. Проводяться мовні ігри.

Плавання продовжується. Наступна зупинка “Пізнайка”. На таблиці або на екрані через графопроєктор подано текст. Учні пропонуються кілька завдань:

- 1) Виписати у дві колонки непохідні і похідні прийменники, аргументувати правильність виконання;
- 2) Здійснити синтаксичний розбір 2-3 речень і довести, чому прийменники входять до складу членів речення.

Виконуючи коментований диктант, учні працюють над правописом прийменників. Зупинка “Книга – твій друг” передбачає роботу з підручником: складання плану відповіді, схеми, опорної таблиці, виконання вправи (диференційовані завдання). Учні одержують завдання: скласти речення з омонімами:

*по-весняному – по весняному, напам'ять – на пам'ять, помалу – по малу та ін.*

Остання зупинка має назву “Ловись, рибко”. У супроводі музики учні розв'язують ребус: уставити потрібні прийменники і розібрати їх як частину мови.

На завершення підводиться підсумок уроку у формі зв'язної розповіді про враження від подорожі.

Уроком-пресконференцією може бути один з уроків зв'язного мовлення. Наприклад, ознайомлення з газетою в 5 класі, опрацювання газетних жанрів у 5-7 класах. Цей урок має чотири етапи: 1) відповіді на запитання; 2) підготовка й оформлення редакційних завдань; 3) підведення підсумків; 4) випуск експрес-газети.

Цікавим є урок-семінарське заняття, що практикується в школах (класах) з поглибленим вивченням української мови. У семінарах виділяють три основні етапи: 1) підготовка до занять і виконання запропонованих завдань; 2) актуалізація знань, одержаних у ході підготовчого етапу; 3) підведення підсумків роботи.

Семінар – така форма проведення уроку, що сприяє розвитку в учнів навичок самостійної роботи з науковими джерелами, дозволяє оптимально враховувати їхні індивідуальні здібності й нахили. Семінарські заняття можуть проводитися у формі розгорнутої бесіди, обговорення доповідей і творчих робіт, коментованого читання, диспуту.

У практику шкіл різних типів нині активно впроваджуються перехідні форми організації пізнавальної діяльності учнів – просемінарські заняття (термін О.Карамана), у структурі яких є елементи семінарської роботи.

Готуючи учнів до семінару, вчитель заздалегідь повідомляє мету і завдання, формулює основні й додаткові питання з теми, рекомендує додаткову літературу. У формі семінарів можна проводити уроки вивчення нового матеріалу, повторення, узагальнення і систематизації вивченого. Так, урок узагальнення і систематизації, проведений у формі семінару, може мати таку структуру:

- вступне слово вчителя (з'ясовується мета і завдання семінару, що відповідає меті і завданням узагальнюючого уроку);
- учнівські повідомлення (підготовлені самостійно за планом семінару);
- обговорення виступів учнів;
- корекція знань учнів залежно від змісту зворотної інформації під час бесіди чи пояснення вчителя;
- підсумкове слово вчителя.

Наведемо приклад уроку вивчення нового матеріалу – семінарське заняття з теми “Пряма і непряма мова” в 8 класі з поглибленим вивченням української мови. Метою цього уроку є обговорення й оцінка результатів самостійно підготовленої теми. Урок проводиться за планом: 1. Пряма мова. 2. Непряма мова. 3. Цитата. 4. Діалог. Питання плану обговорюються послідовно й закріплюються практичними завданнями. Так, після обговорення першого питання “Пряма мова” учні рецензують відповіді своїх товаришів. Потім їм пропонуються два завдання у двох варіантах:

- Розставити в тексті розділові знаки і пояснити їх уживання.
- Скласти речення з поданими словами автора.

Відповідь на питання “Непряма мова” учні доповнюють відомостями про невластиву-пряму мову, особливості вживання її в художньому стилі і наводять приклади з художніх творів, що вивчаються в 8 класі. Замість рецензування відповідей можна запропонувати скласти аотацію на основну відповідь з цього питання. Практичне завдання:



- Перетворити речення з прямою мовою на непряму, проаналізувати трансформовані речення, пояснити розділові знаки.

Після доповіді учня на тему "Цитата" діти доповнюють відомостями про вживання віршованих і прозових цитат у різних стилях мовлення. Практична робота проводиться індивідуально: кожний учень повинен ввести цитати у самостійно складений текст.

Доповідь про діалог поглиблюється вчителем і рецензується учнями. Звертається увага на стилістичні функції діалогу. Потім учні одержують завдання:

1. Діалог, спроектований через графопроектор на екран, записати в зошити і розставити розділові знаки.
2. Скласти діалог (полілог) на лінгвістичну тему й виразно відтворити його в особах (учитель і учні).

Уроки-практикуми присвячуються вдосконаленню правописних і мовленнєвих умінь і навичок учнів. На таких уроках виконуються завдання, що складаються із спеціально дібраного дидактичного матеріалу.

У завданнях бажано передбачити ті етапи роботи, за якими мають працювати учні. Так, навчальне завдання для старшокласників, що стосується формування навичок творення текстів різних стилів, може бути сформульоване так:

**Завдання 1.** Закріпіть знання про стилі мовлення: допишіть замість крапок назву стилю (стилів).

1. У сучасній українській літературній мові розрізняють такі основні стилі:...
2. Стиль ... характеризується порушенням прийнятих у літературній мові норм спілкування, наявністю діалектних форм.
3. ... стиль дає точне висвітлення наукових понять.
4. Стиль ... характеризується яскравістю, образністю, емоційністю викладу.
5. ... стиль – це стиль агітації і пропаганди.
6. Стиль ... мовлення – це канцелярський стиль, характерний для документів.

**Завдання 2.** Підготуйте усне повідомлення на тему "Стилi мовлення", використовуючи подані запитання:

1. Що таке стиль? Чим викликана поява основних стилів мовлення?
2. Що характерно для лексики кожного стилю?
3. Чи допускається взаємопроникнення стилів? Чому?

Вправи, що виконуються на уроках-практикумах, мають бути переважно конструктивними. Щоб закріпити вміння і навички, корисно пропонувати творчі вправи. Під час роботи на уроках доцільно дозволяти учням користуватися таблицями, схемами, підручниками, словниками, довідниками та ін.

На уроках-практикумах виконуються індивідуальні та колективні види робіт, що впливають на формування в учнів навичок взаємо- і самоконтролю.

Уроки-заліки сприяють повторенню, узагальненню та систематизації вивченого матеріалу, активізації розумової діяльності учнів, вихованню серйозного ставлення до предмета. Для цих уроків обираються теми теоретичного характеру, учні готуються до них протягом певного часу. Поділ класу на кілька груп для складання заліку (його можуть приймати і кращі учні) значно прискорює перевірку знань учнів.

Уроки захисту реферату проводяться в старших класах. Метою підготовки реферату є демонстрація вміння критично осмислювати вивчений матеріал, аналізувати, узагальнювати та описувати свої власні спостереження, практично реалізувати теоретичні положення в самостійних розробках.

Подаємо вимоги до написання реферату та орієнтовну тематику.

### Вимоги до написання реферату

1. Вивчення та аналіз теоретичних джерел для висвітлення стану проблеми, що досліджується, вибору та аргументації об'єкта дослідження.
2. У рефераті необхідно показати вміння ставити дослідницьке завдання, визначати мету, проводити й описувати експериментальну роботу, узагальнювати і робити висновки, висвітлювати своє бачення проблеми з проведеного дослідження.
3. Після вибору теми реферату необхідно ознайомитися з відповідною літературою, з найновішими публікаціями з проблеми, концентруючи увагу на тих питаннях, що можуть скласти план дослідження.
4. Теоретичну частину реферату слід подавати відповідно до укладеного плану, здійснивши глибокий критичний аналіз опрацьованої літератури.
5. Обсяг реферату не менше 10 сторінок без списку використаних джерел та додатків, якщо вони є.
6. У бібліографічний список включаються теоретичні та практичні роботи, подані в алфавітному порядку й оформлені з урахуванням усіх необхідних вимог.
7. Реферат має бути охайно оформлений, грамотно написаний. У тексті необхідно робити посилання на авторів у наведених цитатах, демонструючи їх різні точки зору.
8. Для оформлення списку необхідно дотримуватися правил бібліографічного опису.

### Орієнтовна тематика рефератів

1. Проблеми української мови в працях Івана Огієнка.
2. Функціонування міфологізмів у творчій спадщині Лесі Українки.
3. Мовні засоби для зображення комічного і смішного у повістях Михайла Коцюбинського.
4. Особливості структури синтаксичних конструкцій українських казок, легенд, прислів'їв.
5. Синтаксична організація пейзажних описів у віршах Тараса Шевченка та ін.

Методичний аналіз сучасних форм роботи та проведення нестандартних уроків дає підстави стверджувати, що всі вони можуть успішно використовуватися в процесі навчання української мови. Наукова достовірність вивчуваного матеріалу, його оригімальність, змістова наповненість, що дає імпульс для різнобічного розвитку особистості, є важливими чинниками, які в сполученні з правильним вибором типу, структури уроку та методів навчання сприяють підвищенню ефективності занять.

Більшість уроків нестандартної форми передбачають групове навчання. Як свідчать наукові дослідження, групова навчальна діяльність школярів сприяє успішній реалізації комплексних цілей навчання, засвоєнню бази знань, формує навички самоконтролю, почуття обов'язку й відповідальності за результати навчання. Під

час групового навчання здійснюється педагогічна профорієнтація, діти вчать висловлювати власну думку й рахуватися з думкою товаришів. Запровадження групового навчання на уроці відіграє позитивну роль. Адаже групова робота докорінно змінює позицію учня: з пасивного об'єкта впливу вчителя він перетворюється в активного суб'єкта особистісного навчання. Учень на таких уроках не лише сприймає певну суму знань, а бере активну участь у їх засвоєнні, опановує способи самостійного їх поповнення і розширення.

Останнім часом активно впроваджуються в практику так звані інтегральні уроки. Різновидом їх є уроки словесності, що інтегрують два або три предмети – мову і літературу (історію, географію, математику тощо). Уроки словесності покликані відродити кращі традиції української лінгводидактики, корені якої сягають у козацькі школи, Києво-Могилянську академію. На думку Т. Донченко, «ці уроки повинні повернути дітям утрачену здібність до природного мовлення, дати знання законів рідної мови, її національної специфіки і водночас історії народу і його літератури, рис його національного характеру, особливостей бачення світу»<sup>1</sup>. До проблеми інтегрованих уроків звертаються й інші вчені<sup>2</sup>. Так, Л. Варзацька та Л. Дворецька пропонують методика інтегрованого уроку мови, розглядаючи найголовніші його особливості: сутність інтегрованого уроку, розвивальні можливості видів діяльності, місце інтегрованих уроків у навчально-виховному процесі, принципи організації та структура інтегрованого уроку, види мовних завдань та календарне планування таких уроків.

З усього сказаного випливає висновок: сучасний урок рідної мови – плід майстерності і творчості вчителя-словесника, його професійності, ґрунтовних знань рідної мови, літератури, історії, народознавства, його патріотизму. Критерії сучасного уроку рідної мови відбивають ті зміни, що відбуваються в системі освіти, та рівень розвитку методичної науки.

Серед найголовніших критеріїв сучасного уроку варто виділити такі:

- розвивальний потенціал уроку мови;
- використання активних методів і засобів навчання, викладання теоретичного матеріалу великими частинами (блоками);
- проблемне та інтерактивне навчання;
- раціональне використання навчального часу (мотивація навчальної діяльності, індивідуалізація навчання, співпереживання за результати праці, самовираження кожного учня);
- системність знань учнів (повторення, узагальнення і систематизація вивченого, блочність викладу матеріалу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між мовними явищами, центральна ідея (мета) уроку);

<sup>1</sup> Донченко Т. К. Уроки мови мають стати уроками словесності // Дивослово. – 1995. – № 4. – С. 36; Див.: Біляев О. М. Інтегровані уроки рідної мови // Дивослово. – 2003. – № 5. – с. 36-40 та ін.

<sup>2</sup> Див.: Л. Варзацька, Л. Дворецька. Методика інтегрованого уроку // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 31-50.

- методичне забезпечення уроку, сучасна технологія (моделювання уроку, навчальний кабінет, ТЗН);
- творчий потенціал уроку (пізнавальні, творчі завдання, інтегральні уроки на основі міжпредметних зв'язків);
- вивчення кращого досвіду, популяризація його на уроці, використання досягнень сучасної лінгводидактики.

Сказане вище не вичерпує можливостей організації і проведення уроку української мови. Сучасний учитель-словесник має широкі можливості для його удосконалення.

### 36 Планування уроків мови та підготовка до них

Технології проведення сучасного уроку передують підготовка до нього. Як підготувати сучасний урок, щоб він відповідав тим вимогам, що ставляться до нього? Відповідь на це питання криється в сутності самого уроку і вимог до нього.

Важливу роль в ефективному проведенні кожного уроку відіграє планування роботи, що здійснюється з двох причин: по-перше, для організації рівномірної роботи, по-друге, для бачення перспективи в навчанні мови.

Залежно від компонентів навчального процесу виділяють три види навчальних планів: календарний, тематичний і план-конспект уроку.

Календарний план є переліком програмних тем, розподілених за тижнями навчального року. Учитель таким чином одержує чіткий орієнтир, як планомірно і послідовно реалізувати цілі навчання мови, визначені конкретно для кожного класу.

При складанні календарного плану необхідно врахувати такі чинники: співвідношення змістових ліній програми, систему роботи з розвитку зв'язного мовлення, контрольню-корекційну роботу, тривалість шкільних канікул та ін.

Для удосконалення календарного планування автори програм видають спеціальні посібники для вчителів<sup>1</sup>, що значно полегшує реалізацію шкільної програми.

Тематичний план розробляється на кожну тему окремо, розподіляючи час між окремими питаннями теми.

При цьому враховується наявність тем, пов'язаних із формуванням умінь і навичок, на які варто відвести не менше двох уроків. Так, тема «Звуки мови» вимагає не тільки актуалізації і поглиблення знань про звукову систему української мови, але й умінь аналізувати звуки у мовленнєвому потоці. Отже, на вивчення цієї теми слід виділити не менше двох уроків.

Вивчення тієї чи іншої теми супроводжується контрольню-корекційною роботою: написанням контрольних робіт, аналізом помилок, допущених учнями, тому в тематичному плані повинні бути виділені години на контрольню роботу та її аналіз (їх кількість по класах і семестрах регламентована в Додатку «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-11 класів з української мови»)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Див.: Календарне планування. 5-11 класи. Рідна мова. К.: КІМО, Рута, 2001. – 80 с.

<sup>2</sup> Див.: Програми для середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5-11 класи // Укр. мова і літер. в школі. – 2001. – № 4. – С. 73.

Схема тематичного планування може бути такою:

Тиж-день	Число, місяць	Лінгвістична змістова лінія	Комунікативна змістова лінія	Культурологічна змістова лінія	Форма контролю та орієнтовний урок	Основні знання, вміння, навички та інші особистісні характеристики, що перевіряються
XXIV		Будова слова. Орфографія (20 год.). Основа слова і закінчення змінних слів. Форми слова і спільнокореневі слова. Значущі частини слова. Контрольна робота.	Твір-опис тварин за власним спостереженням (письм.).	Дива рослинного світу. Лікарські рослини. Домашні і дикі тварини, птахи. Весна. Березень. Народний прогностик. Веснянки.	Тест.	Основні поняття розподілу. Розпізнавати і виділяти значущі частини слова, визначати їхнє значення, знаходити спільнокореневі слова.

У сучасній школі практикується поєднання двох видів планування. Тому складається календарно-тематичний план. На його основі планується щоденна робота вчителя – складається поурочний план, що найчастіше розгортається в конспект уроку. Цей вид планування служить учителеві керівництвом до організації навчально-виховної діяльності як своєї, так і школярів.

План-конспект відображає тип уроку, усі його етапи і потребує спеціальної підготовки. У ньому обов'язковими є такі елементи: тема, мета (триєдина), елементи повторення (актуалізація опорних знань або засвоєння на уроці), засоби навчання, послідовність роботи вчителя, підсумки уроку, домашнє завдання.

Тема уроку являє собою формулювання частини програми або відповідного параграфу підручника. Темою уроку може бути спеціально сформоване вміння, контрольна робота, її аналіз (робота над помилками).

Мета уроку складається з трьох компонентів – навчальна (дидактична), розвивальна і виховна. Цілі уроку співвідносяться з темою і тим дидактичним матеріалом, що використовується вчителем.

Якщо вивчається новий матеріал, то формуються конкретні пізнавальні і розвивальні цілі. Наприклад, при вивченні теми "Типи відмін іменників" ставляться такі цілі: ознайомлення учнів із системою словозміни іменників, принципами поділу на відміни і групи та формування умінь визначати відміни іменників, аналізувати визначальні особливості іменників тієї чи іншої відміни в тексті. Таким чином, пізнавальна діяльність учнів забезпечується органічним взаємозв'язком навчальної (дидактичної) мети і розвивальної (практичної), що забезпечує формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів. Відтак перші два компоненти мети визначають

зв'язок теорії з практикою, реалізують практичну спрямованість у навчанні мови.

Виховна мета уроку має ширші і більш загальні завдання – розвиток мовної особистості учня, його духовне зростання. Ця мета забезпечується насамперед використанням на уроці дидактичного матеріалу (текстами), який разом з тим впливає на досягнення загальнопредметних цілей – виховання учнів, розвиток логічного і критичного мислення, формування умінь самостійно поповнювати свої знання й удосконалювати мовленнєві вміння.

Повторення – важливий елемент уроку. Повторення, як правило, містить дві групи матеріалу – суміжний з новою темою (опорні знання) і мовленнєвий та правописний.

Сучасний урок – це насамперед урок співпраці учителя з учнями, урок, на якому вчитель уміло використовує можливості учня для формування його як мовної особистості, здатної до активного розумового розвитку, до мовленнєвої діяльності в усіх її видах, до самовдосконалення духовних і моральних якостей.

Сутність уроку мови розкривається в комплексі вимог, які можна об'єднати в кілька груп: дидактичні, психологічні, технічні та гігієнічні.

**Дидактичні вимоги до сучасного уроку:** визначення оптимального змісту уроку відповідно до вимог шкільної програми, врахуванням підготовки учнів; чіткіше формулювання цілей уроку з урахуванням розвивальних і виховних завдань; визначення місця уроку в загальній системі (модулі); вибір найбільш раціональних методів, прийомів і засобів навчання, що забезпечують пізнавальну активність і творчий розвиток учнів, поєднання колективної та індивідуальної роботи і максимальний саморозвиток учнів.

**Психологічні вимоги до уроку:** мотивація навчальної діяльності учнів, створення ділової атмосфери на уроці з урахуванням психологічних особливостей учнів; цільова настанова учнів на різні форми мовленнєвої діяльності, забезпечення доброзичливих, паритетних стосунків між учителем і учнями; забезпечення розвивального навчання на основі чіткої організації пізнавальної і творчої діяльності учнів; виховання в учнів позитивного ставлення до мови та її вивчення; поєднання індивідуальної, групової, парної і фронтальної форм роботи на уроці.

**Вимоги до техніки проведення уроку (технічні):** урок повинен бути емоційним і викликати в учнів інтерес до навчання й бажання пізнавати нове з метою самовдосконалення; темп і ритм уроку повинні бути оптимальними, дії вчителя й учнів завершеними. Види роботи на уроці необхідно міняти, щоб уникнути одноманітності, оптимально поєднувати різні методи, прийоми і форми роботи; забезпечити належний рівень культури мовлення учнів.

**Гігієнічні вимоги до уроку:** температурний і світловий режим; чистота повітря; попередження втомлюваності і перевтоми учнів; чергування видів діяльності; дотримання правильної пози учня; відповідність класних меблів віковій і зростовій учня.

Якість уроку, його ефективність значною мірою залежить від ґрунтовної підготовки вчителя до занять.

Підготовка до уроку мови здійснюється в кілька етапів:

- визначення і формулювання теми, мети, завдань;
- добір літератури з теми;
- добір навчальних завдань, дидактичного матеріалу;
- групування відібраного навчального матеріалу;
- планування форми контролю і корекції знань учнів;
- підготовка обладнання уроку;
- домашнє завдання;
- визначення новаційних елементів на уроці, його новизни;
- складання конспекту уроку.

У конспекті уроку повинні бути відображені такі питання: тема, навчальні, розвивальні і виховні цілі уроку, зразки завдань, питань, карток, хронологія етапів уроку, зміст діяльності вчителя й учнів, мотивація діяльності учнів на кожному етапі, прийоми роботи з підручником та іншими друкованими джерелами, форми і способи комунікації учнів на уроці.

Основні (типові) етапи сучасного уроку включають організацію класу, що характеризується зовнішньою і внутрішньою (психологічною) готовністю учнів до уроку, перевірку домашнього завдання, підготовку до нової теми, організацію сприйняття й осмислення нової інформації чи форми діяльності, організацію засвоєння інформації чи виконання пізнавальних завдань, творче застосування знань, умінь і навичок, узагальнення вивченого й уведення його в систему знань, умінь і навичок, засвоєних раніше, контроль за результатами навчальної діяльності та її оцінка, домашнє завдання й підведення підсумків уроку.

На різних уроках ці етапи конкретизуються, а кількість їх може змінюватися (зменшуватися або збільшуватися) залежно від структури того чи іншого типу уроку.

Аналізуючи програму, визначаючи тему, мету, завдання уроку, вчитель знайомиться з відповідним параграфом підручника, визначає місце теми в певному розділі, ступінь її складності, місце в системі занять, обізнаність учнів з нею з молодших класів тощо.

Підготовка до уроку немислима без ґрунтовного ознайомлення з підручником (обсягом теоретичних відомостей, системою вправ і завдань та методикою їх виконання). Важливу роль у підготовці до уроку має опрацювання науково-методичної літератури (урахування досвіду кращих учителів, що знайшло висвітлення в статтях, посібниках та наукових працях учених-дидактів).

Важливе значення має добір текстів і вправ, підготовка роздавального матеріалу, наочності, технічних та інших засобів навчання.

До складання конспекту вчитель продумує зміст і хід уроку (методи, прийоми, форми роботи та їх послідовність і взаємозв'язок), передбачає регламент своєї та учнівської діяльності, її характер, обсяг, тривалість і послідовність.

Формуючи мету (усі три її компоненти), необхідно визначити конкретні завдання уроку і продумати їх мотивацію.

Перевірка домашнього завдання потребує визначення системи запитань (в ос-

новному евристичного, проблемного характеру) і передбачення вправ, що дозволяють виявити рівні підготовленості учнів, їх мовні і мовленнєві уміння і навички.

Продумуючи пояснення матеріалу, варто коротко занотувати основні його положення і послідовність засвоєння їх учнями.

У конспекті записуються запитання для повторення, закріплення, підсумків, матеріал для вправ або вказівки, звідки його треба взяти, короткий виклад (тези) розповіді вчителя, тексти практичних завдань і вправ, домашнє завдання.

Досвідчені вчителі іноді обмежуються складанням технологічних карток уроку або внесенням певних корективів (доповнень, вставок) у старі конспекти. Готуючись до уроку, такий учитель не буде переписувати весь конспект, а лише замінить чи освіжить деякі картки.

### 3.7. Спостереження й аналіз уроку

Одним із шляхів підвищення майстерності учителя, удосконалення технології проведених ним уроків є спостереження й аналіз уроку. Умінням спостерігати й аналізувати урок має володіти кожен учитель, особливо молодий, для якого цей процес є засобом вивчення педагогічного досвіду й удосконалення власних умінь і здібностей.

Для студента спостереження й аналіз уроку є важливою ланкою професійної підготовки під час педагогічної практики. Спостереження й аналіз мають на меті: поглиблювати знання з методики навчання мови; розвивати дослідницькі, конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаційні, професійні вміння майбутнього вчителя; сприяти формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Спостерігаючи й аналізуючи сучасний урок мови, необхідно звернути увагу на відповідність його змісту і структури вимогам шкільної програми, наявність триєдиної мети та оптимальних методів, прийомів і засобів її реалізації, на технологію його організації й проведення та ефективність і результативність.

Спостереження уроку мови може проводитися з метою 1) загального ознайомлення із системою і стилем роботи вчителя; 2) вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду; 3) контролю за роботою вчителів; 4) надання допомоги вчителям. Останні два пункти стосуються здебільшого керівників освітніх закладів або досвідчених учителів, які відвідують уроки колег, щоб проконтролювати виконання ними службових обов'язків або у формі наставництва допомагають молодим учителям швидше опанувати педагогічну майстерність.

Спостереження уроку проводиться за традиційною схемою, що має таку форму:

Хід уроку (зміст)	Позитивне і негативне в діяльності вчителя й учнів	Примітка
-------------------	--	----------

Ця схема заповнюється після запису основних даних про урок: назва предмета, клас, школа, прізвище, ім'я, по батькові вчителя, дата проведення, тема уроку. Спостерігаючи, записуємо хід уроку, його етапи, їх тривалість (час) і показуємо послідовно взаємопов'язану діяльність учителя й учнів. Записи ведуться з

використання певних умовних позначень (+) (-) (!) (?). Іноді записане виділяється іншим кольором.

Такі записи є основою для повного й ґрунтовного аналізу уроку, що проводиться за такою схемою:

1. Загальні відомості про урок, його тип, структуру і зміст.
2. Аналіз змісту етапів уроку.
  - 2.1. Організація класу і повідомлення завдань уроку.
  - 2.2. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок учнів.
3. Формування нових понять і способів дій.
4. Формування умінь і навичок учнів (вправи на застосування знань).
5. Підсумки уроку.
6. Завдання додому.

Ця схема відображає поетапний аналіз уроку певного типу. Однак різні типи уроків викликають певну модифікацію схеми та її варіантність. Докладніше про це див. 12.5.

Аналіз уроку включає й такі рубрики, як результативність уроку та висновки і пропозиції.

Спостерігаючи й аналізуючи урок, звертаємо увагу на його методичне забезпечення, використання нових технологій, дотримання вимог до уроку, рівень культури мовлення вчителя й учнів та ін. Детальний опис проаналізованої схеми аналізу подано в посібнику "Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах" (Київ: Ленвіт, 2003).

Під час аналізу уроку необхідно дотримуватися такої послідовності дій:

1. Визначення загальних відомостей про урок (його паспортні дані – тема, мета, дидактична, розвивальна, виховна, тип, структура, зміст уроку, етапи проведення та ін).
2. Усвідомлення цілей і завдань уроку.
3. Визначення основних елементів кожного етапу уроку (зміст матеріалу, види діяльності вчителя й учнів, методичні прийоми, засоби навчання тощо) та виявлення взаємозв'язку і взаємодії між ними.
4. Відзначення елементів новизни уроку (нестандартність його загалом чи окремих частин, використання інтерактивних форм і методів навчання, дотримання сучасної технології уроку тощо).
5. Обґрунтування досягнення основної мети уроку та освітнього, виховного і розвивального завдань, що впливають з цієї мети.

Запропонована схема є орієнтовною, оскільки в дидактиці описані й інші. Однак для уроку української мови вона є найбільш оптимальною.

Зразки фіксації спостереження й аналізу сучасного уроку мови детально описані у праці К.Плиско "Принципи, методи і форми навчання української мови" (Харків: Основа, 1995. – С.236-239) та "Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах" (К.: Ленвіт, 2003, с. 286-290).

Як підсумок, зазначимо, що сучасний урок мови – найважливіша частина складної й багатовекторної організації навчального процесу, що забезпечує засвоєння мовної системи, її виражальних багатств і формування мовної особистості.

### Запитання і завдання

1. Чому проблема уроку української мови залишається постійно актуальною?
2. Які особливості сучасного уроку мови?
3. Наведіть приклади класифікацій уроків мови різних учених-лінгводидактів?
4. Які пові підходи до класифікації уроків?
5. Які особливості структури уроків?
6. Наведіть приклади структури уроків різних типів. Наведіть свої аргументи.
7. У чому специфіка уроків зв'язного мовлення?
8. Наведіть приклади структури окремих типів уроків зв'язного мовлення.
9. Які особливості технології сучасного уроку? Наведіть приклади.
10. У чому особливості нетрадиційних уроків? Наведіть приклади таких уроків.
11. Розкажіть про планування уроків. Наведіть приклади.
12. З'ясуйте технологію підготовки вчителя до уроку мови.
13. Як треба вести спостереження уроку й аналізувати його? Наведіть приклад.

## 4

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**Технологія навчання** – це система методів, способів та прийомів, яка забезпечує оптимальну реалізацію навчального процесу. Тут слід розуміти наявність системи засобів, адекватних цілям, завданням, принципам і умовам навчання, що виявляється в поєднанні теорії і практики. У широкому розумінні – це сукупність навчальних, методичних, програмних і технічних засобів, що використовуються в навчально-виховному процесі.

Під технологією навчання часто розуміють забезпечення навчального процесу дидактичними й наочними посібниками, матеріалами, технічними засобами тощо. Засадовими щодо організації вивчення предмета є психолого-педагогічні, лінгводидактичні принципи, а також інформаційні технології навчання.

Нині питання технології навчання особливо актуальне. Це зумовлено об'єктивною необхідністю вироблення такої методичної системи, яка сприятиме, *по-перше*, органічному поєднанню процесів навчання й опанування, *по-друге*, врахуванню науково-теоретичного рівня програмового матеріалу, освітніх завдань навчального закладу та суб'єкта навчального процесу і, *по-третє*, досягненню максимально високої результативності навчання.

## 4.1 Методи і прийоми навчання української мови

Сучасні методи і методичні прийоми навчання мови створювалися і вироблялися багатовіковими традиціями вітчизняної школи, тому для вчителя-словесника сьогодні необхідним є всебічний аналіз усієї системи методів навчання предмета, виявлення ще не використаних резервів для розв'язання завдань, що стоять перед школою.

Методи навчання – це складна педагогічна категорія, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна та ін. Наукова розробка та вдосконалення їх здійснюється на основі найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики, методики та інших наук, а також передового педагогічного досвіду.

Ефективність засвоєння мови значною мірою залежить від правильного розуміння вчителем методів навчання, їх особливостей і класифікаційних структур. Класифікація дає цілісне уявлення про комплекс методів і має не лише теоретичне, а й безпосереднє практичне значення.

Огляд педагогічної і методичної літератури показує, що в дидактиці і методиці по-різному визначаються і класифікуються методи навчання:

1. С.Чавдаров, В.Масальський, Є.Дмитровський методами навчання мови називають взаємозв'язані способи роботи вчителя і учнів, за допомогою яких здійснюються завдання навчального процесу.

2. В.Онищук вважає, що методи навчання становлять систему взаємопов'язаних видів діяльності вчителя й учнів і прийомів викладання й учіння, а кожний прийом – систему дій та операцій вчителя й учнів, які визначаються раціональною послідовністю і цілеспрямованістю.
3. Л.Федоренко зазначає: методи навчання мови – це способи роботи вчителя і залежні від них способи роботи учнів з відібраним для вивчення мовним матеріалом.
4. На думку І.Олійника, методи навчання мови – це об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів.
5. О.Біляєв зазначає, що методи навчання мови об'єднують в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямовану на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів.

Досі відомі класифікації методів навчання мови за *джерелами знань, рівнем пізнавальної діяльності учнів, способом взаємодії учителя й учнів на уроці*.

І.Лернер, беручи за основу особливості й рівень *пізнавальної діяльності* учнів у процесі навчання, виділяє такі методи:<sup>1</sup>

- пояснювально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний;
- репродуктивний;
- проблемний виклад;
- частково-пошуковий, або евристичний;
- дослідницький.

Сутність цих методів така:

**пояснювально-ілюстративний метод** полягає в тому, що вчитель дає готову інформацію за допомогою усного слова (підручника, посібника) або наочних засобів (таблиці, схеми, картини, кіно- і діафільми), шляхом практичного показу способів діяльності (демонстрація досліду, зразків відмінювання, способів складання плану, анотації тощо). Цей метод забезпечує лише перший рівень знань (сприйняття, коли учні слухають, дивляться, читають, спостерігають, співвідносять нову інформацію з раніше засвоєною і запам'ятовують), але він не сприяє виробленню вмінь і навичок;

навички і вміння формуються через застосування **репродуктивного методу**, основною ознакою якого є відтворення і повторення видів діяльності за завданням учителя. Зовнішньою стороною цього методу є система різноманітних вирав, тренувань, програмовані матеріали;

**метод проблемного викладу матеріалу** характеризується тим, що вчитель ставить перед учнями проблему і сам показує складний, але доступний шлях її розв'язання. Особливість цього методу в тому, що учень не тільки сприймає, усвідомлює і запам'ятовує готові наукові висновки, а й стежить за логікою доказів, за розвитком думки вчителя. Проблемний виклад передбачає поступове залучення учнів до прогнозування висновків;

<sup>1</sup> Див.: Лернер И. Я. Методы обучения. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С. 193-206.



□ **частково-пошуковий метод** наближає учнів до самостійного розв'язання проблеми. Він привчає їх бачити проблему, ставити питання, висловлювати припущення, будувати докази, робити висновки;

□ **дослідницький метод** використовується для стимулювання творчої діяльності учнів, передбачає формування умінь учня набувати знання самостійно, досліджувати предмет або явище, робити висновки, а набуті знання застосовувати у практичній діяльності. Він включає учнів у процес самостійного творчого пізнання, сприяє формуванню навичок творчої діяльності, створює умови для формування пізнавальних інтересів, потребу в такого роду діяльності.

Прихильниками цього методу в науці є О.Текучов, Л.Федоренко.<sup>1</sup>

Сучасні лінгводидакти (О.Біляєв, В.Мельничайко, М.Пентилюк, С.Караман) відзначають такі *способи взаємодії вчителя і учнів на уроці мови*:

- учитель розповідає – учні слухають;
- учитель і учні обмінюються думками з теми, що вивчається, завдяки чому доходять потрібних висновків та узагальнень, формують визначення, правила;
- учитель організує спостереження школярів над вивчуваними мовними фактами і явищами з наступним колективним обговоренням;
- учні під керівництвом учителя самостійно здобувають знання за підручниками та іншими джерелами;
- учні, виконуючи практичні завдання і вправи, засвоюють потрібні знання, які уточнює і узагальнює вчитель.<sup>2</sup>

В основу класифікації методів навчання українськими лінгводидактами покладено спосіб взаємодії вчителя та учнів на уроці, згідно з якими виділено такі методи навчання:

- усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення);
- бесіда вчителя з учнями;
- спостереження учнів над мовою;
- робота з підручником;
- метод вправ.<sup>3</sup>

**За джерелами знань** визначають методи навчання мови С.Чавдаров, О.Текучов, Л.Федоренко, С.Дмитровський. О.Текучов подає таку класифікацію методів навчання мови: 1) слово (розповідь) учителя; 2) бесіда; 3) аналіз мови (спостереження за мовою, граматичний розбір); 4) вправи; 5) використання паочних посібників (схем, таблиць та ін.); 6) робота з навчальною книгою; 7) екскурсія.

<sup>1</sup> Див.: Текучев А. Методика русского языка в средней школе. – С. 67-87; Федоренко Л. Закономерности усвоения родной речи. – М., 1984. – С. 105-143.

<sup>2</sup> Біляєв О. М., Мельничайко В. Я. та ін. Методика вивчення української мови в школі. – С. 43.

<sup>3</sup> Див.: Пентилюк М. І., Караман С. О. та ін. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах/За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.

Л.Федоренко до джерел знань відносить теоретичний матеріал підручника, дидактичний мовний матеріал, живе мовлення і визначає три основні групи методів навчання: 1) методи теоретичного вивчення мови (бесіда, повідомлення, робота з підручником); 2) методи теоретико-практичного вивчення мови і мовлення (робота з окремими мовними одиницями, їх формами); до них відносяться спостереження, розбір, диктант; реконструювання, конструювання; 3) методи практичні (робота з текстом для запам'ятовування традиції використання мовних одиниць у мовленні і для розвитку мовлення) – це перекази, твори.

Розглядаючи методи навчання з точки зору системного підходу, С.Караман, О.Караман, М.Пентилюк названі ознаки методів навчання пропонують використовувати як робочу дефініцію визначення Є.Ітельсона: "... методи навчання – це система методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу і особливостями джерел навчальної інформації".<sup>1</sup>

Наявність різних класифікацій у системі методів навчання мови свідчить про науковий пошук, нагромадження і теоретичне узагальнення педагогічного досвіду учителів-словесників, дослідження методів на різних можливих системних рівнях.

Доведено, що метод створюється тільки системою прийомів і ґрунтується на логіці процесу навчання. Особливість кожного методу створюють домінуючі в ньому прийоми.

**Прийом** є елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом. Його характерною рисою порівняно з методом є, *по-перше*, здатність включатися в різні методи, *по-друге*, частковість, через що прийом часто називають деталлю методу. Наприклад, дати учням поняття про самостійні й службові частини мови можна і методом розповіді, пояснення або бесіди вчителя з учнями, але в кожному випадку необхідно застосовувати такі прийоми, як повторення трьох основних критеріїв визначення частин мови:

- узагальнене значення (предметність, ознака, дія, спосіб тощо; на які питання відповідає);
- які граматичні форми властиві кожному із слів як частині мови (рід, число, відмінок; час, спосіб, особа і т. ін.);
- синтаксична роль (у функції якого члена речення найчастіше виступає).

Специфіка методів навчання мови зумовлюється закономірностями і принципами її вивчення, логічною структурою змісту предмета, характером тих знань і умінь, яких набувають учні, а також і системою дидактичних і специфічних прийомів, характерних для вивчення мови.

До прийомів **мисленевого характеру** відносяться аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, індукція, дедукція.

**Специфічні прийоми**, зумовлені змістом теми, зокрема різними видами розбору (*фонетичного, лексичного, морфемного, словотворчого, морфологічного, синтак-*

<sup>1</sup> Ительсон Е. И. Приемы и методы обучения // Сов. педагогика. – 1970. – № 2. – С. 7-9.

сичного, стилістичного); кожен з них може бути усним і писемним, повним і частковим. Відомі прийоми графічного розбору, розбору-міркування; заміна, поширення, перестановка мовних одиниць; моделювання структури речення, словосполучення, конструювання словосполучень, речень певного типу, заміна мовних одиниць співвідносними, лінгвістичний і стилістичний експерименти, алгоритмізація (може застосовуватися при вивченні майже всіх розділів курсу мови). У процесі роботи над формуванням комунікативних умінь склалися прийоми роботи над текстом: озголовлення тексту, членування тексту, складання плану, визначення основної думки тексту, побудова тексту певного стилю, відтворення деформованого тексту, композиційне оформлення текстів різних типів мовлення тощо.

Специфіка вивчення предмета виражається насамперед через властиві для нього прийоми, різне співвідношення цих прийомів у системі основних методів. Тому сьогодні посилюється увага дослідників до спеціальних прийомів вивчення предмета як до фактора спеціалізації методу та одного з важливих понять у концепції методів навчання.

Методи взаємодіють між собою, але не можуть бути частиною один одного, а прийоми, взаємодіючи, поєднуються в різних варіантах і можуть входити як складовий компонент до різних методів.

Вибір методів та прийомів навчання мови необхідно здійснювати в процесі підготовки до уроку, враховуючи його дидактичну мету, характер змісту навчального матеріалу, рівень знань учнів. Щоб успішно оволодіти оптимальним вибором методів і прийомів навчання мови, слід глибоко осмислити склад, структуру, функції кожного з них і можливості застосування.

При виборі методів навчання мови необхідно керуватися дидактичними та лінгводидактичними принципами. В першу чергу слід враховувати дидактичний принцип дотримання єдності змістової і процесуальної сторін у навчанні, лінгводидактичний принцип установаження міжпредметних і внутрірівневих та міжрівневих зв'язків при вивченні мови тощо.

Оскільки мова як навчальний предмет має логічну структуру, основу якої складають мовні поняття, потрібно під час вивчення всіх рівнів мови встановлювати наскрізні міжпонятійні зв'язки, що посилює розвивальну функцію методів навчання, активізує пізнавальну самостійність учнів, сприяє творчому вибору методів навчання.

## 4.2. Характеристика методів навчання

До основних методів навчання рідної мови належать: усний виклад учителем матеріалу, бесіда, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, метод вправ, програмоване навчання, комп'ютеризоване навчання.

### Метод усного викладу вчителем матеріалу (розповідь-пояснення).

Основне призначення цього методу – подати учням навчальну інформацію і забезпечити її сприйняття, осмислення, запам'ятовування. Форма подачі інформації може бути різною:

- 1) розповідь-пояснення;
- 2) шкільна лекція;
- 3) роз'яснення завдання самостійної роботи;
- 4) повідомлення додаткових відомостей;
- 5) інструкція до виконання завдань.

У структурі методу усного викладу використовуються прийоми і засоби, які активізують сприйняття і засвоєння матеріалу учнями, зокрема наочність (таблиці, схеми, малюнки, картини), технічні засоби (епідіаскоп, кодоскоп, магнітофон, комп'ютер).

Характер організації матеріалу під час усного викладу вчителя може бути описово-розповідним і проблемним.

**Описово-розповідним** викладом учитель користується, характеризуючи мовні явища, процеси.

Під час пояснення нової теми вчитель повинен ознайомити учнів з новими словами, поняттями, термінами. Розповідь учителя має бути точна і логічно послідовна, бездоганна з мовного боку. Виклад щодо темпу мовлення слід вести так, щоб учні мали змогу стежити за викладом думок учителя, вдумуватися в них і усвідомлювати їх зміст.

Над оволодінням майстерністю розповіді вчителю потрібно працювати наполегливо і беззастанно. К.Ушинський підкреслював, що майстерність шкільної розповіді – це рідкісне обдарування, тому вчителю треба багато працювати, щоб виробити в собі майстерність цілком педагогічної розповіді, яка б мала зв'язний виклад.

**Зв'язний виклад учителя** – це це суцільний монолог. У зв'язний виклад необхідно влітати елементи бесіди, наочність, технічні засоби навчання, дотримуючись принципів навчання, законів логіки.

Виклад нового матеріалу починається з визначення теми, мети, завдань, етапів уроку. Після кожного з етапів необхідно робити попередні висновки. Спочатку доцільно добирати для аналізу легші, простіші приклади, а потім поступово переходити до складних. Складні правила добре запам'ятовуються, якщо вчитель використовує моделі, таблиці, записує те чи інше правило на дошці. Основні положення теоретичного матеріалу учні конспектують самостійно або під диктовку вчителя.

Обов'язковою вимогою до всіх форм усної передачі знань є чітка логіка викладу, доказовість. Під час розповіді мовні факти і явища характеризуються як система взаємопов'язаних елементів, з'ясовуються їхні зв'язки із спорідненими явищами. Учитель роз'яснює учням, яку роль відіграє мовне явище у відповідній мовній системі. Під час пояснення створює проблемні ситуації.

Особливість **проблемного викладу** полягає в тому, що вчитель ставить проблему, частіше сам її розв'язує, але при цьому показує, як треба аналізувати матеріал, шукати докази, логічно їх розвивати, використовувати всі аргументи, що ведуть до правильних висновків. Зміст навчального матеріалу з мови повністю забезпечує реалізацію такого викладу. При вивченні теоретичного матеріалу для постановки й розв'язання проблеми використовуються внутрішньо-предметні зв'язки, коли відомі факти і явища беруться як основа для знайомства з новими, використовуються аналогії, функціональні й стилістичні можливості окремих морфологічних і синтаксичних одиниць, зіставлення фактів у мовах народів тощо.

Проблемний виклад може бути двох видів. У першому випадку вчитель, створивши проблемну ситуацію, сам розгорнуто трактує всі ланки її розв'язання. Учні, стежачи за аргументами вчителя, вникають у суть розв'язання проблеми. У другому випадку вчитель залучає до участі в розв'язанні проблеми самих учнів, даючи їм фактичний матеріал для аналізу, пропонуючи зробити самостійні висновки.

**Метод бесіди.** Суть цього методу полягає в тому, що зміст вивчуваного матеріалу розкривається у відповідях учнів на поставлені вчителем запитання. Система запитань повинна бути чітка, змістовна, відображати логіку й послідовність матеріалу. Призначення запитань у процесі бесіди різне: вони можуть актуалізувати матеріал, бути спрямованими на встановлення нових зв'язків між мовними фактами, на розкриття причинно-наслідкових залежностей, можуть допомагати виділяти суттєві ознаки мовних фактів і процесів, сприяти формуванню понять. Навчальну результативність бесіди забезпечує не лише система запитань, а й аналіз фактів, дидактичного матеріалу, спеціально дібраного вчителем, уміння учнів робити висновки, систематизувати їх.

Активність учнів, їхня пізнавальна діяльність у процесі бесіди спираються на вже раніше відомі факти, явища, на мовну практику (використання наступності, актуалізацію знань), на запитання вчителя як стимул продуктивного мислення, на розумові процеси (аналіз, порівняння, систематизацію, узагальнення як логічну основу методу). Цінність цього методу і в тому, що він привчає школярів аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виражати думки своїми словами, крім того, виробляє вміння стежити за розгортанням матеріалу, виділяти основне в ньому. Бесіда допомагає вчителю «вивести назовні» розумову діяльність учнів, одержати безпосередню зворотну інформацію про засвоєння й усвідомлення ними матеріалу.

Важливе значення має **евристична бесіда**.

*Евристика* (від грецьк. *heurisko* – знаходжу, відкриваю) – метод чи методологічна дисципліна, предметом якої є вирішення проблем в умовах невизначеності. Основною проблемою евристики є усунення суперечностей.<sup>1</sup>

*Евристика* – 1. В античній філософії – сукупність прийомів навчання за допомогою навідних запитань, теорія такої методики. 2. Наука, що вивчає процеси продуктивного творчого мислення.

*Евристичний* – який дозволяє одержувати нові знання, виявляти невідомі раніше властивості, закономірності.<sup>2</sup>

Евристична бесіда відкриває широкі можливості для створення ситуації пошуку, для реалізації елементів проблемного навчання.

Метод евристичної бесіди можна застосувати тільки тоді, коли вчитель має можливість спертися на раніше набуті знання учнів або на їх особистий досвід.

Ефективність методу бесіди залежить великою мірою від уміння вчителя правильно ставити під час бесіди запитання.

<sup>1</sup> Словник іншомовних слів / Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000.

<sup>2</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2001.

З урахуванням змісту роботи використовуються запитання: 1) на з'ясування нового матеріалу; 2) на його закріплення; 3) на перевірку вивченого.

Ці види запитань у свою чергу поділяються на запитання *аналітичного і синтетичного* характеру.

Запитання *аналітичного* характеру класифікуються за трьома видами: 1) власне аналітичні; 2) навідні; 3) риторичні.

**Власне аналітичні** вимагають від учнів самостійного аналізу запропонованого матеріалу. Наприклад: *Прочитайте, дайте відповідь на запитання...* До цієї ж підгрупи належать ще *альтернативні* запитання, які застосовуються тоді, коли можливі варіанти відповіді. Наприклад: *Як правильно сказати спортивний зал чи спортивна зала? Весною чи навесні? Гарний тюль чи гарна тюль?*

**Навідні запитання** даються учням, щоб допомогти їм знайти правильну відповідь. Наприклад, учень визначає тип підрядного зв'язку у словосполученнях: *книжка брата, нова книжка й вагається*, визначаючи, яким типом поєднуються слова в словосполученнях. Тоді учитель ставить учневі навідні запитання: *Уякому із словосполучень при зміні головного слова змінюється і залежне?*

**Риторичні запитання** ставляться не для того, щоб одержати на них відповідь, часто наперед відому, а лише щоб привернути увагу учнів до певного факту або самим запитанням мобілізувати клас до сприйняття наступної розповіді.

**Запитання синтетичного характеру** використовують, коли закріплюється матеріал, робляться висновки. Багато починати запитання словами: *складіть, доберіть, зіставте, пригадайте, з'ясуйте, перебудуйте, перетворіть, змініть*.

В одній бесіді не можна нагромаджувати багато запитань, щоб не перевтомлювати учнів.

У процесі вивчення мовного матеріалу бесіда може мати різне призначення, а саме: готувати учнів до сприйняття нового матеріалу, сприяти засвоєнню нового, допомагати застосовувати набуті знання в нових умовах стосовно розв'язання практичних завдань. Метод бесіди виправдовує себе і при повторенні й узагальненні матеріалу, коли вже відомі поняття, факти учні перегруповують, зіставляють, знаходять між ними спільне й відмінне і роблять відповідні висновки. Вчитель усю цю роботу лише організовує і спрямовує для досягнення результативності у навчанні.

Метод бесіди на уроках мови забезпечує початковий етап для розгортання аналітико-синтетичної роботи, зумовлює свідоме розуміння мовних явищ, а тим самим гарантує від формалізму в знаннях, який маємо там, де учень не вміє аналізувати явища, знаходити зв'язки між ними і підійматися від конкретного факту до узагальнення.

**Метод спостереження над мовою.** За методом спостережень над мовою учень здобуває знання на основі самостійного аналізу мовних явищ, в результаті активізації своїх розумових сил.

Упродовж тривалого періоду метод спостереження над мовою у вітчизняній методиці був основним, універсальним при вивченні граматики (вважали його *дослідницьким*). Учні повинні були *цілком самостійно* спостерігати, аналізувати, робити висновки, формулювати правила. Безперечно, така робота для учнів середньої школи непосильна. Тому цей метод став використовуватися лише в

поєднанні з *бесідою*, і він є одним з етапів у процесі навчання мови. З часом цей метод удосконалився і ширше використовується в мовній практиці. Подаємо орієнтовний порядок роботи за методом спостереження.

У вступній бесіді учитель знайомить учнів із завданням. Матеріал, над яким буде вестися спостереження, можна подати на дошці, в індивідуальних картках, або запропонувати здійснювати спостереження за матеріалом підручника. Складні завдання доцільно пояснити або подати зразок виконання. Наприклад, перед учнями таблиця, в якій ліворуч подано речення з прямою мовою, а праворуч – речення, в яких пряма мова замінена непрямою.

**Завдання.** Простежте, як відбувається заміна прямої мови непрямою.

Дане завдання можна деталізувати системою запитань:

- 1) порівняй речення обох колонок (з прямою мовою і непрямою);
- 2) визнач, які граматичні зміни відбуваються при заміні прямої мови непрямою;
- 3) що треба пам'ятати при вживанні особових і присвійних займенників у непрямій мові?
- 4) як проходить заміна прямої мови, коли вона виступає питальним реченням?
- 5) як змінюється пунктуація в реченні з непрямою мовою?
- 6) яким стає смислове навантаження в паралельних конструкціях?

Такі завдання дають змогу зосередити увагу учнів на головному, привчають до цілеспрямованої діяльності.

Чинні підручники рясніють матеріалом для спостереження. Мовний матеріал не подається у вигляді готових приписів, а як матеріал, після дослідження якого треба зробити відповідні висновки. Учитель може залучити довідкову літературу, різноманітні посібники, що значно доповнять матеріал підручника і допоможуть учням зробити самостійні висновки.

Позитивні сторони цього методу в тому, що він допомагає учневі виникнути в сутність мовних фактів, процесів, осмислити зв'язок між ними.

Метод спостережень перебуває в тісній залежності від змісту матеріалу. Якщо в 5-7 класах учитель обмежується застосуванням даного методу тільки для ознайомлення з конкретними мовними фактами при вивченні того чи іншого мовного явища, то в 8-9 класах він використовується значно ширше при вивченні синтаксичних понять. І особливо значущим стає на уроках української мови в 10-11 (12) класах, де підсилюється елемент самостійності, розширюється коло фактів, з якими вже обізнані учні.

При правильному використанні методу спостережень в учнів закріплюються самостійні пошукові навички.

У системі методу спостереження й аналізу мовних явищ важливою ланкою є *лінгвістичний експеримент*. Він виправдовує себе в роботі над синтаксисом і стилістикою. Наприклад, шляхом лінгвістичного експерименту (підставляючи можливі сполучникові конструкції) учням пропонується мотивувати роль розділових знаків у реченні.

Відомо, що розділові знаки членують текст і речення на певні синтаксично-смислові частини. Вони полегшують сприйняття й правильне розуміння написаного. Проте не завжди там, де пауза, ставиться розділовий знак, і не завжди там, де є розділовий знак, робиться пауза. Порівн.: *І котилось над містом пахуче, високе, рожеве, тепле сонце, як матір'ю спечений хліб* (Б.Олійник). – *І котилось над містом пахуче високе рожеве тепле сонце, як матір'ю спечений хліб*.

Уживання розділового знака зумовлюється змістом, який хоче вкласти автор у своє висловлення. Порівняйте, наприклад: *Сумління людське, виявляється, схоже на вулик, його теж можна розтривожити* (О.Гончар), коли обидві частини виступають як рівноправні. Це речення можна записати й так: *Сумління людське, виявляється, схоже на вулик – його теж можна розтривожити*. У такому разі друга частина речення виражає висновок з того, про що говориться в першій. Замість тире можна поставити двокрапку, тоді друга частина вказуватиме на причину: *Сумління людське, виявляється, схоже на вулик: його теж можна розтривожити*.

У реченні *“І котилось над містом пахуче, високе, рожеве, тепле сонце, як матір'ю спечений хліб”* інтонація переліку виявляє такі ознаки: на кожний член речення падає логічний наголос, рух тону однотипний (найчастіше підвищення на кожному з однорідних членів, пауза після кожного однорідного члена).

Якщо речення оформлено іншою інтонацією: *“І котилось над містом пахуче високе рожеве тепле сонце, як матір'ю спечений хліб”*, то сонце сприймається не як щось приємне, рідне, а як висока рожева тепла пляма, яка пахне. У реченні *“З ластівками прокидався яблуневий, у білих накрапах сад”* без коми не обійтись, бо *яблуневий* – означення непоширене, а *у білих накрапах* – поширене. Якщо першим стоїть непоширене означення, а другим – поширене, тоді такі два означення є однорідними. Після спонтанного однорідного члена речення пауза на письмі не позначається комою.

Або пояснити, як розстановка розділових знаків впливає на зміст речення.

- Проведіть спостереження. Як розстановка розділових знаків впливає на зміст поданих речень?

1. Хоч траву їж, а свого слова дотримайся. / Хоч траву їж, а свого слова дотримайся (*Нар. творчість*). 2. Так, ніхто не кохав. / Так ніхто не кохав (*В.Сосюра*). 3. Скарати, не можна помилювати. / Скарати не можна! Помилувати. 4. Сказав зроби. / Сказав: “Зроби!”. 5. Так, важко робити, як зайцеві сани тягти. / Так важко робити, як зайцеві сани тягти (*Нар. творчість*).

Таким чином, метод спостереження активізує пізнавальну діяльність учнів, їх самостійність у розв'язанні поставленого завдання, сприяє свідомому засвоєнню теоретичного матеріалу.

**Метод роботи з підручником.** Цей метод привчає учнів до самостійної роботи, а також є одним із способів реалізації принципу розвивального навчання. Ефективність цього методу залежить від уміння учнів читати й розуміти прочитане.

Роль учителя: 1) спочатку допомогти учням виділити головне в матеріалі; 2) визначити у вивчуваному матеріалі нове і відоме (актуалізація знань); 3) відшукати відповідь за підручником. Наприклад:

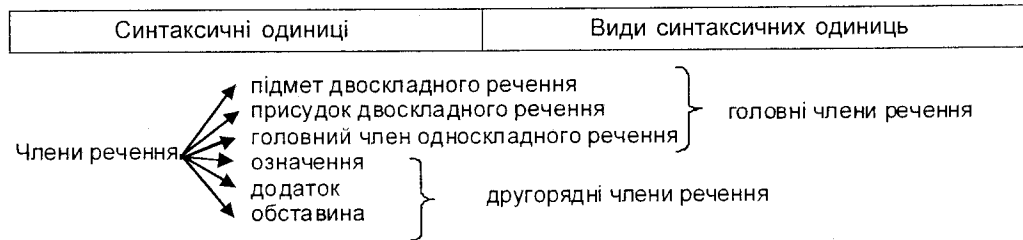
- Запишіть у вигляді стислого конспекту погляди мовознавців щодо визначення основної одиниці синтаксису. Скористайтеся порадами для самостійного опрацювання теми.

#### Поради для самостійного опрацювання теми

- Прочитайте в підручнику теоретичний матеріал з теми.
- З'ясуйте зміст термінів, наукових понять.
- Щоб ґрунтовніше засвоїти прочитане, складіть конспект у формі плану, тематичних виписок, таблиці.
- Усно перекажіть зміст теоретичного матеріалу.
- Доберіть власні приклади, що ілюструють основні положення теми, сформулюйте стислі висновки.

- Перевірте себе. Ознайомтеся із змістом схеми "Члени речення". Доберіть приклади до схеми.

## Члени речення



Привчаючи школярів працювати з підручником, учитель може застосувати такі методичні прийоми: 1) провести вступну бесіду, яка забезпечить зв'язок раніше вивченого матеріалу з тим, що учні вивчатимуть самостійно; 2) дати інструктаж, у якому наголосити, на чому, читаючи підручник, треба зосередити особливу увагу, які види роботи виконати (зробити записи, скласти план, передати зміст у формі схеми); 3) провести заключну бесіду, що має на меті перевірити, як учні засвоїли матеріал, і зробити необхідні уточнення, підвести підсумки роботи.

Поступово діти привчаються самостійно виділяти в матеріалі відоме і нове.

Метод роботи з підручником (словником, довідковою літературою) привчає до самоосвіти, сприяє формуванню переконаності в достовірності фактів.

**Метод вправ.** Вправи – це послідовні дії та операції, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь та навичок. Виконання учнями вправи відіграє у навчальній роботі з мови особливу роль. Це один із методів, без яких неможливе успішне навчання мови.

Цінність мовних вправ полягає в тому, що вони наближають навчання до потреб життя, дозволяють учителю активізувати навчальний процес, а учням допомагають набутти потрібних знань і навичок шляхом практичної діяльності.

Дидактична суть цього методу в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок.

Вправи стають невід'ємною складовою частиною вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення.

У методиці вправи з мови класифікуються, виходячи з різних критеріїв: а) змісту, б) форми проведення, в) складності і поділяються на: 1) підготовчі, 2) вступні, 3) пробні, 4) тренувальні, 5) творчі, 6) контрольні.

Набуття нових знань, формування нових умінь і навичок майже завжди відбувається на основі раніше набутих, тому **підготовчі вправи** проводяться, як правило, перед вивченням нового матеріалу.

Роль і дидактична мета **підготовчих вправ**, – забезпечити пізнавальну і психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, зацікавити учнів, актуалізувати в них набутий практичний досвід. Наприклад, вивчаючи матеріал про текст, стилі і типи мовлення, вчитель пропонує, використовуючи вправи, що вміщено в підручнику, дати відповідь на такі запитання:

- Що називається текстом? 2. Назвіть основні три частини тексту. 3. З чого складається текст? 4. За яких умов текст поділяється на абзаци? 5. Чи завжди збігається кількість абзців із основними частинами? 6. Поясніть зміст терміна "абзак". 7. Від чого залежить розташування абзців, їх послідовність? 8. Які ви знаєте правила зв'язку речень і абзців? 9. Назвіть засоби міжфразного зв'язку. 10. Дайте характеристику будови тексту. 11. Які ви знаєте типи мовлення? 12. Назвіть основні стилі української мови.

Після опрацювання теоретичного матеріалу підручника доцільно запропонувати вправу для самостійної роботи. Наприклад:

- Прочитайте текст і, працюючи в парах, поставте один одному запитання, подані під текстом. Відповідайте щиро, відверто – це допоможе вам підготуватися до дискусії.

**Якщо ви хочете когось переконати ...**

Думки стародавніх авторитетів, таких, як грецький філософ Аристотель та римський оратор і теоретик ораторського мистецтва Квінтіліан, збігаються з думками сучасних психологів у тому, що людина у своїй поведінці й рішеннях керується логікою значно менше, ніж нам видається.

„На дії і вчинки людей, – говорив Аристотель, – впливають сім чинників: випадок, природа, примус, звичка, розум, бажання, пристрасть”.

Зверніть увагу на те, що серед семи згаданих чинників, які, за твердженням Аристотеля, впливають на поведінку людини, лише один пов'язаний з розумовою діяльністю.

Подібного погляду дотримувався Квінтіліан, що навчав молодих римлян ораторського мистецтва, яке відіграло велику роль на суді в Стародавньому Римі: „Докази, звичайно, можуть змусити суддів поставитися до нашої справи прихильніше, ніж до справи нашого супротивника. Але вияви почуттів сильніші за докази: вони примусять суддів прагнути, щоб нашу справу було вирішено краще. А чого хочуть, у те й вірять” (3 кн. "Мистецтво говорити").

- Дайте відповіді на запитання:

- Чим ви керуєтеся у своїй поведінці: розумом, емоціями, користю, бажаннями, інстинктом, симпатією, порадою, рекомендацією тощо?
- Чи вмієте ви спрямувати увагу співрозмовника у потрібному руслі?
- Чи знаходите ви потрібні аргументи? Чи вмієте ви їх правильно викладати?
- На що звертали увагу оратора античні філософи і чому? Прокоментуйте прочитане.

**Вступні і пробні вправи** проводяться безпосередньо після опрацювання мовного матеріалу. Наприклад, учитель пропонує такі завдання і вправи:

- Прочитайте пари слів, стежте за правильною вимовою кінцевих дзвінких і глухих приголосних.

Дуб – гуп, зруб – рип, гриб – грип; мідь – мить, гладь – лють, лід – кіт; друг – птах, круг – пух, луг – слух; аналіз – альбатрос, газ – бас, мороз – ліс, низ – лис, верболіз – верес; ніж – кіш, масаж – патронташ, криж – наш; імідж – погонич; гедзь – борець.

- Запишіть слова фонетичною транскрипцією, розмежуйте вимову двох звуків на стику префікса й кореня [дж], [дз] і одного [дж], [дз] у поданих словах.

Ходжу, дзиґарі, дзот, підземний, джерельце, дзвеніти, народження, підживити, підзвітний, відзначати, дріжджі, джміль, відзвук, підземелля, відзив, пробуджуватися, подзьобаний.

Вступні вправи допомагають глибше усвідомити правила, формувати уміння і навички застосовувати теоретичні знання на практиці.

До пробних вправ належать попереджувальні, коментовані і пояснювальні завдання. Наприклад:

- Запишіть слова фонетичною транскрипцією. Поясніть їх вимову і написання.
  1. Весна, веселий, левада, лиман, неметкий, вуличка.
  2. Голуб, кожух, зозуля, подушка, обід, поріг, собі, тобі.
  3. Легкий, вогкий, дьогтю, дїгтяр, нігті, кігті, збганути.
  4. Просьба, молотьба, хоч би, отже, якби, вокзал, анекдот, призьба, боротьба.
  5. Сказати, спекти, стерти, сформувати, сховати, зціпити, зшити, з середини, з хати.

**Тренувальні вправи** – сприяють закріпленню мовних умінь і навичок.

Серед тренувальних вправ виділяються вправи а) *порівняльного характеру*, б) *за інструкцією*, в) *за зразком*, г) *за завданням*.

За цими видами вправ учні добирають приклади на певне правило, виписують із підручника, орфографічного словника чи художнього тексту відповідний матеріал, привчаються до різних форм граматичного розбору, до написання словникових, вибіркових, пояснювальних диктантів, до роботи над складанням ділових паперів тощо.

Важливе місце посідають вправи: а) *порівняльного характеру* (наприклад, у вправі необхідно пояснити правопис префіксів *з-*, *роз-*, *без-*), б) *вправи за інструкцією*: визначається послідовність роботи, прийоми виконання, але точного зразка для виконання не подається (сюди належить робота із словниками, вибіркові диктанги, добір синонімів, антонімів, робота над орфографічними і пунктуаційними помилками); в) *вправи за зразком*. Наприклад, у вправі пропонується завдання: *Визначити способи словотворення*, а далі подано зразок:

Зразок виконання: за кордоном →  $\overline{\text{закордонний}}$   
 над Дніпром →  $\overline{\text{наддніпрянський}}$   
 без снігу →  $\overline{\text{безсніжний}}$

Найскладнішим видом тренувальних вправ вважаються *вправи за завданням*. Вони проводяться тоді, коли учні в основному оволоділи вже потрібними прийомами роботи й можуть застосовувати їх самостійно. Вчитель чітко формулює завдання і мету роботи, визначає відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції, послідовність їх застосування учні визначають самостійно. До таких вправ належать різні види розбору (фонетичний, лексичний, морфологічний, стилістичний і т.д.), що проводиться в усній чи письмовій формах, невеличкі самостійні практичні завдання – складання схем, таблиць порівняльного чи узагальнюючого характеру.

До *творчих і контрольних вправ* належать проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи, а з метою перевірки – контрольні роботи. Проблемні завдання передбачають застосування набутих умінь і навичок у нових умовах. Наприклад, після вивчення активних і пасивних дієприкметників можна зацікавити учнів питанням, які дієприкметники, активні чи пасивні, частіше використовуються в українській мові. Відповідь на це питання треба знайти самостійно. Учитель рекомендує прочитати кілька сторінок тексту різних авторів – М.М.Коцюбинського, Олеся Гончара, М.П.Стельмаха – і на цьому матеріалі визначити частоту вживання

активних і пасивних дієприкметників. Спочатку учні роблять кількісне порівняння, а потім простежують, у якій синтаксичній ролі виступають активні, а в якій – пасивні дієприкметники, що забезпечує перевагу пасивних. Таких завдань на уроках мови може бути багато: чим відрізняються між собою якісні і відносні прикметники? яка різниця між підметом і присудком, реченням і словосполученням? яку роль виконують відокремлені означення у змалюванні пейзажу? в портретних характеристиках? які звертання характерні для поетичної мови?

Творчі і контрольні вправи є перевіркою набутих знань, умінь, навичок. До таких вправ належать і диктанти, перекази, різні творчі роботи. Вони розраховані на варіантність розв'язання, своєрідну індивідуальність виконання. Види контрольних і творчих робіт різні: від самостійного написання диктантів, переказів, складання речень до творів різних жанрів.

Зазначені види вправ можуть бути здійснені як на репродуктивному так і на продуктивному, творчому рівні, тобто самостійно, без зразка. Вправи, виконані з неоднократним повторенням тих чи інших способів дії над мовним матеріалом або за зразком, називаються *репродуктивними*. Їх основна мета: усвідомлення, осмислення, закріплення мовної інформації, вироблення практичних умінь і навичок. Вправи, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів, називаються *продуктивними*.

Отже, вправи і завдання з мови – це складова частина у засвоєнні й удосконаленні знань, у виробленні умінь і навичок. Це своєрідний вид пізнавальної діяльності, що не збігається з ніяким іншим. Вироблення необхідних умінь і навичок гарантує тільки добре продумана і випробувана система завдань, при якій важливим є і варіювання умов, в яких застосовуються знання, і посилення ступеня складності, і науково обґрунтована послідовність.

## Програмоване навчання

Своєю практичною навчальною і корегуючою спрямованістю відзначається *програмоване навчання*. Воно забезпечує постійний зворотний зв'язок при вивченні матеріалу, індивідуалізує процес навчання, забезпечує чітку логічну послідовність вивчуваного, розвиває навички самостійної роботи.

Під час програмованого навчання весь матеріал теми поділяється на невеликі дози – кроки (частини, етапи) і розташовується в логічній послідовності. Перелік кроків, етапів, що подають теоретичні відомості, а також вправи і завдання зазначено у підручниках і посібниках із позначкою, а відповіді, тобто правильні написання, розв'язання завдань – у кінці підручника, які нумеруються, щоб їх можна було швидко знайти.

Учень знайомиться із пропонованим матеріалом, виконує завдання і звіряє правильність своєї відповіді з відповіддю у кінці підручника. Якщо відповідь правильна, то учень переходить до наступного кроку. Коли у відповіді припущено помилку, учень аналізує її, звіривши з відповіддю, і, усвідомивши правильність виконання, переходить до вивчення наступної частини матеріалу. Подаємо зразок виконання вправи, до якої подано у підручнику відповіді.



- \*\* Прочитайте текст. Випишіть іменники, розподіливши їх за відмінами. Зробивши це, перевірте себе за відповіддю у кінці підручника.<sup>1</sup>

### Весілля

Весілля справляли по-старосвітському.

Дружки петіли верхи на конях по вулиці, на рукавах білили хустки. По дорозі хутко шикувалися заслони, щоб перепиняти молодих і вимагати викупу. По хатах у молодого й молодої востаннє оглядали столи, чи все є так “як годиться”. Баба-розпорядниця не злазила з печі й звідти керувала всім весільним чином. Вона захворіла, пішовши до молодої розплітати косу й співати сумних пісень: пісні були навдивовижу дзвінкі й жалібні, а бабина горлянка рипуча, роки бабині лежали на її сухих плечах, як гаряча повсть, а ніч осіння – холодна (Ю. Яновський).

<sup>1</sup> До вправ, позначених двома зірочками, даються відповіді у кінці підручника.

Практика переконує, що метод програмованого навчання доцільно впроваджувати у зв'язку з вивченням різних розділів шкільного курсу мови, а також на уроках зв'язного мовлення.

Для підвищення ефективності формування в учнів умінь і навичок писемного висловлювання, творення власних текстів різних типів мовлення вчителю доводиться здійснювати періодичну корекцію учнівської вправності в бік її удосконалення, а подекуди й установлення грамотності на основі системи послідовно виконуваних орфографічних дій з урахуванням характеру написань.

Процес писемного мовлення складається з внутрішнього проговорювання та фіксації підготовленого матеріалу на папері, що вимагає автоматизованого оперування звуко-графічними асоціаціями. За кількістю операцій писемне повідомлення є складнішим від усного. Однак в усному спонтанному висловлюванні породження мовлення і його звукового оформлення є синхронним і тому вимагає повного автоматизму в оперуванні лексичним і граматичним матеріалом.

Щоб показати учням красу і можливості мови, вчителю необхідно добирати найрізноманітніші тексти за тематикою і типом мовлення, обирати ефективні форми, види роботи, передбачати етапи послідовного виконання дій. Програмоване навчання сприяє реалізації зазначених завдань. Наведемо зразок спіралевидного програмування на уроці зв'язного мовлення до теми «Учнівські перекази і твори» з виокремленням етапів, структури уроку, видів і форм роботи.

### Етап I

1. Ознайомлення учнів із завданням уроку. (У вступній бесіді вчитель зазначає, що на двох уроках учні працюватимуть за такою структурою: складання власного тексту-розповіді, написання переказу, диктанту, аналізу і самооцінка написаних текстів).
2. Повторення вузлових питань із стилістики, орфографії, пунктуації (поняття про текст, мовні засоби розмовного, художнього і публіцистичного стилів, типи мовлення, повторення орфограм і пунктограм, уживаних у контрольному тексті).

### Етап II

1. Самостійне складання учнями тексту-розповіді “Мати копає картоплю”.
2. Зачитування й аналіз окремих робіт.

#### Зразки учнівських робіт

##### Мати копає картоплю (етюд)

Ранок повів прохолодою. Ще не встигло сонце прогріти землю ласкавими променями, а мати вже вийшла на город. Вона, невелика тендітна жінка, завзято почала працювати. В усіх материних рухах відчувалося, що вона вмє і любить добре працювати (Олена І).

##### Мати копає картоплю (етюд)

Був теплий літній ранок, коли всі люди починали копати картоплю, бо настає пора збирання врожаю. У цю пору люди копають картоплю, бо це другий хліб, за допомогою якого люди зимують.

У цей день вийшла на город і мати копати картоплю. Встромивши заступа в землю, картопля ніби хоче вискочити, але ще в землі (Оксана Ч).

### Етап III

1. Перше читання тексту-опори вчителем “Мати копає картоплю” для написання переказу.
2. Бесіда за змістом прочитаного.
3. Повторне читання тексту.
4. Самостійна робота учнів.
5. Написання переказу.

**Примітка.** Текст-опора, за яким учні писали переказ:

Мати копає картоплю. В повітрі стоїть сухуватий пил, а тепла земля пахне втомою. Материне лице запарошилося сірою землею, руки також запарошені, тільки карі її очі з живчиками зіниць блищать свіжо й чисто. Іноді випростовується і, спершись на заступ, відпочиває. Чує, мабуть, як уже мріє про спочинок город, як тоскно скрикують в охололій вишині запізнілі перелітні птахи (Євген Гуцало).

#### Зразки учнівських переказів

##### Мати копає картоплю

В повітрі стоїть сухуватий пил, а тепла земля пахне втомою. Материне лице запарошене сірою землею, руки також запарошені, тільки карі очі блищать свіжо й чисто. Іноді мати випростовується, спершись на заступ, і відпочиває.

Вона думає, що город, мабуть, теж хоче відпочити (Олена І).

##### Мати копає картоплю

В повітрі літає сухий пил, а тепла земля ніби дихає втомою. Руки і лице у матері запарошилися сірою землею, і тільки ясні очі сяють живчиками та радістю. Ось вона випросталася і сперлась на лопату, ніби дослухається до землі. І ніби чує вона, як важко дихає втомлена земля в очікуванні відпочинку; чує, як небесну блакить прорізує останній крик перелітних птахів (Оксана Ч).

### Етап IV

1. Самоаналіз і самооцінка якості виконання роботи.
2. Зачитування кращих робіт.
3. Колективний аналіз учнівських робіт.

## Етап V

1. Читання тексту-опори “Мати копає картоплю” вчителем для написання диктанту.

**Примітка.** Текст-опору, за яким учні писали переказ, вчитель пропонує записати в зошит під диктовку для зіставлення трьох текстів.

## Етап VI

1. Удосконалення написаного (саморедагування тексту-розповіді “Мати копає картоплю”).
2. Самостійна робота вдома – текст-роздум “Про що мріє мати?”.

Під час зіставлення власних текстів із текстом-опорою активізується увага учнів до аналізу мовних засобів, стилів і типів мовлення. Доповнюючи текст-опору власними роздумами, учні уважно добирають слова й будують речення, які найточніше передають їхні думки.

Самостійно складені тексти-роздуми характеризувалися багатством мовних засобів, виразністю, точністю, послідовністю й відповідали стилю та типу мовлення, наприклад:

## Про що думає мати?

Мабуть, думає про сьогоднішнього, а може, пригадує себе дівчиною, котра пізнала радість життя. Є чому радіти матері. Виховала вона двох синів, які в усьому стали їй опорою. А чи пригадує той день, коли вперше привіз її чоловік до свого двору, з яким вона й донині живе люб'язно й щасливо?

Дивився я на неї раз у раз і радів, що доля живе з любою матусею мирно й лагідно, віщучи їй довге щастя, довге життя ... (Ростислав К).

Використання розмаїтої палітри методичних підходів, гнучких методів роботи сприяє творчому опрацюванню того чи іншого матеріалу, врахуванню рівня мовної підготовки учнів, досить активному розвитку їхнього усно-писемного мовлення.

Програмоване навчання збагачує систему методів навчання мови, робить її здатною для реалізації удосконаленого змісту предмета.

## 4.4 Комп'ютеризоване навчання

Однією з найцінніших властивостей комп'ютеризованого навчання є діалогічна форма взаємодії учня з комп'ютером, що дозволяє використовувати його як мовного партнера. Створюване в комп'ютері мовне середовище характеризується **можливістю керування** навчальною діяльністю учня як від учителя (через закладену в комп'ютер програму), так і учня, **активністю** (навчальна діяльність учня відбувається в безперервному процесі взаємодії з комп'ютером), **динамічністю** (ситуація, в якій учень розв'язує навчальні завдання, змінюється залежно від цілей, умов і перебігу навчання), **проблемністю** (перед учнем постає комплекс взаємопов'язаних проблем, які він повинен розв'язати), **природністю** (спілкування відбувається за умов комунікативної ситуації, імітованої на екрані у формі природного людського діалогу, що відбувається між учнем та комп'ютером).

Впровадження комп'ютерної техніки в шкільну практику докорінно змінює зміст навчання та роль учителя в навчально-виховному процесі.

Щоб комп'ютер став справжнім помічником учителя, передовсім треба створити комп'ютерні навчальні програми, які, з одного боку, слугували б основною для створення сценаріїв навчальних програм для персональних комп'ютерів, а з іншого – для унаочнення теми чи розділу, що вивчається (у разі відсутності комп'ютера).

Для прикладу розглянемо сценарій навчальної програми до теми “Узгодження числівника з іменником”, що дозволяє вивчати тему поетапно.

**Етап I.** Пропонується усно виконати завдання.

**Завдання 1.** Прочитай і проаналізуй таблицю 1. Сформулюй власні висновки.

Таблиця 1.

Число	Рід	0 (нуль)	1 (один)	2 (два), обидва	3 (три) до тисячі	тисяча	мільйон, мільярд
Однина	чол.	нуль	один	два/обидва	—	—	мільйон, мільярд
	середн.	—	одне/одно	два/обидва	—	—	—
	жін.	—	одна	дві/обидві	—	тисяча	—
Множина		нулі	одні	—	—	тисячі	мільйони, мільярди

**Етап II.** Робота з унаочненим конспектом.

**Завдання 2.** Ознайомся з унаочненим конспектом до таблиці 1.

Унаочнений конспект

Морфологічна категорія роду фактично не властива числівникам. Винятком є числівники нуль, один, два, тисяча, мільйон, мільярд, а також числівники обидва, півтора.

Числівнику нуль властива морфологічна категорія числа (нуль – нулі), відмінка (нуль, нуля, нулю, нуль (нуля), нулем...). В однині числівник нуль вживається в чоловічому роді. Числівник нуль відмінюється як іменник чоловічого роду однини другої відміни м'якої групи.

Числівник один (одн-а, одн-о(-е), одн-і) виокремлюється із названих вище у зв'язку з властивими йому морфологічними категоріями роду (чоловічий, жіночий, середній) числа (однина і множина) і відмінка. В однині відмінюється так, як прикметники твердої групи, або це відмінювання числівника один за родами, числами, відмінками як займенника той.

Числівники два, обидва (чоловічий – середній рід: два/обидва учні (села), дві/обидві (жіночий рід: дві/обидві учениці), півтора (чоловічий – середній рід: півтора гектара (відра), півтори (жіночий рід: півтори доби).

Числівники мільйон, мільярд (чоловічий рід: мільйон жителів, мільярд гривень), тисяча (жіночий рід: тисяча гривень (прикраса). Мільйон, мільярд відмінюються як іменники чоловічого роду другої відміни твердої групи; тисяча – як іменник жіночого роду першої відміни однини мішаної групи.

**Етап III. Самоконтроль у засвоєнні теоретичного матеріалу.**

**Завдання 3.** Звернися до таблиці 1. Перепиши її в зошит.

Число	Рід	0 (нуль)	1 (один)	2 (два), обидва	3 (три) до тисячі	тисяча	мільйон, мільярд
Однина	чол.	нуль	один	два/обидва	—	—	мільйон, мільярд
	середп.	—	одне/одно	два/обидва	—	—	—
	жін.	—	одна	дві/обидві	—	тисяча	—
Множина		нулі	одні	—	—	тисячі	мільйони, мільярди

Усно перекажи зміст кожного пункту унаочненого конспекту. Якщо є потреба, повтори правила, подані в унаочненому конспекті.

**Етап IV. Виконання письмових завдань.**

**Завдання 4.** За допомогою **таблиці 1** і **схем 1-5** письмово провідміняй подані числівники. Запиши їх словами. Розкриваючи дужки, постав іменники в потрібній формі.

1, 2, 3, 4, 5, 20 (день); 1, 2, 3, 4, 5, 19 (стаття); 3 (раз); 2,5 (кілометр); 1,5 (година); 1,5 (відро); 1000 (житель).

**Етап V. Самоконтроль у засвоєнні теоретичного матеріалу.**

**Завдання 5.** Прочитай і проаналізуй схеми 1, 2, 3, 4, 5. Сформулюй до них власні висновки.

**Схема 1.**

один	день
одне(о)	завдання
одна	яблуна

→ Н. відм. мн.

**Схема 2.**

два	дні
два	вікна
дві	зірки

→ Н. відм. мн.

**Схема 3.**

два, три, чотири	—	дні, завдання, яблуні	—	Н. відм. мн.
------------------	---	-----------------------	---	--------------

**Схема 4.**

5-20; 25-30; 35-40...	—	днів, завдань, яблунь	—	Р. відм. мн.
-----------------------	---	-----------------------	---	--------------

**Схема 5.**

Одна; 21, 31, ...	—	стаття	—	Н. відм. одн.
Дві; 22, 32, ... Три; 23, 33, ... Чотири; 24, 34, ...	—	статті	—	Н. відм. мн.
5-20; 25-30, 35-40, ...	—	стат-ей	—	Р. відм. мн.

**Примітка.** Робота за програмою проводиться у такий спосіб: на екран дисплея подаються **таблиця 1, схеми та унаочнений конспект**; використовуючи інтерактивне програмне забезпечення, учень виконує запропоновані команди, наприклад: **Завдання 1. Прочитай і проаналізуй таблицю 1. Сформулюй власні висновки.**

Послідовність виконання завдань передбачено програмою. Крім того, учень має змогу самостійно перевірити рівень засвоєння попереднього матеріалу, а також вибирати завдання різних рівнів складності, наприклад, за допомогою кольорової позначки: *червоний* – “готовий працювати”, *зелений* – “не зовсім впевнений у власній спроможності”, *синій* – “не впевнений у собі, потрібна допомога вчителя”. Якщо учень надто довго зволікає, комп’ютер попереджає: “Час для роздумів вичерпано”.

За відсутності персональних комп’ютерів учитель повинен детально роз’яснити тему, зосереджуючи увагу учнів на важливих моментах. Для прикладу покажемо роботу за **схемою 5**.

Числівник *один* узгоджується з іменником у називному відмінку однини; *два, три, чотири* вживається з іменником у називному відмінку множини, а числівники від *п’яти* до *дев’ятнадцяти, двадцять – дев’яносто, сто – дев’ятсот* вживаються з іменником у родовому відмінку множини, наприклад: *одна стаття, двадцять одна стаття*, і т. д. ... *101, 201 стаття; дві, двадцять дві, тридцять три, сорок три, двадцять чотири, тридцять чотири, сорок чотири* і т. д. *статті, але п’ять, одинадцять, сорок шість* і т. д. *статей*.

Схему 5 покладено в основу програми вивчення теми на уроках узагальнення і систематизації з допомогою персонального комп’ютера, який створює можливості для врахування індивідуальних темпів засвоєння програмового матеріалу кожним учнем зокрема.

Після опрацювання теми учні виконують тренувальні вправи такого типу:

**Завдання 1.** Запишіть числівникові словосполучення, поставивши іменники, залежні від числівників, у відповідній відмінковій формі (де потрібно – і роду), і, навпаки, – числівник у відповідній формі.

Обидва (обоє) обидві (дівчина), обидва (обидві) обоє (хлопець, хлопці), п’ять (п’ятеро) дівчата, кільканадцять (олівець), дві третіх (пісок), три чверті (метал); зі (сто) томами, (дев’яносто) учнями, із (чотири п’ятих) води; на (вісімсот сім) експонатах, у 777 випадках.

Відомо, що учні з більшим інтересом виконують вправи у вигляді кросвордів, ребусів, загадок тощо. Вчитель не завжди може знайти потрібний матеріал у підручниках з мови. Творчий підхід до підготовки уроку створює можливості для складання вправ, які зацікавили б учня, дали йому змогу самостійно перевірити правильність виконання завдань. До таких вправ належать також завдання з ключами та завданнями-відповідями. Наприклад:

**Завдання 2.** Випишіть числівники з іменниками. Відгадайте загадки. Поставте у потрібному відмінку іменники.

1. Реве віл на сто (гора), на сто (крок), на сто (потік). 2. Головата, джэнджуриста, (сорочка) наділа триста, а нога одна. 3. Під одним ковпаком сімсот (козак). 4. Сімсот (соколята) на одній (подушка) сплять. 5. Має (шкіра) сім, витискає сльози всім. 6. Сиділа старуха в дев'ятох (кожух): хто побаче, той заплаче. 7. Бігає Марушка у ста (кожушок), як вітер повіє, то й спина замліє. 8. Що то за птах, що на вісьмох (нога). 9. Було собі два (брат) і обидва (Кіндрат), через доріжку живуть і один одного не бачать. 10. Барилко без обручів, без дна, а в нім два (сорт) вина. 11. Під одним козирком чотири (козак). 12. Сімсот (ворота), та один вхід. 13. Шістдесят (сини) підперезано, а мати ні. 14. Шість (нога), дві (голова), один хвіст, чотири (око), два (ніс) (*Загадки*).

**Відгадки:** 1 – грім; 2 – капуста; 3 – мак; 4 – соняшник; 5, 6 – цибуля; 7 – курка; 8 – комар; 9 – очі; 10 – яйце; 11 – відро в колодязі; 12 – невід; 13 – копа снопів; 14 – вершник на коні.

Використання комп'ютера у навчанні мови дає змогу школяреві навчатися не тільки за нових умов, але й по-новому. Річ у тім, що частина навчальної інформації, отримуваної раніше головним чином від учителя або з підручника, подається тепер на екрані, змінюючи характер навчання, що відбувається у взаємодії з комп'ютером.

Комп'ютеризоване навчання передбачає активне сприйняття інформації, яка досі була можливою лише в індивідуальному навчанні або групових формах навчальної діяльності. Отримання інформації і завдання від машини, виконання останнього, негайний зворотний зв'язок у вигляді реакції машини (репліки, оцінки), виправлення помилки, перехід до виконання наступного завдання вимагають постійної активності учня. Пасивне запам'ятовування навчального матеріалу змінюється активною діяльністю, спрямованою не тільки на засвоєння, але й на формування умінь та навичок його використання в тих чи інших комунікативних ситуаціях.

Очевидно, що жодна з наявних систем навчання не в змозі організувати таку "цілісність" навчального спілкування і частотність вживання мовного матеріалу. Так, на уроці вчитель через об'єктивні причини не може забезпечити необхідну частотність вживання мовних одиниць у мовленні, позаяк він обмежений часом уроку, навчальною програмою, кількістю учнів у класі тощо. У процесі ж комп'ютеризованого навчання можливість тренування на одному й тому ж мовному матеріалі практично необмежена, оскільки час роботи з комп'ютером та частотність звернення до вивчуваного матеріалу учень визначає самостійно. Крім того, комп'ютеризоване навчання сприяє розвитку пізнавальної, тренувальної та дослідницької діяльності здібного учня.

Подальший розвиток засобів обчислювальної техніки і телекомунікацій призвів до виникнення в технології навчання двох нових напрямів – навчання із засто-

ванням засобів *мультимедіа* та *віддаленого (дистантного навчання)*, яке використовує у навчанні *електронну пошту та Інтернет*.

**Мультимедійне навчання** – це система комп'ютеризованого навчання, де використовуються засоби мультимедіа (*Multimedia* – це технічний засіб, що дозволяє об'єднати в комп'ютерному середовищі текст, звук, графіку, мультиплікацію та відеозображення), що дозволяє забезпечити комплексний вплив вправ на учня, різноманітної інформації у вигляді друкованого тексту, живої мови, статичної і динамічної наочності при підтримці взаємодії учня з комп'ютером.<sup>1</sup>

Використання засобів мультимедіа дозволяє створити кероване середовище мови, що вивчається та імітує реальне комунікативне середовище. Це середовище, на відміну від звичайного комп'ютерного середовища, відрізняється природністю: спілкування відбувається за умов реальної комунікативної ситуації, в процесі природного людського діалогу, що відбувається між учнем та персонажами комп'ютерного курсу як у письмовій, так і в усній формах. До того ж у середовищі мультимедіа моделюються реальні комунікативні ситуації, в яких учень розв'язує свої поведінкові завдання. Відомо, що мультимедійне навчання розширює дидактико-психологічні можливості навчального процесу, дозволяє долати протиріччя між мовою як засобом природного спілкування, пізнанням навколишнього світу та штучністю традиційного навчального середовища.

**Віддалене (дистантне) навчання** – це нова форма навчання, в якій учень фізично віддалений від викладача, але може активно спілкуватися з ним за допомогою комп'ютера через систему телекомунікаційних мереж. Учень може брати участь у телелекціях, семінарах і конференціях, безпосередньо контактувати з учителем, учнем, віддаленим від нього на тисячі кілометрів і отримувати консультації. Крім того, учень так само, як і вчитель, отримує доступ до міжнародних інформаційних центрів, бібліотек різних університетів, банків наукової і навчальної інформації, розміщених у різних країнах.

Існує два різновиди дистантного навчання:

- 1) **пасивний**, за якого навчальний матеріал і дидактичні впливи подаються через навчальні посібники, фонограми, слайди, кіно й відеокурси, радіопередачі та електронну пошту;
- 2) **активний**, коли учень вступає у взаємодію з навчальним центром чи особисто вчителем безпосередньо – через телекомунікаційні мережі або ж опосередковано – через комп'ютер, який підключено до систем відеотексту, або використовує відеоінтерактивні курси, реалізовані з допомогою мультимедіа.

Другий різновид дистантного навчання має великі переваги порівняно з першим завдяки інтерактивній формі взаємодії між учнем і викладачем та можливості здійснення контролю за діяльністю учня.<sup>2</sup>

Дидактичні можливості дистантного навчання досить високі, оскільки власне навчання відбувається шляхом взаємодії учня з учителем (отримання завдання,

<sup>1</sup> Див.: Довгялло А., Коваль Т., Легкий М., Сердюков П. Основи учебной информатики и вычислительной техники. – К.: Высшая школа, 1990. – С. 83-85.

<sup>2</sup> Див.: Сердюков П. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов. – К.: Ленвіт, 1996. – С.13-14.

вправ, їх виконання і подання вчителю; отримання консультацій; участь у телеконференціях з групою спеціалістів і т.д.).

Крім того, навчальний процес забезпечується навчально-методичними, інформаційними та довідковими матеріалами (тексти, вправи, словники, енциклопедії, комп'ютерні програми тощо), матеріалами для науково-дослідної роботи (журнали, монографії і т.ін.), а також забезпечує вихід на джерела інформації інших країн.

Таким чином, відомі вискоєфективні системи навчання заслуговують якнайшвидшого впровадження у шкільну практику. Комп'ютер як засіб навчання створює реальні можливості для випрацювання і більш глибокого засвоєння української мови, а також укладання дидактичних матеріалів до занять, створення зорових опор, автоматизованих словників, довідників, комунікативних підручників, навчальних посібників для учнів і т.д.

Означені підходи до навчання української мови дозволяють уникнути механічного перенесення форм, методів та способів організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, внести істотні зміни в зовнішню (типи, структура) та внутрішню (методи, прийоми, засоби навчання) організацію уроку мови, на якому досягаються максимально можливі результати в роботі зі здібними учнями на засадах диференціації, індивідуалізації та інтенсифікації. Крім того, вивчення оновленого змісту курсу української мови в чотирьох аспектах: лінгвістичному, функціонально-стилістичному, етнокультурознавчому та методологічному, впровадження сучасних інноваційних технологій з високим дидактичним потенціалом сприятимуть формуванню національно-мовної особистості з розвиненими самоосвітніми, творчими і дослідницькими навичками, підготовленої до подальшого професійно-орієнтованого навчання.

#### 4.5. Інтерактивні методи навчання

Успішному формуванню в учнів досвіду творчої діяльності сприяють методи навчання, які характеризуються:

- практичною спрямованістю на основі розроблених підходів до визначення складності творчих завдань, їх систематизації;
- здатністю оптимально поєднуватися;
- забезпеченням необхідних педагогічних умов для їх реалізації.

Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою активного спілкування: учня з учнем; учня з групою учнів; учня з учителем; учителя з представником групи; учителя з групою учнів; учителя з класом. Таке навчання в методиці одержало назву **комунікативно-ділового** або **інтерактивного**. Тому й методи, які використовують під час такого навчання (дискусія, рольова гра, моделювання тощо), також називають інтерактивними.

Термін **“інтерактивні методи”** відносно новий. Його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. “*Inter*” (англ.) – взаємо-, “*act*” (англ.) – діяти. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно інтерактивним може бути метод, під час використання якого

той, хто навчається, є учасником, що здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто виступає не тільки слухачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається, власне, є активним учасником навчального процесу.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організується на засадах постійної активної взаємодії усіх учнів класу. Це співнавчання, взаємонавчання, (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який не “замикає” навчальний процес на собі. Необхідними умовами в процесі інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для учня і вчителя, співпраця між учнями класу, між учнем і вчителем. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля учасників процесу навчання, за умови чіткої організації, що передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу й дають змогу:

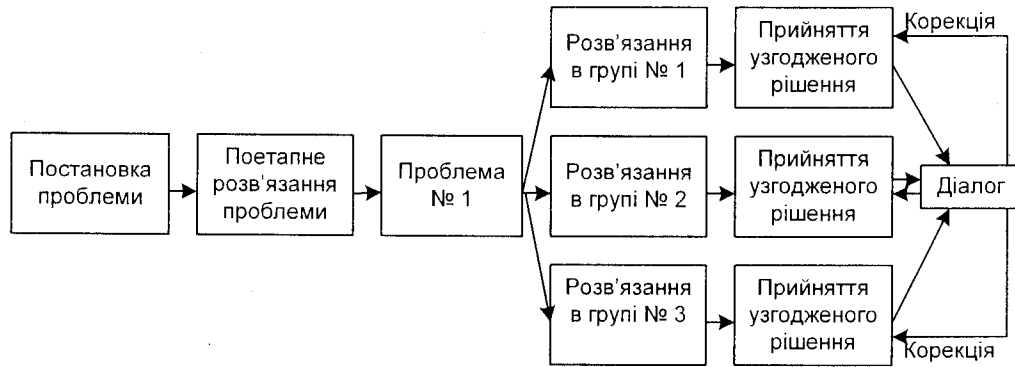
- полегшити процес засвоєння програмового матеріалу;
- активізувати навчальну діяльність учнів;
- формувати навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу;
- формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- моделювати різні ситуації й збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації;
- вчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- налагоджувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси;
- знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектно-ї діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання.

На сьогодні в Україні описано щонайменше п'ять груп методів, у кожній з яких нараховується до десяти різних підходів. Тому їх практичне застосування потребує від учителя насамперед належної обізнаності. До того ж кожен із методів вимагає чіткої покрокової реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів, тобто технологічного підходу, що неможливо без спеціальної фахової підготовки вчителя-словесника до організації інтерактивного навчання.

Подаємо орієнтовну структуру інтерактивного навчання схематично:

## Орієнтовна структура інтерактивного навчання



Із числа інтерактивних методів особливого поширення набув **метод кейса** (case), який ґрунтується на концепції розвитку розумових здібностей учнів і спрямований на розвиток творчого мислення. Цей метод сприяє успішній реалізації низки освітньо-виховних цілей:

- набуття невідомої раніше інформації;
- розвиток компетентності та здатності працювати з літературою;
- удосконалення вмінь спілкуватися;
- розвиток творчих здібностей;
- виховання відповідальності за свою роботу, впевненості в собі – “можу зробити”, “можу вислухати”, “можу виступити”;
- налагодження надійних зв'язків у колективі.

Застосування означеного методу передбачає розподіл класу на групи та обрання спікера в кожній групі.

Прикладно зазначимо, що на цьому етапі важливо правильно визначити: рівень знань учнів; формальних і неформальних лідерів у групі; готовність учнів до навчання; рівень інтелекту школярів; рівень навчальних мотивацій; взаємини в класі.

Перед тим, як розпочати роботу, вчитель і учні повинні провести певну доаудиторну підготовку: написання конспекту заняття; з'ясування методів і форм роботи; поділ на блоки-завдання; підготовка контрольних запитань; розробка методичних рекомендацій для самостійної роботи учнів; укладання списку рекомендованої літератури; розподіл класу на групи.

Для зразка наведемо приклад фрагмента уроку до теми “Другорядні члени речення” із застосуванням методу кейса.

## Орієнтовна структура уроку

- I. Організація учнів на навчальну діяльність.
- II. Мотивація навчальної діяльності учнів. Повідомлення теми, завдань уроку. Оголошення очікуваних результатів.
- III. Моделювання навчальної ситуації.
  1. **Вибір спікера, опонента** (розподіл обов'язків: кожен учасник уроку має свої конкретні завдання).

## 2. Отримання завдань (жеребкування).

## Завдання до кейса

- Чим виражаються узгоджені та неузгоджені означення? Поясніть розділові знаки при прикладці. Зверніть увагу на труднощі, що виникають під час визначення означення, з'ясуйте їх. Знайдіть і визначте другорядний член речення – означення.

1. Дівчина в рожевому намисті дивиться на сонце з-під руки (*М.Годованець*). 2. Курінь був неначе той будинок, шістсот козаків і більш містилося в ньому (*О.Стороженко*). 3. Вони відступали, кидаючи в римлян смолоскипи, витягали дротики з убитих і поранених товаришів, яких несли з собою, і цими дротиками, наче мечами, завзято змагалися за вихід з коридора (*Р.Джованьйолі*). 4. Життя без книг – це хата без вікна (*Д.Павличко*). 5. Люблю я чесні руки в людини (*А.Малишко*).

- Чим виражається прямий і непрямий додаток? Як відрізнити неузгоджене означення від додатка? Які труднощі виникли у вас під час визначення додатка? Знайдіть і визначте другорядний член речення – додаток.

1. Біля стерна стояв командир, маневруючи шаландою (*Ю.Яновський*). 2. На підлозі бавилося двоє діток (*Ірина Вільде*). 3. Черниш дивився на поранених майже з побожною шаную (*О.Гончар*). 4. Народе мій, до тебе я ще верну (*В.Стус*). 5. Золоті вербози розплели свої коси (*Н.Кашук*).

- У яких випадках порівняльний зворот не виділяється комами? Як відрізнити додаток, виражений іменником з прийменником, від обставини, вираженої іменником з прийменником? Який теоретичний матеріал вам довелося актуалізувати, щоб визначити обставини? Знайдіть і визначте другорядний член речення – обставину.

1. На толоці вівчар в брилі на сопілку грає (*Л.Глібов*). 2. Говорила моя бесідниця дрібно, швидко, тонким сопрано, перебиваючи себе раз у раз (*Л.Українка*). 3. На тротуарі стояло двоє (*Ю.Бедзик*). 4. Польова доріжка стелилась між високими хлібами (*О.Гончар*). 5. Ми з тобою йдемо стежкою в саду (*М.Рильський*).

## 3. Робота групи над проблемною ситуацією, варіанти вирішення та дії, оформлення висновків роботи.

- Визначте другорядні члени речення, дайте їм характеристику.

1. На полонині багато гірських квітів. 2. На яблуні з'явився перший цвіт. 3. Ваза з квітами стоїть на вікні. 4. Черниш поїхав до озера. 5. Дитина простягнула руки до іграшки. 6. Зеленими ланами Придніпров'я йшли на захід полки (*З тв. О.Гончара*). 7. Я знайомий і з кайлом, і з пером, і з багнетом. 8. Буду ниву жать і солдатом стояти біля серця твого, Батьківщино моя (*В.Сосюра*).

## Зразок відповіді:

Нами розглянуто кілька випадків визначення членів речення. Визначали другорядні члени у таких реченнях: *На полонині багато гірських квітів* і *На яблуні з'явився перший цвіт*. До члена речення *на полонині* цілком природним видається запитання *де?* Це зумовлюється лексичним значенням іменника *полонина*, який поєднує в собі певне предметне значення, яке взагалі характерне для іменника як частини мови, і значення певного простору. Словоформа місцевого відмінка *на полонині* – це обставина місця. На питання: *Яким же членом речення виступає на яблуні?* вважаємо, що це також обставина місця, на відміну від іменника *полонина* іменник *яблуня* означає предмет, якому властивий малооб'ємний вияв у просторі. Тому до члена речення *на яблуні* логічно поставити питання *на чому?* – при цілком можливому й питанні *де?* Або: *Ваза з квітами стоїть на вікні: ваза (яка?) з квітами* – неузгоджене означення; *стоїть (на чому? де?) на вікні* – обставина



місця; *Поїхав (куди?) до озера* – обставина, оскільки присудок *поїхав* означає дію, яка реалізується в певному напрямі, і *Підїхав (до чого?) до озера* – дієслово означає однократну, результативну дію з наближенням її до певного об'єкта – озера. Або: *Дитина простягнула руки (до чого?) до іграшки* – додаток.

Певну складність становили для нас випадки розмежування обставин і додатків, виражених орудним відмінком, напр.: *Я знайомий і з кайлом, і з пером, із багнетом* (В.Сосюра) – безсумнівні додатки, *знайомий (з чим?)* і *Буду ниву жать і солдатом стояти біля серця твого, Батьківщино моя* (В.Сосюра) – *стояти (як?) солдатом* – обставина способу дії (*як солдат, по-солдатському*); *Зеленими ланами Придніпров'я йшли на захід полки. – йшли (де?) ланами* – обставина місця, *ланами (якими?) Придніпров'я* – неузгоджене означення. Щоб не помилитися у визначенні другорядних членів речення ми використовували алгоритм.

1. Якщо другорядний член речення, виражений іменником в непрямому відмінку, тоді треба зважати на загальний зміст речення.  
*У дверях будинку показалаь господиня* (П.Куліш). До слів (у дверях) формально можна поставити два питання *у чому?* і *де?* Але коли вникнемо у зміст речення, то зрозуміємо, що тут у *дверях* вказує на місце (просторові відношення). Стояти можна *десь* і на чомусь, але не у чому? Отже, *господиня показалаь де?* – у дверях.  
*Я вчився любові в дядька Миколи* (Л.Кисельов). До слів “у дядька Миколи” також можна поставити два питання *в кого?* і *де?* Зміст речення підказує, що йдеться не про місце навчання, а про особу, яка навчала. Отже, до названого члена речення треба ставити питання *в кого?*
2. Якщо виникає питання щодо визначення означення чи додатка, вираженого родовим відмінком іменника, то треба вдатися до перетворення конструкції. Порівняйте: *Довгі літні ночі. Довгі ночі літа. Або учительське слово і слово учителя.* Перевага надається означальним відношенням, а не об'єктним, бо іменник характеризується за певною ознакою: *квіти лісу (які? – лісові).*
3. Іноді неможливо однозначно відповісти, який це член речення, тоді відповідь може бути така, що член речення має подвійне значення. Наприклад: *Шукай змісту не в словах, а в думках* (П.Панч). У цьому реченні теж можна формально поставити два питання (*в чому?* і *де?*). Визначення другорядного члена речення може бути і як додатка, і як обставини.

Після обговорення в групах заслуховуємо виступи всіх спікерів, які подають інформацію у вигляді доповіді, схеми чи узагальнюючої таблиці. Всі інші учні слухають і при потребі додають інформацію, обмінюються думками, роблять висновки, самоаналіз та здійснюють рефлексію.

4. **Презентація рішень кейса.** Виступ лідера (спікера) кожної групи, який висловлює думку колективу. Обмін інформацією (опоненти ставлять запитання).

#### IV. Підсумок.

1. **Самооцінка та самоаналіз спікерів груп.**
2. **Рефлексія** (контрольні питання на окремому аркуші).

Які повнозначні слова входять до складу речення, крім підмета і присудка?

Чим вони відрізняються від головних членів речення?

Який член речення називається означенням?

Якими частинами мови виражаються узгоджені означення? Неузгоджені?

Чому прикладка є особливим видом означення?

Які частини мови виступають у ролі додатка?

Яку роль відіграє пояснюване слово при визначенні виду додатка?

Чому порівняльний зворот найчастіше виступає обставиною?

Назвіть види обставин за значенням.

Які труднощі виникли під час визначення другорядних членів?

Останнім етапом заняття є заключне слово вчителя, у якому він аналізує результати роботи кожного учня, відзначаючи активних, вказує на недоліки, якщо такі є.

#### 3. Заключне слово вчителя, аналіз роботи.

#### 4. Оцінювання (аргументується та коментується).

- V. **Домашнє завдання.** Дібрати 7 речень з художньої літератури, у яких є приклади проблемного визначення другорядних членів речення та зробити синтаксичний розбір. Скласти алгоритм послідовних дій при проблемному визначенні другорядних членів речення.

#### Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи

Під час осмислення і засвоєння знань неабияку роль для учня відіграє самостійна робота, і лише вона створює умови для оволодіння глибокими знаннями. Якщо правильно організована самостійна робота, то вона дозволяє успішно вирішити ряд важливих завдань: зміцнювати знання; удосконалювати вміння та навички, передбачені державною програмою; розвивати пізнавальні здібності (спостережливність, допитливість, логічне мислення, творчу активність у здобутті та застосуванні знань тощо).

Виконання цих завдань значною мірою залежить від правильної організації такої роботи. Зазвичай ми маємо на увазі роботу учня в класі. Проте організація навчальної діяльності школяра передбачає поряд з класною, його домашню, поза-класну і самостійну роботу з навчального предмета. Цей вид навчальної діяльності учнів є найцікавішим і досить важливим. Саме в ній більшою мірою може виявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості.

Отже, щоб цей вид роботи був ефективним, доцільно запропонувати учневі певні правила:

- Ефективно плануй свій вільний час, поєднуй відпочинок з розумною працею.
- Постійно відчувай відповідальність за свою роботу.
- Зрозумій те, що від твоєї роботи залежить кінцевий результат усього колективу.
- Розвивай впевненість у собі – “можу зробити”, “можу вислухати”.
- Цілеспрямовано здобувай нові знання, виокремлюй головне й оцінюй основні мовні явища.
- Сплануй алгоритм послідовних дій.
- Усвідомлюй і вмій сформулювати кінцеву мету (очікувані результати).
- Висновки формулюй у вигляді схем, опорних таблиць тощо.
- Систематично повторюй вивчену інформацію за допомогою перегляду схем, опорних таблиць.
- Новий матеріал пов'язуй з уже відомим.

### Пам'ятка для учнів під час роботи над кейсом у класі

- Чітко з'ясуйте свої обов'язки в групі.
- Стежте за часом виконання своєї роботи.
- Дотримуйтеся правил активного слухання, поважайте думку іншого.
- Починайте висловлюватися спочатку за бажанням, а потім по черзі.
- Обговорюйте ідеї, а не учнів, які висловили цю ідею.
- Намагайтеся дійти спільної думки.
- Уважно слухайте презентацію рішень кейсу, готуйте запитання до спікерів.
- Беріть активну участь у обговоренні результатів роботи.
- Будьте чесними, справедливими, критично ставтеся до результатів роботи.

Отже, використання кейс-методу на уроці дозволяє активізувати різноманітні фактори: теоретичні знання, практичний досвід учнів, їх спроможність висловлювати свої думки, пропозиції, вміння вислухати альтернативну точку зору.

Використання методики CASE створює умови для максимального залучення до роботи усього класу. Кожному учневі пропонується диференційоване завдання, здійснюється індивідуальний підхід, проводиться робота з обдарованою молоддю. Використання цього методу доцільне ще й тому, що він дозволяє бачити неоднозначність вирішення проблеми. Можна бути чудовим спеціалістом-теоретиком, але це важливіше — уміти знаходити раціональне рішення. Бути готовим співвідносити вивчений матеріал з практикою — цьому можна навчитися за допомогою активних методів навчання. Свої переваги у використанні цього методу має і вчитель: якщо він грамотно спрямовує дискусію, то може вивести на новий розв'язок проблеми, пробуджує інтерес, активізує творчо-пошуковий процес і сприяє ефективній реалізації самостійної роботи учнів.

### 4.6 Системний підхід у навчанні мови

Навчання мови — складне педагогічне явище, яке має розглядатися як система. Її компонентами є: мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Усі вони тісно пов'язані між собою, взаємодіють і взаємозумовлюють один одного. Головним серед них є мета навчання, що пронизує всі інші компоненти і, насамперед, зміст навчання. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи навчання. Наприклад, зміна змісту будь-якого компонента викликає зміну методів, способів і форм навчання, а отже, і всієї системи.

**Системний підхід** — це важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу використати принцип системності як мислительну технологію, що реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у складному взаємозв'язку їх розвитку. Загальні вимоги системного підходу такі:

- поділ складних явищ дійсності (систем) на частини або елементи;
- вивчення способів організації окремих частин та елементів системи в єдине ціле;
- урахування взаємодії елементів системи одного з одним і з усією системою; їх взаємопідпорядкування;
- дослідження взаємовпливу процесів функціонування системи, її підсистем і елементів один на одного.

Системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, які утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. Кожна система має свою структуру. Кожний елемент, що входить до цієї структури, розглядається як підсистема. Ієрархічна залежність підсистем визначається супідрядністю їх функцій: кожна з них і всі разом спрямовані на досягнення результативності навчання.

Системний підхід і аналіз як методи дослідження передбачають врахування всіх істотних ознак системи: склад компонентів, загальні якості, динамічну структуру і характер взаємодії з середовищем.

Отже, система — це цілісний об'єкт, у якому діють взаємозв'язані елементи. Стійкий порядок їх утворює внутрішню структуру, зумовлену певними цілями.

**Основою системи** навчання мови є **змістовий і процесуальний компоненти**, а **межами** — **мета і результати навчання**. До їх складу входять зміст і процес навчання мови, які мають свою структуру і взаємодіють між собою, тобто забезпечують певне функціонування. Побудова системи навчання мови зумовлюється закономірностями навчання і принципами, що впливають з них.

На думку Г.Кирилової, розгляд уроку як цілісної системи дає змогу глибоко розкрити теорію і практику уроку в умовах розвивального навчання, оскільки її компонентам властиві внутрішні зв'язки. Внаслідок цього виникає нова якість, не характерна для окремих її компонентів. Наприклад, такою **інтегративною якістю є вільне володіння мовою, яке можна забезпечити тільки всією системою, а не окремими її компонентами**. Таким чином, у певній системі ціле не дорівнює сумі його частин.<sup>1</sup>

К.Плиско вважає, що системний підхід тісно пов'язаний з моделюванням і сприяє створенню необхідної понятійної бази для опису об'єкта, яка дає змогу за певних умов отримати нові знання про об'єкт.<sup>2</sup>

За визначенням В.Штоффа, систему збагнути без моделювання неможливо, оскільки моделювання, або "модель — це така система, яка, відображаючи і відтворюючи об'єкт дослідження, здатна реалізувати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт".<sup>3</sup>

У методиці пропонуються різні підходи до моделювання теми або розділу. Важливо, щоб під час моделювання теми або розділу забезпечувалися: 1) свідоме вивчення мовних понять, визначень і правил при повному їх розумінні; 2) реалізація принципів наступності і перспективності у навчанні; 3) розгляд вивчуваного явища повно і всебічно.

Для прикладу подаємо зразки моделювання теми «Класифікація голосних (ненаголошених) звуків» з використанням узагальнювальних схем, таблиць. До того ж тему пропонуємо вивчати блоками, які виокремлено в схемі 1.

<sup>1</sup> Кирилова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. — М.: Просвещение, 1980. — С. 24, 37-38.

<sup>2</sup> Плиско К. М. Принципы, методы и формы навчання української мови. — С. 3.

<sup>3</sup> Штофф Б. А. Моделирование и философия. — М.-Л.: Просвещение, 1956. — С. 9.



**Блок 4** **Вимова ненаголошених [и – і]**

1. Звук [и] в наголошеному і ненаголошеному складі не наближається до і: *кисіль, письменник, сільце, холодильник, будильник, кубинець, бакинський*.

Проте спостереження показують, що учні все ж таки припускаються не лише у вимові, а й на письмі великої кількості помилок у словах з и та і: *кисіль* (кісіль), *письменник* (пісьменник), *сільце* (сільце), *будильник* (будільник) тощо.

Очевидним є те, що засвоєння системи правил написання и – і в коренях слів викликає в учнів значні утруднення. Тому системний підхід до групування цих правил із використанням зорових опор сприятиме формуванню в учнів навичок розрізняти способи перевірки написання слів з літерами на позначення ненаголошених и та і у коренях власне українських слів та слів іншомовного походження, усвідомленому засвоєнню в цілому.

Подаємо зразки узагальнювальних схем.

Схема 4.1.

**Способи перевірки написання слів з літерами на позначення ненаголошених голосних [и], [і] у власне українських словах**

и	і
після шиплячих	після шиплячих, коли і чергується з о або е
жити, чистий, читач, шити, шибка, щирий	жінка (жона), чіп (чопа), чіпати (зачепити), шість (шестеро), шістсот (шестисот), щітка (щетина)
після г, к, х	після г, к, х, коли і чергується з о або е
гичка, гирло, килим, кидати, хитрощі, хибний	гірський (гора), загін (загони), гість (гостя), кіш (коша), кіл (кола), хід (ходити)

Схема 4.2.

**Способи перевірки написання слів з літерами на позначення ненаголошених голосних [и], [і] в словах іншомовного походження**

и	і
а) у загальних назвах після <i>д, т, з, с, ц, ж, ч, ш, р, [дж], [дз]</i> , перед буквами на позначення приголосних. Запам'ятайте словесний ключ "де ти з'їси цю чашу жиру? + [дж], [дз]": <i>візит, бравісимо, піанісимо, фортисимо, циліндр, піцикато, джинси, шифр, ритмічний</i>	а) на початку слова: <i>ісрогліф, інозит, інерція</i>
б) у географічних назвах із кінцевими <i>-ида, -ика</i> після <i>д, т, з, с, ц, ж, ч, ш, р, [дж], [дз]</i> , перед буквами на позначення приголосних: <i>Флориди, Африка, Америка</i>	б) після <i>б, п, в, м, ф, г, к, х, л, н</i> перед буквами на позначення приголосних. Запам'ятайте словесний ключ "на, глуха мавпо Бофі, ляльку": <i>бібліотека, пігмей, вібріон, мільярд, фільтр, гігант, кілограм, хірург, ліміт, нікотин</i>
в) у географічних назвах після шиплячих приголосних: <i>Алжир, Чикаго, Чилі, Вашингтон</i>	в) після букв на позначення приголосних перед буквами на позначення голосних та <i>й</i> : <i>клієнт, аксіома, радіус, ентузіазм, геній, барій</i>
г) за традиційною вимовою в деяких географічних назвах і похідних від них після <i>д, т, з, с, ц, ж, ч, ш, р, [дж], [дз]</i> перед буквами на позначення приголосних: <i>Аддис-Абеба, Скандинавія, Ватикан, Тибет, Бразилія, Сирія, Сицилія</i>	г) у кінці слів перед <i>я</i> : <i>аудиторія, аудієнція, інгресія, артемія</i>
	г) у кінці невідмінюваних слів після букв на позначення приголосних: <i>мерсі, амбі, денді, таксі</i>

Після ознайомлення з теоретичною частиною кожного із блоків учні виконують тренувальні вправи та завдання, працюють над текстом, оскільки саме в них розкривається функція фонем, виявляється темп мовлення, сила голосу, виражальні засоби фонетики.

Так, з'ясування відношень між написанням і вимовою слів з літерами на позначення наголошених і ненаголошених голосних може знайти втілення в багатьох прийомах. Наприклад, учні читають узагальнювальну таблицю:

Говори правильно!	Пиши правильно!
<b>[а – о]</b> г[а]разд [о]таман к[а]зашка к[о]зак	<b>[а – о]</b> гаразд отаман казашка козак
<b>[о – у]</b> К[о']лумбія м[о']тузка к[о']жух	<b>[о – у]</b> Колумбія мотузка кожух
<b>[е – и]</b> з[е']рно д[и']кун ч[е']решня оч[е']рет д[е']крет д[е']мократія	<b>[е – и]</b> зерно дикун черешня очерет декрет демократія
<b>[и – і]</b> куб[и]нець єп[и]скоп р[и]туал р[и]тмічний	<b>[и – і]</b> кубинець єпископ ритуал ритмічний

Після ознайомлення учні записують зміст таблиці, добираючи за орфографічним словником аналогічні приклади.

Кожен блок передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, зіставляти, конкретизувати, систематизувати матеріал, виділяти головне, істотне, застосовувати набуті знання на практиці, а також сприяє виникненню належної творчої атмосфери у процесі навчання. У структуру кожного блоку входять насамперед дидактичні прийоми – конкретні дії вчителя або учня, які зумовлені методами і прийомами, формами роботи й забезпечують досягнення мети, розв'язання завдань уроку.

Отже, системний підхід на уроках мови забезпечує усвідомлене розуміння мовних фактів та явищ у їх взаємозв'язках і цілісній системі, спонукає учнів бути уважними у виборі мовних засобів для передачі певного змісту, системи кожного блоку й цілісної системи розділу і теми, що вивчається, формує в учнів уміння й навички вибирати з ряду співвідносних, взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій пайдоцільніші, сприяє розумінню логіки предмета, дає змогу простежити наявні зв'язки між різними рівнями мови (*фонетика – орфоєпія – орфографія – лексика – морфологія – синтаксис – стилістика* тощо), а також простежити не лише будову системи та її частин, а й їхню зміну, взаємодію й розвиток.

#### 4.7. Проблемність у навчанні

Теоретичні розробки проблемного навчання досить різнобічні. Поняття “проблемне навчання” вчені відносять до різних категорій, укладаючи в нього різний зміст. Так, одні з них вважають його принципом дидактики (Т.Кудрявцев, З.Калмыкова), інші – методом навчання (В.Оконь, А.Брушлинський), треті – типом навчального процесу (А.Алексюк), четверті – психолого-педагогічною системою в організації навчально-пізнавального процесу (В.Максимова), п’яті – особливим підходом до навчання, що виявляється насамперед у перетворювальному характері пізнавальної діяльності школярів (М.Скаткін) тощо.<sup>1</sup>

Звісно, показником зрілості будь-якої наукової теорії є насамперед однозначність її термінів, що зафіксована в дефініціях і визначеннях. На жаль, терміни “проблема”, “задача”, “завдання”, “запитання”, “проблемна ситуація”, якими послуговуються в теорії проблемного навчання, досить багатозначні, що призводить до термінологічно-понятійної плутанини.

З точки зору А.Фурмана, всі ці підходи до визначення місця проблемного навчання в теорії і практиці не позбавлені смислу, однак не самі по собі, а лише в сукупності, *гармонійній єдності*.<sup>2</sup>

Насамперед слід розрізнити теоретичний і практичний аспекти: в науці проблемне навчання – *теорія*, а в *практиці* – система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчої особистості.

З урахуванням зазначеного проблемне навчання слід розглядати як психолого-педагогічну систему методів, форм і засобів розвивального навчання, що єсприяє активному оволодінню учнями новими знаннями й способами дій.

Безперечно, проблемне навчання є одним із способів керування пізнавальною діяльністю учнів, частиною цілісної системи навчання, проте таке навчання вимагає спеціальної структури уроку. Т.Кудрявцев зауважує, що здійснення навчання через створення проблемних ситуацій вимагає нових форм організації уроку, особливо на етапі вивчення нового матеріалу.<sup>3</sup>

Основу теорії проблемного навчання становить поняття проблемної ситуації та способів її розв’язання. Той чи інший тип проблемної ситуації, як правило, створюється вчителем, а спосіб її розв’язання “добувається” у процесі спільної діяльності вчителя й учнів. Результатом цієї діяльності на певному етапі навчання має бути опанування учнями узагальнених принципів розв’язання того чи іншого типу проблемних завдань. У методиці визначено кілька типів проблемних ситуацій та їх

<sup>1</sup> Див.: Кудрявцев Т. Психология технического мышления. – М., 1983. – С. 196.; Калмыкова З. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981; Оконь В. Основы проблемного обучения. – М., 1983. – С. 196; Брушлинский А. Психология мышления и проблемное обучение. – М., 1983. – С. 114; Алексюк А. Загальні методи навчання в школі. – К., 1981; Максимова В. Проблемный подход к обучению в школе. – Л., 1973; Скаткин М. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.

<sup>2</sup> Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. – К., 1991. – С. 44-45.

<sup>3</sup> Див.: Кудрявцев Т. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения. – М., 1967. – С. 69.

різновидів, в основу класифікації яких покладено принцип невідповідності або суперечності в структурі знань, умінь і навичок учнів.<sup>1</sup> Наведемо чотири типи проблемних ситуацій, що можуть ефективно використовуватися на уроках української мови під час вивчення будь-якої теми:

- 1) проблема невідповідності між системою знань учнів і вимогами, що виникають під час розв’язання нових навчальних завдань;
- 2) проблема вибору учнем із системи знань найнеобхіднішої, що й дасть можливість розв’язати завдання з неповними даними або з надмірним числом даних;
- 3) суперечність між теоретично можливим способом розв’язання завдання і практичною нездійсненністю способу розв’язання. Інший варіант – коли практично досягнутий шлях розв’язання завдання учні не можуть теоретично обґрунтувати на певному етапі засвоєння знань;
- 4) проблема, коли учні стикаються з новими практичними умовами застосування вже набутих знань порівняно з попередніми умовами навчання, в яких ці знання набувалися.

Наприклад, в учнів викликають труднощі критерії визначення частинимовного статусу однозвучних слів у таких словосполученнях: *відкритий погляд* і *відкритий здавна* або *квашена капуста* і *квашена у діжці капуста*, тому вони не можуть безпомилково віднести їх до дісприкетників чи прикетників. Чи, скажімо, визначення роду іменників: *тюль, Сибір, фальш, вітрище, вогнище, дворище, дубище, бородище*.

Спираючись на два способи реалізації проблемного навчання, зокрема: 1) вчити конкретного алгоритму розв’язання даного завдання, окремих конкретних операцій відповідно до поданих зразків; 2) керуючись узагальненими принципами розв’язання розумових задач даного типу, що допускають вибір і передбачають різну послідовність їх виконання,<sup>2</sup> вчителю, з одного боку, необхідно в доступній формі пояснити, наприклад, теоретичний матеріал і закріпити його з учнями через виконання вправ та завдань проблемного характеру, з іншого, врахувати необхідність повторення учнем вдома цього ж матеріалу й виконання рекомендованих вправ та завдань. Для прикладу візьмемо тему “Рід іменників”.

Під час визначення роду іменників: *вітрище, вогнище, дворище, горище, бородище, дубище* закономірно виникають труднощі, оскільки в посібнику відсутній теоретичний матеріал про іменники так званого подвійного роду. Компенсувати знання про іменники подвійного роду доцільно шляхом створення проблемної ситуації, якот: до якого роду належать іменники: *бабище, гадючище, ведмедиче, дубище*.

Думки учнів розділяться: одні доведуть, що ці іменники середнього роду, інші – жіночого і чоловічого. Доведення перших ґрунтуються на аналогії суфіксів і на характерному для середнього роду закінченні *-е*. Інші ж учні спроможні міркувати й так: іменник *бабище* утворений від слова *баба* (*гадючище* – від *гадюка*, що позначають істоти жіночого роду, отже, *бабище* і *гадючище* – жіночого роду; *ведмедиче* –

<sup>1</sup> Див.: Кудрявцев Т. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения. – М., 1967. – С. 64-67.

<sup>2</sup> Див.: Алексюк А. Загальні методи навчання в школі. – К.: Рад. школа, 1973. – С. 173.

*ведмідь, дубище* – *дуб* походять від іменників чоловічого роду, отже, іменники *ведмедище, дубище* теж чоловічого роду.

Під час обговорення робиться висновок, що мають рацію і перші, і другі учні. В українській мові є слова, які зберігають у собі ознаки двох родів. Так, *бабище, гадючище* – це іменники жіночо-середнього роду, *ведмедище, дубище* – чоловічо-середнього.

Проблемний підхід доцільно застосовувати під час виконання завдань, які передбачають проведення мовних експериментів, дослідів, ознайомлення з додатковою та довідковою літературою. Для прикладу наведемо зразки таких завдань:

- Укладіть список науково-популярної літератури з анотаціями до розділів "Фонетика", "Морфологія", "Синтаксис", "Пунктуація". Напишіть три рецензії: на наукову статтю, посібник, підручник, видані українськими вченими з проблем названих розділів (Д.Баранник, І.Вишванець, А.Грищенко, К.Городенська, П.Дудик, А.Коваль, Л.Мацько, А.Медушевський, Н.Тоцька, М.Плющ).
- Законспекуйте §1-7; §16-18; §29-36 з книги М.Пентиліук "Культура мови і Стилїстика" (К.: Вежа, 1994).
- За словником Д.Гринчишина "Короткий тлумачний словник української мови" (К.: Вища школа, 1978) відшукайте 25-30 рідко вживаних слів, випишіть у зошит тлумачення їх значень.
- Культура мови якнайщільніше пов'язана з дотриманням літературних норм слововживання – з семантично точним і стилістично доречним вибором слова, з граматично й стилістично правильною сполучуваністю слів. Опрацюйте передмову до словника-довідника С.Головащука "Українське літературне слововживання" (К.: Вища школа, 1995). Ознайомтеся із порадами автора, які саме слова чи словосполучення найдоцільніше вживати для передачі потрібного змісту.

Експериментально перевірено, що проблемність у навчанні може використовуватись як на різних етапах (вивчення нового матеріалу, закріплення, узагальнення і систематизація вивченого, якщо дозволяє характер змісту навчального матеріалу), так і в домашній самостійній роботі учнів. Особливо слід відзначити роль пізнавальних завдань і запитань, що активізують розумову діяльність учнів, розвивають навички застосовувати знання у нових ситуаціях, виробляють творчий підхід до аналізу мовних явищ і фактів. Це можуть бути завдання, що передбачають проведення мовного експерименту, наприклад:

- Доведіть, урахувавши синтаксичні функції, що подані нижче слова можуть виступати різними частинами мови: *біг, тепло, коло, край, батьків, ніж*.
- Чи можемо визначити відмінок, у якому вжито слова *матері, лист, брата, світанку*? Власну думку обґрунтуйте і підтвердіть прикладами.
- Слово *один* поєднує в собі ознаки кількісного числівника і прикметника. Ознаку якої частини мови виявляє слово *один* при лічбі, при формуванні складних числівників?
- Чи правильно є форма дієслова в такому прикладі: – *Е, так папаша казали, щоб з дому не сховався, а то за вуха намнуть.* (С.Васильченко).
- Яка самостійна частина мови має найменший кількісний склад, проте в мовленні використовується дуже часто?

Отже, серцевиною проблемного навчання є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя й учнів, який охоплює виявлення проблеми, відкриття знань учнем під час її розв'язання, застосування відшуканих способів дії до виконання повних навчальних завдань. Учитель може обирати один з багатьох імовірних варіантів

проблемного навчання з урахуванням особливостей власної педагогічної діяльності, індивідуальних можливостей учнів, рівня лінгвістичної підготовки учнівського колективу в цілому.

Проблемне навчання здійснюється різними методами: *монологічним і діалогічним викладом знань, евристичною бесідою й пошуковою самостійною роботою учнів, навчальним диспутом та учнівським дослідженням* тощо, – які при цьому обов'язково більш-менш характеризуються *пошуково-продуктивною спрямованістю* зустрічної пізнавальної активності між учителем і учнем.

Готуючи так званий проблемний урок з української мови, учитель повинен досконало володіти матеріалом, уважно проаналізувати його, спрогнозувати можливі складнощі в засвоєнні теми, визначити структуру уроку, передбачити зв'язок із суміжними дисциплінами.

Проблемне навчання за своєю суттю є аналогом дослідницької діяльності, виступаючи одночасно концептуальною моделлю. Застосування його в практиці навчання учнів є доцільним, оскільки робить більш доказовим пояснення нового матеріалу, закріплення знань, розвиває пізнавальну активність учнів, підвищує інтерес до пошукової роботи, а отже, формує діалектичне мислення та навички наукового аналізу мовних явищ і фактів.



## Вивчення програмового матеріалу укрупненими частинами

Вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами забезпечує потрібну якість знань, їх системність. В учнів формуються вміння узагальнювати, систематизувати, досліджувати. Вивчення мови шляхом укрупнення одиниць засвоєння вимагає узагальнення і повторення пройденого упродовж усього періоду навчання, що повинно проводитися на вищому рівні синтезу й систематизації, з використанням завдань і вправ, які потребують уміння застосовувати набуті знання в різних ситуаціях, особливо в нестандартних. При цьому компактніше будується система занять, спрямованих на зміцнення і подальше вдосконалення комунікативних умінь і навичок учнів. Завдяки "стисненню" програмового матеріалу з'являється реальніша можливість планувати систему різнотипних уроків у межах конкретного розділу курсу з урахуванням тісного зв'язку в організації занять із розвитку зв'язного мовлення учнів.

Вивільнення навчального часу дає змогу також урізноманітнити заняття і підвищити якість навчання. Значних змін зазнає зміст, зовнішня і внутрішня організація, технологія уроків. Унаслідок систематичного використання узагальнювальних таблиць і схем досягається економія навчального часу, створюються умови для активізації пізнавальної діяльності.

Одним з прийомів, що допомагає залучати учнів до активної діяльності на уроці, є робота з узагальнювальними таблицями і схемами, яка полягає в стислому викладі і зображенні основних положень нового навчального матеріалу, чіткому визначенні основних його ідей.



Використовувати узагальнювальні таблиці і схеми на уроках української мови можна з п'ятого класу. Під час вивчення, наприклад, теми "Правила вживання апострофа. Правильна вимова та написання слів з апострофом" учитель пояснює правила, а потім учні розглядають узагальнювальну таблицю, в першій графі якої виділено правила вживання апострофа, у другій – пояснюється, коли апостроф не ставиться. Подаємо зразок вивчення теоретичного матеріалу з теми "Апостроф".

Українська мова має специфічний знак – апостроф ('). Він використовується для передання твердої, роздільної вимови приголосних, що не зливаються з наступними звуками: *пам'ять, п'ятниця, сім'я, б'є, в'юн*.

Далі приклади ілюструються на таблиці.

### Правила вживання апострофа

Ставиться апостроф	Не ставиться апостроф
1. Після букв, що позначають губні <b>б, л, в, м, ф</b> перед <b>я, ю, є, ї</b> у корені слова:	
якщо перед ними немає іншої літери на позначення приголосного, крім <i>р</i> <i>слов'Яни, М'Ята, М'Який, М'Яч, здороВ'Я, П'Ять, торФ'Яний, верБ'Я, черВ'Як, розВ'Язати, розМ'Яти, розП'Ятий</i>	якщо перед літерою на позначення губного стоїть приголосний, що належить до кореня <i>тьМ'Яний, різьБ'Яр, духМ'Яний, рутВ'Яний, СВ'Ятослав, моркВ'Яний, мавП'Ячий</i>
2. Після префіксів, перед <b>я, ю, є, ї</b> :	
якщо префікс закінчується на літеру, що позначає приголосний: <i>від'Ємний, без'Ядерний, під'їзд</i>	якщо префікс закінчується на літеру, що позначає голосний: <i>приїзд, виїєвити, поЄднати</i> після префікса перед наступними <i>і, а, у, е, о</i> : <i>зеконотити, загітувати, безіменний</i>
3. У складних словах:	
<i>трьох'Ярусний, пів'Юрти, пів'Яблука, дит'Ясла</i>	.....
4. Після <b>р</b> перед <b>я, ю, є, ї</b> :	
якщо <i>р</i> у кінці складу (вимова є роздільною): <i>сузіР'Я, буР'Ян, міжгіР'Я</i>	якщо <i>р</i> на початку складу, коли <i>я, ю, є</i> позначають його м'якість: <i>Р'Ясно, зоР'Я, Р'Єпін, кР'Юк</i>
5. У власних назвах після <b>к</b> перед <b>я</b> :	
<i>Лук'Ян, Лук'Яниха, Лук'Янівна, Лук'Янчук, Лук'Янівка...</i>	.....

Далі вчитель пояснює, що в іншомовних словах **апостроф ставиться** в таких самих позиціях, як і в українських словах. Різниця в тому, що апостроф ставиться перед **я, ю, є, ї** не тільки після літер на позначення губних і **р**, а й після літер, що позначають шиплячі та задньоязикові, якщо вони вимовляються твердо й після них чується звук **й**: *прем'єра, об'єкт, бар'єр, Х'юстон, ін'єкція, кон'юнктура, п'єдестал, В'єтнам*.

Апостроф не ставиться в іншомовних словах, якщо **я, ю, є, ї** передають м'якість попереднього приголосного (не чується звук **[й]**) і відповідно вимова є не роздільною, а плавною: *бюро, торе, манікюр, рюкзак, гравюра, кювет, нюанс, Мюнхен, бюрократ, бюлетень, бюджет, бюст, мюзикл*.

Такий підхід сприяє розвитку аналітичного і синтетичного мислення учнів: зошит з узагальнювальними схемами даватиме їм цілісну картину окремих розрізнених правил, допомагатиме тримати в пам'яті логічні зв'язки певного визначення, бо узагальнювальні схеми і таблиці мають здебільшого характер алгоритму і служать для практичного використання.

Однією з переваг узагальнювальної схеми є її динамічність. У завершеному вигляді вона є таблицею, але відмінність у тому, що матеріал на ній подається поступово, в міру засвоєння його учнями. Це дає їм змогу не забігати наперед, не вгадувати результати, а бути присутніми при "народженні" граматичного правила і самим творити його.

Практикою доведено, що описовий виклад теоретичного матеріалу, який подається в підручнику, позбавляє можливості широко варіювати його на різних етапах засвоєння. За узагальнювальною ж схемою можна повторити матеріал на уроці приблизно шість разів, а саме під час: 1) творення узагальнювальної схеми, 2) зображення її на дошці, 3) перенесення в зошити, 4) виконання вправ з використанням схеми, 5) зіставлення схеми з матеріалом підручника, 6) формулювання висновків.

Щоб процес вивчення української мови був усвідомленим і цікавим, активізував пізнавальну діяльність учнів, схеми, таблиці, унаочнені конспекти повинні охоплювати, по-перше, теоретичний матеріал з мови до однієї теми, до кількох, до всього розділу; по-друге, теоретичний матеріал повинен закріплюватися значною кількістю тренувальних вправ, проблемних питань та завдань для самоперевірки. До того ж, все це може закладатися в програму комп'ютера.

Загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї ще не мають достатньої кількості друкованих наочних посібників, тому доводиться виготовляти й користуватися саморобними.

Завдання виготовляти таблиці, схеми, моделі, посібники корисно давати учням. Вони самі відчують, що виготовлення наочних посібників є однією з потреб, а тому працюють старанно, з задоволенням. Так, можна виготовити до кожної теми моделі, схеми, картки самоконтролю, контрольні завдання, таблиці до постійного тлумачного словника, таблиці – "Пиши правильно!", "Говори правильно!", "Стеж за наголосом", "Мова наших мешканців", "Перевір себе", "Диктант-"тиша"", "Мовна естафета", "Біографія слова", "Словник труднощів української мови" та ін.

Так звані "зорові опори" є доброю підмогою у процесі навчання рідної мови, оскільки вони, по-перше, відкривають вчителю-словеснику широкі можливості для блокового структурування мовного матеріалу, по-друге, розвивають в учнів уміння вивчати матеріал на основі виділення в темі опорних понять, навколо яких групуються другорядні, запам'ятовувати й відтворювати опорні сигнали, а також давати відповідні коментарі.

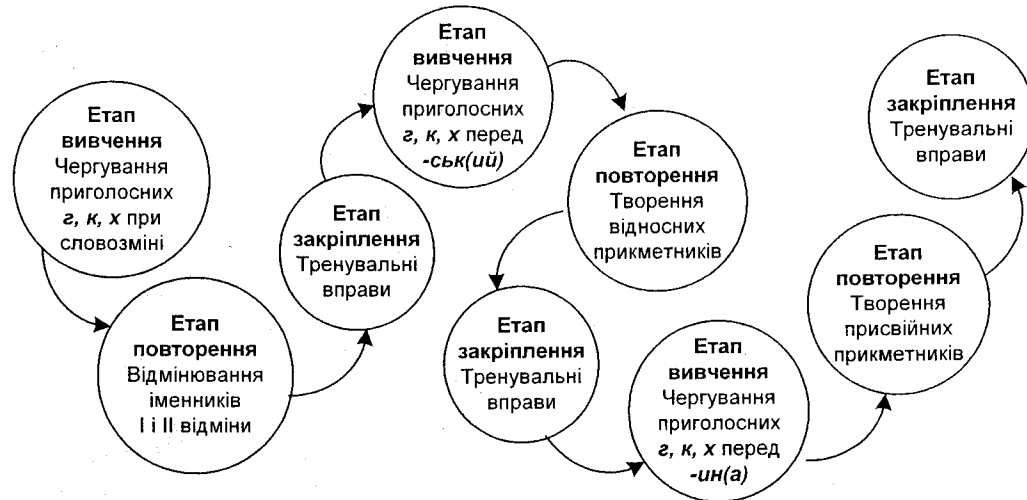
Практика переконує, що економія часу в процесі вивчення мови укрупненими, логічно завершеними частинами з використанням узагальнювальних схем, таблиць

дає змогу словесникові посилити практичне засвоєння курсу. Крім узагальнювальних схем, таблиць, до кожної теми доцільно готувати унаочнені конспекти, в яких стисло чи за допомогою загальноприйнятих графічних позначень подаються поняття, факти, явища тощо. Учителеві належить вести облік виготовленої наочності та розподіляти її поміж учнями, враховуючи навчальні вимоги програми з української мови, потреби учнів. Наприклад, під час вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу до теми "Основні чергування приголосних при словозміні і словотворенні" учням пропонуються ключі-опори або пам'ятки, що лягли в основу узагальнювальних схем, таблиць, унаочнених конспектів.

Оскільки чергування приголосних **г, к, х** в українській мові відбувається при словозміні і словотворенні, а також у прикметникових суфіксах **-ськ(ий)** та **-ин(а)**, вважаємо за доцільне вивчати цю тему, спираючись на спіралевидний принцип.

На відміну від лінійного принципу, **спіралевидний принцип** навчання має ряд переваг: *по-перше*, дозволяє учителеві чітко визначити послідовність пояснення теоретичного матеріалу, який учні повинні сприйняти як цілісну теоретичну систему; *по-друге*, дає змогу організувати повторення раніше вивченого матеріалу й пов'язати його з тим, що буде вивчатися пізніше, *по-третьє*, допомагає вчителю визначити якість засвоєння раніше вивченого матеріалу та виявляти доцільність кількаразового повторення теоретичних відомостей, *по-четверте*, сприяє контролю й коригуванню поетапного засвоєння навчальної теми.

Вивчення теоретичного матеріалу за спіраллю проходить різні етапи: від синтезу до аналізу, а від нього знову до синтезу й сприяє осмисленню, узагальненню, крім того, самостійно комбінується, повторюється й закріплюється тренувальними вправами. Покажемо процес вивчення теоретичного матеріалу за спіралевидним принципом на схемі.



Далі подаємо зразок цілісного вивчення теми "Чергування приголосних **г, к, х** в українській мові" за вказаними на схемі етапами.

**Чергування приголосних**

[Г]	-	[З']	-	[Ж]
[К]	-	[Ц']	-	[Ч]
[Х]	-	[С']	-	[Ш]

Для відтворення приголосних, що чергуються, учні запам'ятовують ключ-опору:

ноГа	-	ноЗі	-	ніЖка
руКа	-	руЦі	-	руЧка
вуХо	-	(у) вуСі	-	вуШко

Далі опрацьовується модель унаочненого конспекту для практичного закріплення навчальної теми.

Зразок виконання:

Буг – ім. чол. роду II в. одн. у М. в. – (у Бузі)	безпека – ім. жін. роду I в. одн. у Д. в. – (безпеці), у М. в. – (у безпеці)	рух – ім. чол. роду II в. одн. у М. в. – (у русі)
--	--	--

луг – ?	абітурієнтка – ?	кожух – ?
берег – ?	спілка – ?	черепаха – ?
звятия – ?	кулька – ?	стриха – ?

Ключ-опора використовується також під час вивчення тем: "Зміни приголосних перед прикметниковим суфіксом **-ськ(ий)** та іменниковим **-ств(о)**", "Чергування приголосних перед суфіксом **-ин(а)**".

Перед засвоєнням теми "Зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)**" учні розглядають дві схеми:

Схема 1	Схема 2
Г → З → Ж К → Ц → Ч Х → С → Ш	г → З ← ж к → Ц ← ч х → С ← ш
	+ ськ(ий), (ств(о))

Доходять висновку, що перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** деякі приголосні при словотворенні змінюються, змінюючи й самі суфікси. Наприклад: *гірник – гірницький*, *молодець – молодецький*, *ткач – ткацький – ткацтво*; *Прага – празький*, *Запоріжжя – запорізький*, *птах – птаство*, *товариш – товариський* тощо. Під час зіставлення двох схем учні виявляють, що зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** зазнають лише літери першого і третього стовпчика схеми 2 за принципом "до центру" (г → З ← ж і т. д.) на відміну від схеми 1, яка показує зміни приголосних за принципом послідовності (г → з → ж і т. д.)

Після пояснення розглядають схему-опору "Зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)**" й виконують завдання.

	г → З ← ж					
	к → Ц ← ч			+ ськ(ий), (ств(о))		
	х → С ← ш					
Кривий Ріг	→	криворізький		празький	←	Прага
Кременчук	→	кременчуцький		дрогобицький	←	Дрогобич
птах	→	птаство		товариство	←	товариш

Наступна схема-опора допомагає учням зрозуміти, що інші приголосні перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** на письмі зберігаються:

Схема 2а

Г – З – Ж	люд	людський
К – Ц – Ч	студент	студентський
Х – С – Ш	завод	заводський

Під час пояснення теми “Зміни приголосних **г, к, х** перед суфіксом **-ин**” учні розглядають три схеми відомого їм ключа.

Схема 1	Схема 2	Схема 3
Г → З → Ж	г → з ← ж	Г → з → Ж
К → Ц → Ч	к → ц ← ч	К → ц → Ч
Х → С → Ш	х → с ← ш	Х → с → Ш

Схеми допомагають зробити висновок, що при творенні слова або його відмінюванні замість одного звуку з'являється інший, тобто відбувається чергування звуків (схема 1 – за принципом послідовності). Зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** зазнають перші та треті літери (схема 2 – за принципом “до центру”). Приголосні звуки **г, к, х** перед суфіксом **-ин** зазнають змін (схема 3 – другі літери схеми опускаються).

Схема 3

Г → з → Ж	ОльГа – ОльЖин
К → ц → Ч	ЛуКа – ЛуЧин
Х → с → Ш	сваХа – сваШин

**Запам'ятайте!** Виняток: *Мелашка – Мелашин*

Практика переконує, що в умовах відсутності конче потрібного унаочнення, запропоновані схеми зручні в користуванні, оскільки вони компактні, місткі, доступні для сприйняття, дозволяють показати спостережувані явища в динаміці і сприяють успішному запам'ятовуванню й відтворенню опорних сигналів, а також можуть легко вводитись у програму комп'ютера.

Подаємо окремі зразки унаочнених конспектів, схем-опор, узагальнюючих таблиць, унаочнених запитальників, що містять завдання для самоперевірки:

### Зразок унаочненого завдання

**Питання:** Які є чергування приголосних звуків в іменниках I та II відмін при словозміні?

**Завдання:** Підготуйте відповідь з використанням узагальнювальних таблиць.

**Відповідь.** При відмінюванні в іменниках I відміни перед закінченням **-і** – в давальному та місцевому відмінках приголосні **г, к, х** переходять відповідно в (читайте “словесний ключ”) **з, ц, с**; в іменниках II відміни перед закінченням **-і** приголосні **г, к, х** переходять в **з, ц, с** лише в місцевому відмінку. Наприклад:

*нога – нозі – ніжка; рука – руці – ручка; вухо – вусі – вушко*

В іменниках I відміни приголосні **г, к, х** переходять в **з, ц, с** у давальному і місцевому відмінках:

Н.	Р.	Д.	З.	О.	М.	Кл.
нога	ноги	нозі	ногу	ногою	... нозі	ного
рука	руки	руці	руку	рукою	... руці	руко
муха	мухи	мусі	муху	мухою	... мусі	мухо

В іменниках II відміни **г, к, х** переходять у **з, ц, с** лише у місцевому відмінку:

Н.	Р.	Д.	З.	О.	М.
луг	лугу	лугу	луг	лугом	... лузі
рік	року	року	рік	роком	... році
рух	руху	руху	рух	рухом	... русі

Отже, для іменників I відміни чергування **г, к, х / з, ц, с** є закономірністю, оскільки всі іменники I відміни, основа яких закінчується на приголосний, у давальному і місцевому відмінках мають закінчення **-і**.

Іменники II відміни у місцевому відмінку однини мають закінчення **-ові, -еві / -єві, -у/-ю, -і/-ї**. Закінчення **-і** мають деякі іменники середнього роду та чоловічого роду (переважно безсуфіксні), що означають неістоти: *берег – на березі, поріг – на порозі, поверх – на поверхсі, Петербург – у Петербурзі*, тому не в усіх словах іменників II відміни в місцевому відмінку відбувається чергування **г, к, х / з, ц, с**. Наприклад: *Дніпропетровськ – у Дніпропетровську, Нью-Йорк – у Нью-Йорку*.

Працюючи за схемами-операми, таблицями, унаочненими конспектами, вчитель має змогу принагідно повторювати близькі до теми питання. Наприклад, за схемою-опорою “Будова слова і словотвір” повторити правопис префіксів, суфіксів, складних слів тощо.

Крім того, резерв часу, що вивільняється, вчитель може ефективно використати для засвоєння учнями додаткової кількості мовних одиниць, для тренувальних вирав.

Так, у процесі вивчення шкільного курсу мови у 5 класі вчитель може запрограмувати на весь рік роботи засвоєння учнями додаткової кількості слів (умовно 500) з контрольними орфограмами, з них: 100 лексичних одиниць, 100 крилатих висловів, 100 слів із тлумачного словника.

У 6 класі продовжити засвоєння нових одиниць, відповідно:

500 слів з контрольними орфограмами, 100 лексичних одиниць, 100 крилатих висловів, прислів'їв, приказок, 100 слів із тлумачного словника.

У 7-9 класах по 300 слів з контрольними орфограмами, по 100 лексичних одиниць, по 100 крилатих висловів і прислів'їв, по 50 тлумачень слів.

У 10-11 класах по 200 слів з контрольними орфограмами, по 50 лексичних одиниць, по 50 крилатих висловів і прислів'їв, по 50 тлумачень слів.

Таким чином, за період навчання у 5-11 класах учні засвоять до 5000 мовних одиниць. Додаткову кількість слів доцільно вводити до програми комп'ютера.

Вчитель може спланувати зразки для вивчення додаткової кількості слів (крилаті вислови, прислів'я, приказки, тлумачення слів) за допомогою словників та довідкової літератури.

При систематичному використанні узагальнювальних схем, таблиць, моделей учні матимуть змогу розвивати аналітичне і синтетичне мислення: зошит з узагальнювальними схемами даватиме їм цілісну картину окремих розрізнених правил, допомагатиме тримати в пам'яті логічні зв'язки певного визначення, бо здебільшого узагальнювальні схеми мають характер алгоритму і служать для практичного використання.

Ефективним прийомом керування операційно-мисленнєвою діяльністю учнів є навчання за допомогою алгоритмів, що характеризується постановкою системи питань і алгоритмічних завдань. Алгоритм дається здебільшого у письмовій формі. Він має властивість детермінованості, тобто однозначно визначає дії людини, так що завдання за цим алгоритмом виконуватиметься тими ж самими способами. Дуже важливо дотримуватися послідовності дій і операцій, визначених алгоритмом, що приведе до безпомилкового результату.

**Алгоритм** – це чітка, розумова, з методичною доцільністю продумана система логічних операцій, послідовне виконання яких неминуче приводить до правильного розв'язання задач. Алгоритми найповніше, найефективніше реалізують методичні принципи роботи з граматичними правилами, сприяють злиттю в одне ціле двох процесів – засвоєння і застосування правила на письмі. Алгоритми не замінюють правил підручника, а приводять їх у чітку систему і зближують теоретичні і практичні моменти. Алгоритми бувають прості і складні, а отже – легші й важчі. Чим старший клас, тим більше вони ускладнюються, подається більше запитань.

Для розв'язання граматичних завдань використовуються різні види алгоритмів. Серед них найзручнішими і доступними є алгоритми **розпізнавання**, що вживаються для визначення специфіки частини мови, категорій роду, відмінка, виду, часу та алгоритми **розв'язування**, за допомогою яких діти вчать правильно вживати в усному й писемному мовленні граматичні форми.

У процесі навчання мови варто застосовувати алгоритми обох видів. Однак слід зауважити, що є матеріал, який не можна засвоїти за допомогою алгоритму, оскільки не завжди можна виділити систему дій і операцій, що забезпечить оволодіння відповідними знаннями (наприклад, винятки з правил, окремі випадки правопису власних назв тощо). На ці правила доцільно виготовляти узагальнювальні схеми і таблиці.

Оскільки процес алгоритмізації полягає у відокремленні елементарних дій і порядку їх виконання для досягнення поставленої мети, а алгоритм як елемент програмованого навчання – це чітко організована послідовність однозначних операцій, що ведуть до досягнення повного результату, нами розроблено систему алгоритмів двох видів для самостійної роботи учнів.

Подаємо окремі зразки алгоритмів.

#### а) алгоритм розпізнавання

##### I (Робота в класі)

1. Установи зв'язок з іншими словами (у словосполученні).
2. Перевір, чи вказує слово на ознаку предмета? – Так.
3. Перевір, чи можна поставити питання *який?* або *чий?* – Так.
4. З'ясує, чи змінюється слово за відмінками? – Так.
5. Визнач, чи змінюється слово за числами? – Так.
6. Визнач, чи змінюється слово за родами? – Так.

7. Визнач, чи вживається воно без іншого самостійного слова? – Ні. Зроби висновок: це – прикметник.

Наприклад: *широкий степ*. 1. Слово *широкий* узгоджується із словом *степ*. 2. Слово вказує на ознаку предмета. 3. Відповідає на питання *який?* 4. Змінюється за відмінками (*широкий степ* – Н. в., *широкого степу* – Р. в., *широкому степу* – Д. в. і т.д.). 5. Слово *широкий* вжито в однині. 6. Слово *широкий* чоловічого роду. 7. Без іншого самостійного слова не вживається. Висновок: це – прикметник.

#### II (Робота вдома)

1. Чи вказує залежне слово у словосполученні *печена картопля* на ознаку, зумовлену дією? – Ні.
2. Чи можна замінити у словосполученні *печена картопля* залежне слово дієсловом? – Ні.
3. Чи має слово *печена* наголошений суфікс *-ен-*? – Так.
4. Чи вказує наголошений суфікс *-ен-* у слові *печена* на неможливість ознаки або дії? – Ні.

**Висновок:** У словосполученні *печена картопля* залежне слово виступає прикметником.

#### б) алгоритм розв'язування

##### I (Робота в класі)

Щоб визначити, який зв'язок у словосполученні *"сторінка книжки"*, треба:

1. З'ясувати характер дії:

- а) чи зміна головного слова викликає зміну залежного?

Так

Ні

Залежне слово лишається в одній і тій же формі (*сторінка книжки* – *сторінку книжки* – *сторінкою книжки*)

- б) чи є залежне слово відмінюваною частиною мови?

Так

Ні

Залежне слово виражене відмінюваним словом (*книжки*)

- в) чи є головне слово іменником, займенником або невідмінюваною частиною мови?

Так

Ні

Головне слово виражене іменником (*сторінки*)

2. Поставте питання:

- а) чи головне слово вимагає від залежного певної відмінкової форми?

Так

Ні

Головне слово вимагає від залежного родового відмінка однини (*сторінка книжки*)

3. Зробіть висновок: зв'язок між словами, при якому головне слово вимагає від залежного певної відмінкової форми, а під час зміни головного слова залежне лишається в одній і тій же формі (*сторінка книжки*, *сторінку книжки*, *сторінкою книжки*), називається керуванням.

#### II (Робота вдома)

##### Алгоритм розв'язання: *н* чи *ни* у прикметниках?

1. Від якої частини мови утворено прикметник?
2. Якщо від іменника, то подивись, на яку літеру закінчується основа слова.
3. Якщо основа закінчується на *н*, то зроби висновок, що пишуть дві букви *н*.
4. Якщо основа закінчується на іншу літеру, то подивись, чи має прикметник суфікс і який саме?

5. Якщо суфікс **-ан-/-ян-**, то пиши одну букву **н**.
6. Якщо від прикметника, то подивись, чи наголошені суфікси **-енн-, -анн-/-янн-**.
7. Якщо прикметник означає збільшену ознаку, то пиши дві букви **н**.
8. Якщо прикметник не означає збільшеної ознаки, то пиши одну букву **н**.

Крім алгоритмів та укрупнення частин, що є основним способом структурування навчального матеріалу (умовно його можна назвати горизонтальним), доцільно застосовувати як допоміжні: а) групування за контрастом, коли одночасно вивчаються протилежні поняття і явища (наприклад, звук і буква, омоніми і багатозначні слова, префікс і суфікс, написання слів разом і окремо), і б) наскрізне, або вертикальне об'єднання (орфограми в корені, префіксі, суфіксі, закінченні; **не** і **ні** з різними частинами мови та ін.).

При укрупненні матеріалу, крім логічної стрункості і смислової закінченості, слід урахувати доступність пропонованого обсягу знань для учнів, можливість утримання його в пам'яті, а також рівень осмислення і засвоєння.

Як показує досвід, вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами забезпечує потрібну якість знань, їх системність. Завдяки "стисненню" програмового матеріалу з'являється реальна можливість планувати систему різнотипних уроків у межах конкретного розділу курсу. Досі практикуються переважно уроки вивчення нового матеріалу і дуже рідко – інших типів. Вивільнення навчального часу дає змогу візноманітнити заняття, підвищити якість навчання.

Значних змін зазнають зміст, зовнішня і внутрішня організація, технологія уроку. Внаслідок систематичного використання узагальнювальних таблиць і схем досягаються економія навчального часу, активізація пізнавальної діяльності учнів. Для прикладу наведемо зразки вивчення навчального матеріалу: а) групування теми за контрастом; б) наскрізне (вертикальне) об'єднання теми; в) варіативне об'єднання.

**Варіант I**

**а) групування за контрастом**

Лексика української мови				
Загальноживана		Обмеженого вжитку		
		професіоналізми	діалектизми	жаргонізми
власне українські слова	іншомовні слова	старослов'янізми	архаїзми	неологізми
Багатозначні й однозначні слова				
Пряме значення		Переносне значення		
		метафора	метонімія	синекдоха
Слова	Значення		Звучання	
синоніми	□		різне	
омоніми	□		≡	
антоніми	□		різне	

**Іменники – назви істот і неістот**

Назви істот <i>хто? кого? кому?</i>	Назви неістот <i>що? чого? чому?</i>
Охоплюють іменники з конкретним значенням	
Назви людей і тварин: <i>абітурієнт, жінка, син</i>	Інші є назвами неістот: <i>будинок, море</i>
<b>Увага:</b> Граматичне поняття істот не цілком збігається з уявленням про живе у природі	
Міфологічні назви: <i>русалка, перелесник, лісовик</i>	Сукупність осіб: <i>загін, ланка, громада</i>
Назви покійних: <i>покійник, небіжчик</i>	Мікроорганізми: <i>бактерія, мікроб</i>

**Підказка.** Назви істот і неістот граматично розрізняються збігом чи незбігом деяких відмінкових форм.

Відмінок	Істоти		Неістоти	
	Однина	Множина	Однина	Множина
<i>Р</i>	<i>друга</i>	<i>друзів</i>	<i>загону</i>	<i>загонів</i>
<i>З</i>	<i>друга</i>	<i>друзів</i>	<i>загін</i>	<i>загони</i>

**б) наскрізне (вертикальне) об'єднання**

Правопис частки <b>ні</b> з різними частинами мови				
Разом		Окремо		
без <b>ні</b> не вживається		заперечний займенник		у стійких словосполученнях без дієслова
		без прийменника	з прийменником	
іменник	<i>нісенітниця</i>	<i>ніхто</i>	<i>ні з ким</i>	<i>ні туди ні сюди</i>
прикметник	<i>нікчемний</i>	<i>ніщо</i>	<i>ні з чим</i>	<i>ні так ні сяк</i>
дієслово	<i>нівечити</i>	<i>нікого</i>	<i>ні до кого</i>	<i>ні се ні те</i>
прислівник	<i>ніяково</i>	<i>ніякий</i>	<i>ні до якого</i>	

**в) варіативне об'єднання**

1. В якому з рядків усі слова містять дзвінки й сонорні приголосні?

- 1) *джерело, селяни, різдво, громада, дзенькіт;*
- 2) *грунт, життя, різниця, дзвонити, горох;*
- 3) *робив, садити, крихта, ступінь, вигук;*
- 4) *спати, видужав, гнати, болить, грізний;*
- 5) *варяг, дід, година, горожа, збори.*

2. Вимова приголосних звуків

Звуки [дж], [дж] вимовляються як неподільні звуки. Звуко-сполучення [д] і [з], [д] і [ж] вимовляються як два окремі звуки:

[дж] <i>джерело</i> <i>джміль</i>	[д], [ж] <i>від-жати</i> <i>під-жарений</i>	[дз] <i>дзеркало</i> <i>дзюрчати</i>	[д], [з] <i>від-знака</i> <i>під-земний</i>
---	---	--	---

## 3. Встановіть, яка з двох форм нормативна

Другим разом – іншим разом; став зовсім другим – став зовсім іншим; піклується і за інших – піклується (турбується) про інших; відноситься по-товариськи – ставиться по-товариськи; згідно наказу – згідно з наказом; відносно цього – щодо цього; сама ближча дорога – найближча дорога.

## 4. Серед поданих речень знайдіть речення, яке не є безособовим

1. Та не судилося Марії вберегти дітей. (О. Довженко). 2. Останній екзамен складено, школу закінчено. (О. Донченко). 3. Такого видовища ще не було. (Я. Баш). 4. Якщо відкриєш у собі якусь ваду, то замість того, щоб маскувати її, перестань лукавити і виправляйся. (Е. Делакруа). 5. Тут було тихо й безлюдно. (Г. Тютюнник).

Після опрацювання узагальнювальних таблиць, алгоритмів, проведення мовних спостережень слід подбати, щоб учні з високим рівнем розвитку мовних навичок одержували завдання, що відповідають рівню їхньої підготовленості, інтересам і нахилам.

Досвід переконує: щоб домогтися міцних знань учнів, підвищення їх мовленнєвої культури, забезпечити ефективність і якість роботи у процесі вивчення української мови, необхідне органічне поєднання традиційних і сучасних набуток методики.

Будь-який мисленнєвий процес включає ряд операцій. Не оволодівши цими операціями, учень не в змозі застосовувати навіть ті правила, які добре засвоїв. Ефективним прийомом керування операційною стороною мисленнєвої діяльності учнів є формування в них певних систем дій, тобто навчання за допомогою алгоритмів.

Крім узагальнювальних схем, таблиць, унаочнених конспектів, застосовуються приписи алгоритмічного типу для засвоєння основних розділів шкільного курсу мови.

Отже, реалізація ідей блокового компоновання програмового матеріалу передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід учителя за межі власного предмета, поєднання знань з різних галузей.

## 4.9. Засоби навчання

На підвищення ефективності кожного з методів навчання впливає продумане використання засобів навчання. До них належать дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби, які й забезпечують успішну навчальну роботу на уроці.

**Дидактичний матеріал** поєднується з усіма методами навчання, ілюструє теоретичні положення, сприяє успішному розвитку мовних умінь і навичок, збагачує інтелектуальну й емоційну сферу учня, формує його моральні переконання.

Дидактичний матеріал добирається з урахуванням закономірностей і принципів вивчення мови, залежно від тих завдань, що ставляться перед вивченням розділу, теми.

Дидактичний матеріал з мови до всіх розділів курсу має відповідати таким вимогам:

- задовольняти всі дидактичні принципи навчання, виховні і пізнавальні завдання вивчення мови;
- бути бездоганим з погляду норм літературної мови, розкривати учням лексичне багатство мови, ілюструвати різноманітність форм і конструкцій, стилістичну доцільність їх використання тощо;
- основою дидактичного матеріалу повинен бути зв'язний текст; він має не тільки навчальний ефект, а й значні виховні властивості.

Дидактичний матеріал необхідно добирати з різних мовних стилів: художньо-белетристичного (художня література і народна творчість), наукового (науково-популярні статті, посібники), публіцистичного (періодика) тощо. Матеріал з художніх творів (особливо тих, які вивчаються на уроках літератури), а також з підручників географії, біології, історії та інших предметів, з періодики допомагає учням побачити, як виучувані мовні явища функціонують у мовленні і які існують міжпредметні зв'язки.

Бажано добирати до уроків дидактичний матеріал, об'єднаний певною тематикою.

Дидактичний роздавальний матеріал – це спеціальні картки з різними завданнями і вправами, розраховані на диференційований підхід до учнів. Тому за своїм характером вони не повинні дублювати практичної частини підручника, а диференціюватися відповідно до мовного і загального розвитку учнів.

**Наочність.** Основні вимоги до всіх видів наочності такі:

- чітко визначати найголовніші властивості мовних явищ, що вивчаються;
- правильно, адекватно відтворювати їх;
- забезпечувати доступність розуміння для учнів.

Найпоширенішим видом наочності на уроках мови є таблиці. Наприклад, учитель пропонує учням за допомогою таблиці відповісти на запитання:

- У мовознавстві існують різні погляди щодо сурядних словосполучень та сполук підмета й присудка. Загалом прийнято не називати їх словосполученнями. Якої ви дотримуетесь думки? Спробуйте зробити висновки на основі поданої таблиці.

Слово	Словосполучення	Речення
ранок	–	Ранок.
теплий	теплий день	День теплий.
бути	бути сьогодні	Буду сьогодні.
писати	буду писати сьогодні	Буду писати сьогодні.
без	–	– Вам каву з цукром? – Без.
щоб	–	–
так	–	Так.
Кожне слово має значення. Слово – це лексична одиниця, яка вільно відтворюється у мовленні для побудови висловлення	Словосполучення – це смислове й граматичне поєднання двох або більше повнозначних слів, яке виконує функцію розчленованого найменування чогось	Речення – це конструкція, яка складається із слів, словосполучень або одного слова і виражає інтонаційну та змістову закінченість думки



■ Розгляньте таблицю підрядних і сурядних зв'язків між словами, зробіть висновки.

Підрядні словосполучення		Сурядні словосполучення	
Чи можна так сказати?	Чи можна так сказати?	Чи можна так сказати?	Чи можна так сказати?
<i>старший брат</i>	<i>брат чуйно</i>	<i>брат і сестра</i>	<i>брат і старший</i>
<i>вийшов з інституту</i>	<i>вийшов інститутом</i>	<i>хлібом і сіллю</i>	<i>хліба і сіллю</i>
<i>буду сіяти квіти</i>	<i>буду квіти</i>	<i>птахи і звірі</i>	<i>птахи і сорока</i>
<i>на крилах пісень</i>	<i>пісня на книзі</i>	<i>веселі і щасливі</i>	<i>веселим і щасливі</i>
<i>подовження приголосних</i>	<i>подовження від приголосних</i>	<i>писав, та перестав</i>	<i>писати, та перестав</i>
<i>на руку ковінка</i>	<i>на руку олівець</i>	<i>не сьогодні, а завтра</i>	<i>не сьогодні, не лише завтра</i>
		<i>то вгору, то вниз</i>	<i>а вгору, але вниз</i>
Слова в підрядному словосполученні об'єднані між собою як граматично нерівноправні: одне – головне, інше – залежне		Сурядне словосполучення – це смислове й граматичне поєднання двох або більше повнозначних слів як граматично рівноправних	

Завдання таблиць – розкрити певну граматичну, орфографічну, пунктуаційну закономірності, дати своєрідну модель поняття, правила. Відповідно до розділів шкільного курсу мови вони поділяються на таблиці з фонетики, лексики, фразеології, словотвору, морфології, синтаксису, орфографії, пунктуації.

Таблиці часто служать ілюстрацією до відповідного матеріалу (більшість їх виготовлена друкарським способом). Це таблиці із зображенням мовних органів, чергування голосних і приголосних звуків, з класифікацією голосних і приголосних звуків; таблиці типів відмін і дієвідмін, словотворення повнозначних частин мови, способів вираження головних і другорядних членів речення, різних типів простого і складного речення, таблиці з дидактичним матеріалом для вивчення орфографії, пунктуації та ін.

Узагальнювальними можуть бути таблиці про повнозначні частини мови (значення, граматичні ознаки, способи словозміни і словотворення, синтаксична роль), про члени речення (що означає, чим найчастіше виражається, на які запитання відповідає) та ін.

Є текстові таблиці, що дають матеріал для різного виду творчих завдань, аналізу мовних явищ, інтонаційно-смислових і стилістичних спостережень тощо.

Словникові таблиці будуються на матеріалі з лексики і полегшують запам'ятовування тематичних груп слів.

Вивчення окремих граматичних тем вимагає динаміки зображення ("Словотворення", "Синтаксичні синоніми"). Цю динаміку забезпечують динамічні (рухомі) таблиці.

Розрізняють динамічні таблиці з рухомими смужками, із загнутими частинами, стрічкоподібні таблиці із загнутими краями, таблиці з аплікаціями, таблиці-опори, таблиці-схеми.

### Зразок таблиці-опори Відмінювання числівників *два, три, чотири*

Числівник	Відмінок					
	Н.	Р.	Д.	З.	О.	М.
2	<i>два</i>	<i>-ох</i>	<i>-ом</i>	Н. або Р.	<i>-ома</i>	(на) <i>-ох</i>
3	<i>три</i>	<i>-ох</i>	<i>-ьом</i>	Н. або Р.	<i>-ьома</i>	(на) <i>-ох</i>
4	<i>чотири</i>	<i>-ох</i>	<i>-ьом</i>	Н. або Р.	<i>-ма</i>	(на) <i>-ох</i>

Широке застосування у вивченні мови мають таблиці-схеми. Схематична будова таблиці розвиває абстрактне мислення учнів, концентрує увагу на важливих для запам'ятовування моментах. Так, у таблицях-схемах, пов'язаних з правописом префіксів, суфіксів, закінчень, варто виділяти лише потрібні морфеми. Це розвантажує таблицю від конкретного мовного матеріалу, основну увагу зосереджує на відповідних орфограмах. Подібно будуються таблиці-схеми з пунктуації. Вони передають схематичне зображення речення і розділові знаки в ньому. Наприклад:

### Розділові знаки в складнопідрядних реченнях

Основні правила	Приклади
Коми ставляться	
Між частинами складнопідрядних речень, що мають свої синтаксичні центри	<i>Ой вербо, вербо, де ти росла, що твоє листячко вода знесла</i> (Нар. тв.).
Крапка з комою	
Між ускладненими або далекими за змістом частинами може ставитися крапка з комою	<i>Я люблю їхати на поле тоді, як ниви зеленіють та хвилюються зеленими хвилями; коли обважнілі колоски черкаються об голову, об вуха; коли ниви поцяцьковані синіми волошками та червоними маківками</i> (І.Нечуй-Левицький).
Тире або кома і тире	
Якщо друга частина вимовляється з різким підсиленням тону (з метою сильнішого інтонаційного і смислового її виділення), між частинами складнопідрядного речення ставиться тире	<i>Скільки б ми таких кубків гірких не пили, - ще зостанеться ціле море</i> (Леся Українка).
Двокрапка	
Двокрапка ставиться, якщо в головній частині є слова, що вимагають роз'яснення і при відповідній інтонації	<i>Лисичка подала у суд таку бумагу: Що бачила вона, як попелястий Віл На панській винниці пив, як мошенник, брагу, їв сіно, і овес, і сіль</i> (Л.Глібов).

Крім названих, у процесі вивчення мови використовуються схеми мовного розбору (фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного).

Картини й малюнки є важливим матеріалом для написання творів чи виконання завдань з розвитку усного мовлення. Вони використовуються також для складання учнями речень, словосполучень, добору тих чи інших лексико-граматичних розрядів слів. І картини, і малюнки поживляють урок, активізують розумову діяльність учнів, зацікавлюють.

Своєрідним видом наочності при вивченні ділового мовлення є зразки ділової документації, як-от: оголошення, заява, доручення, розписка, протокол, акт та ін.

Усі види наочності широко застосовуються на уроках мови, вони полегшують вивчення, закріплення, узагальнення і повторення матеріалу, сприяють активізації розумової діяльності учнів.

**Технічні засоби навчання.** За характером впливу технічні засоби поділяються на такі, що впливають на звукове сприйняття (магнітофон, програвач, радіо), на зорове (епідіаскоп, кодоскоп, фільмоскоп), аудіовізуальні (кіно, телебачення, комп'ютер).

Сучасні досягнення науки й техніки сприяли виникненню нового напрямку в дидактиці – **комп'ютеризованого навчання**, популярність і перспективність якого очевидні як за кордоном, так і в Україні. Принагідно зазначимо, що серед освітян донині існують хибні погляди на місце і роль інформатики у навчанні.

*По-перше*, ототожнюються два процеси: комп'ютеризація навчання і використання засобів та методів інформатики у навчанні. Насправді ж комп'ютери – лише один (хоч і найпотужніший) з технічних засобів інформатики. Тому комп'ютеризація – це тільки частина процесу різнобічного впровадження інформатики. В цілому ж інформатика вже сьогодні дає освіті набагато більше, ніж самі комп'ютери, а її перспективні можливості взагалі ще не вивчені.

*По-друге*, помилковим є уявлення про використання інформатики в школі лише за останні роки. Насправді ж елементи інформатики використовуються у процесі навчання й виховання здавна. Так, при заучуванні будь-якого тексту напам'ять, часто, використовується найпростіший алгоритм: повторюй текст до тих пір, поки не вивчиш його. Це, звичайно, не найкращий, а все ж – алгоритм, тобто він входить до понятійної сфери такої науки, як інформатика.

Раніше елементи інформатики, як правило, використовувались у навчанні або неусвідомлено, або без опори на ті важливі для навчання властивості, що вивчаються в інформатиці. В наші дні ці недоліки долаються учнями і розгортається процес ширшого застосування найрізноманітніших елементів інформатики в навчанні.

*По-третьє*, помилковою є думка про застосування інформатики (і насамперед комп'ютерів) переважно в математиці та фізиці. А між тим, при вивченні будь-якого предмета саме інформатика дає змогу значно підвищити ефективність навчання, зробити його глибшим, різноманітнішим і змістовнішим.

Безперечно, комп'ютер є універсальним поліфункціональним технічним засобом, який може виконувати в навчанні цілий комплекс дидактичних функцій.

Комп'ютер спроможний виконувати найрізноманітніші операції, давати будь-яку навчальну інформацію, необхідний довідковий матеріал, дає можливість програмувати різні види вправ, завдань проблемного характеру, запитальників для самоперевірки, зразки граматичного розбору тощо.

З метою вдосконалення мовлення школярів учитель може використовувати телепередачі. Вони ефективно поєднують зображення зі словом, передають рух, розгортання дії супроводжується пейзажними картинками, музикою. Все це допомагає формувати навички спостереження, вміння передавати бачене, стисло і логічно викладати свої думки, правильно їх оформляти.

Завдання тут можуть бути найрізноманітніші: скласти простий чи розширений план літературної передачі, написати стислий переказ телевізиви, коротко законспектувати виступ політичного діяча, вченого, письменника (враховуючи тривалість виступу).

Технічні засоби навчання відкривають широку перспективу для унаочнення матеріалу з мови. Вони виступають джерелом нової інформації, матеріалом для спостережень і висновків, подають значну допомогу в подоланні абстрактності у вивченні мови, сприяють і розвитку пізнавальних інтересів, і свідомому засвоєнню знань.

### Запитання і завдання

1. Розкрийте зміст понять “технологія навчання”, “інтерактивні технології”.
2. Чим зумовлена наявність різних класифікацій методів? Назвіть авторів відомих класифікацій.
3. Які методи навчання виокремлено в класифікації за рівнем пізнавальної діяльності учнів?
4. Які методи навчання визначають автори класифікації за джерелами знань?
5. Назвіть методи навчання мови за класифікацією, в основу якої покладено способи взаємодії вчителя й учнів на уроці. Хто автори названої класифікації?
6. Що, на вашу думку, спонукало науковців і практиків до пошуків інтерактивних методів навчання? У чому їх особливості?
7. Наведіть приклади застосування інтерактивних методів навчання під час вивчення будь-якого розділу шкільної програми.
8. Розкрийте внутрішній зв'язок між поняттями “метод” і “прийом”.
9. Чому кожна галузь методики навчання має специфічні прийоми? Чим це зумовлено? Назвіть специфічні прийоми навчання мови.
10. Які вимоги перед учителем і учнями висувують теоретики і практики проблемного навчання? Від чого залежить ефективність застосування проблемності у навчанні мови?
11. Складіть фрагмент уроку до теми “Другорядні члени речення”, передбачивши створення на уроці проблемної ситуації.
12. Що передбачає системний підхід до навчання мови? Чим це зумовлено? Наведіть приклади.
13. Які переваги має комп'ютеризоване навчання?
14. Які особливості має мультимедійне навчання?
15. У чому перспективність дистантного (віддаленого) навчання? Які його різновиди?
16. Охарактеризуйте засоби навчання мови.

## 5.1. Методика навчання фонетики, графіки, орфоєпії

Під час вивчення фонетики – вчення про звуки і звукову систему мови учні оперують одиницями трьох систем: фонетичною, фонологічною і графічною.

Тому особливості засвоєння фонетики і графіки української мови полягають у поетапному формуванні орфоєпічних та орфографічних умінь і навичок у зв'язку з вивченням фонетики, морфеміки, словотвору і морфології. Усі однотипні правописні факти української мови узагальнені й подаються у вигляді орфографічних правил, що звільняють учнів від необхідності запам'ятовувати написання кожного слова і забезпечують уміння писати правильно групу слів, об'єднаних на основі фонетичної чи граматичної спільності.

Свідоме оволодіння орфографічним правилом неможливе без належних фонетичних чи граматичних знань. Саме тому в підручниках прийнято такий порядок розташування орфографічних правил: спочатку подано теоретичний матеріал з фонетики чи граматики, а потім – відповідне правило правопису.

У дидактиці однією з основних умов успішного засвоєння наукової інформації є вимога включати нові знання в систему набутих учнями раніше. Тому доцільно роботу з фонетичної орфографії проводити так, щоб теоретичні знання стали основою для розуміння суті правила.

Хоч вивчення звукової системи української мови здійснюється за принципами наступності та перспективності, однак у шкільному курсі мови чітко виділяється чотири етапи вивчення фонетики: 1) *пропедевтичний етап* (початкові класи); 2) *систематичне вивчення фонетики, графіки, орфоєпії* (5, 6 клас); 3) *розгляд фонетичних явищ при вивченні будови слова, словотвору і граматики* (5-9 класи); 4) *етап узагальнення і систематизації вивченого* (10-11(12) класи). Учні 1-4 класів на уроках мови, читання і письма удосконалюють навички правильного вимовляння звуків мови та позначення їх буквами на письмі, вчать розрізняти поняття звук і буква, поділяти слова на склади, визначати наголошені й ненаголошені склади, голосні та приголосні звуки, розрізняти тверді й м'які, дзвінкі й глухі приголосні, позначати звуки буквами. Опрацьовуються і відповідні правила правопису, зокрема позначення м'яких приголосних, уживання апострофа, чергування звуків, написання ненаголошених **е, и, о**.

Дотримуючись принципу наступності, учителю-словеснику необхідно у 5-9 класах організувати систематичне повторення і закріплення знань та навичок, одержаних учнями в молодших класах.

Так, під час вивчення правил вживання м'якого знака необхідно актуалізувати знання про м'які приголосні української мови, уміння їх визначати в словах; вивчаючи правопис ненаголошених **е, и** – знання про наголос, будову слова (корінь, основу, суфікс, префікс, закінчення).

Під час опрацювання орфографічних правил важливо домогтися, щоб учні не забували, а усвідомлювали їх зміст. Цьому сприяє індуктивний підхід до пояснення матеріалу (від спостережень над мовленнєвими явищами до висновку-узагальнення), який доцільно використовувати під час вивчення правил, що охоплюють фонетичні і морфологічні написання.

Зважаючи на те, що в середніх і старших класах засвоюються наукові основи української фонетики, теоретичний матеріал вивчається поетапно. При цьому враховуються прогалини в знаннях пропедевтичного курсу мови (1-4 класи) та вміння учнів правильно артикулювати і розрізняти окремі звуки.

Опрацьовуючи звукову і графічну системи української мови, засвоюючи орфоєпічні норми на етапі систематичного вивчення фонетики, графіки, орфоєпії, а також на етапі розгляду фонетичних явищ при вивченні словотвору і граматики, учні оволодівають певною сумою теоретичних відомостей і цілим рядом важливих практичних умінь:

- 1) визначати в слові на слух кількість звуків, розрізняти голосні і приголосні звуки, дзвінкі і глухі, тверді і м'які;
- 2) виділяти в слові будь-який звук, правильно вимовляти його;
- 3) членувати слово на склади і визначати в ньому наголос;
- 4) порівнювати звуковий склад паронімічних слів, пояснювати відмінності в їх вимові;
- 5) проводити звуко-буквений аналіз слова, пояснювати співвідношення звуків і букв;
- 6) чітко вимовляти слова і правильно читати суцільний текст, дотримуючись правил орфоєпії;
- 7) членувати мовний потік на слова, склади, звуки, визначати логічний наголос у простому реченні;
- 8) помічати і виправляти помилки у вимові звуків.

На *етапі узагальнення й систематизації вивченого в 10-11(12) класах* особливе значення мають завдання: 1) формувати орфоєпічні навички; 2) вдосконалювати дикцію; 3) поєднувати імітативний шлях засвоєння орфоєпічних навичок із свідомим засвоєнням норм літературного мовлення; 4) виробляти орфоєпічну "пильність"; 5) формувати вміння володіти своїм голосом й відтворювати інтонацію різноманітних синтаксичних конструкцій; 6) відрізняти орфографічну правильність від орфоєпічної, тобто писемну форму мови від усної.

За числими програмами саме з фонетики – вчення про звуки і звукову систему мови – починається вивчення систематичного курсу української мови в основній школі.

Безперечно, основне завдання загальноосвітньої школи – навчити дітей грамотно писати, виразно читати, формувати культуру усного і писемного мовлення.

Хоч фонетика і не є складовою частиною граматики, але до граматики вона має безпосереднє відношення, як і до української орфографії, що ґрунтується насамперед на фонематичному принципі. Без ґрунтового засвоєння основних відомостей з фонетики не можна успішно вивчати морфологію. Без умінь розрізнити в слові звуки, відрізнити звуки від букв учні натрапляють на великі труднощі в проведенні морфологічного аналізу слів і написанні їх, коли доводиться наприклад, визначати основу, корінь, суфікс, закінчення в словах типу *сидіти – сиджу, Париж – паризький* і под.

Під час вивчення морфології з'ясовується, що знання фонетики ще більшою мірою необхідні для засвоєння правопису. Якщо учень переконується, що слова часто слід писати не так, як їх вимовляємо: [лехко] – легко, [ходжби] – хоч би, що звуки і букви не можна сплутувати, він усвідомлює: не можна покладатися лише на слух, а писати слова необхідно за правилами.

Відомості з фонетики потрібні й для засвоєння орфоєпії – норм літературної вимови, зокрема, правильної вимови звуків у головному вияві (ізолювано), у сполучуваності їх у мовному потоці, тобто в словах і реченнях, а також для засвоєння випадків варіантного оформлення слів і граматичних форм відповідно до закономірностей організації фонетичної системи. Порівняйте, наприклад, звукове оформлення слів *сердечний* і *сердешний*, *ручний* і *рушник*, *обласний* і *шістнадцять*, *сиджу* і *сидю* (діалектне).

Учитель повинен знати особливості місцевого діалекту, щоб шляхом різноманітних вправ виробляти в учнів навички правильної вимови “важких” для них звуків і звукосполучень.

Дотримання норм літературної вимови має велике значення, становить один із суттєво важливих показників загальної культури учнів, створює необхідні передумови для ефективного користування літературним мовленням у різних сферах суспільної практики – від побуту до закладів освіти, культури, науки, державного управління.

З урахуванням цього шкільна фонетика повинна стати науковою базою для закладання основ правильного письма і свідомого засвоєння найважливіших орфоєпічних норм.

Чинними програмами передбачено, крім систематичного етапу вивчення фонетики, графіки, орфоєпії, на якому учні вивчають артикуляційні й акустичні особливості звуків мови, закономірності їх сполучуваності в мовному потоці, пов'язані з ними позиційні зміни, наголос, членування мовленнєвого потоку на склади, також етап розгляду фонетичних явищ при вивченні словотвору і граматики, що полягає в з'ясуванні тієї ролі, яку звуки виконують у формуванні, розпізнаванні і розрізнуванні значущих мовних одиниць – морфем, слів та їх форм.

Хоч у змісті програми не виділено три аспекти вивчення звуків (фізичний, анатоомо-фізіологічний, функціональний), вони вивчаються в шкільному курсі мови в єдності, що забезпечує засвоєння учнями фізіолого-акустичних і функціональних ознак звуків як цілісного явища.

Відомості про акустичні властивості мовних звуків, що виникають внаслідок дії звукових хвиль на орган слуху, учням необхідні для правильного розуміння фонематичних явищ: мовні звуки розрізняються залежно від того, що лежить в їх основі – тон чи шум, – і відповідно безпомилкового поділу їх на дві групи: голосні і приголосні, приголосні в свою чергу на дзвінкі і глухі.

Фізіологічному аспекту, пов'язаному з вимовою того або іншого звука, в шкільній фонетиці приділяється значна увага. Адже лише детальне пояснення будови мовного апарату дає змогу учням збагнути, що в момент мовлення людина від звичайного дихання переходить на так зване “мовленнєве”. Струмін повітря з легенів через

трахею потрапляє в гортань поштовхами, кількість яких співвідносна з кількістю складів. У гортані струмін повітря зустрічає першу перешкоду – голосові зв'язки, що під великим тиском повітря вібрують і відіграють вирішальну роль у творенні голосних чи приголосних звуків.

Якщо голосові зв'язки тісно зімкнені, подібно до натягнутих струн, утворюються голосні звуки, коли ж розслаблені голосові зв'язки – утворюються приголосні звуки.

З гортані струмін повітря разом з голосом чи з голосом і шумом, або тільки з шумом потрапляє в надгортанні порожнини (до глотки, ротової чи носової порожнини). У надгортанних порожнинах, завдяки роботі відповідних мовних органів і систем їх взаємодії, й утворюються різноманітні звуки.

Анатоомо-фізіологічна природа звуків у шкільній фонетиці засвоюється практично, тому під час ізолюваної вимови звуків української мови необхідно, щоб учні стежили за артикуляцією кожного звука.

Головне завдання вчителя – домогтися, щоб учні засвоїли чітку класифікацію голосних звуків: 1) за участю губ; 2) за рухом язика по горизонталі й вертикалі, а також приголосних звуків: 1) за участю голосу і шуму; 2) за місцем творення; 3) за твердістю і м'якістю; 4) за слуховим сприйняттям; 5) за способом творення.

Хоч відомості про класифікацію звуків у шкільній фонетиці вивчаються не в повному обсязі, поділ звуків на шумні й сонорні в школі не дається, дев'ять сонорних [м], [н], [н'], [в], [л], [л'], [р], [р'], [й] розглядаються як дзвінкі, що не мають глухих відповідників. Крім того, не вивчають детальної класифікації звуків за місцем і способом творення, однак варто на зіставленні пар за дзвінкістю-глухістю, твердістю-м'якістю показати ті диференційні ознаки, які характеризують кожну пару.

Щоб сформувати в учнів цілісне уявлення про звуки і букви, особливості творення голосних і приголосних звуків, позначення їх на письмі і щоб правила не лякали п'ятикласників своєю численністю, доцільним на етапі систематичного вивчення фонетики є ознайомлення з узагальнювальними схемами “Звуки і букви”, “Голосні звуки”, “Приголосні звуки”. Наведемо приклад однієї з них.

Голосні звуки

1) наголошені

усі голосні звуки під наголосом вимовляються чітко  
(алмаз, озеро, успіх, преса, жито, літера)

2) ненаголошені

а) звуки [а], [у], [і] чітко вимовляються і в ненаголошених складах  
(напам'ять, аркуш, рідкісні);

б) звуки [е], [и], [о] можуть вимовлятися з наближенням до інших голосних  
[eI-Ie'I, [и]-[и'], [o]-[o']  
(земля – [зе"мл'а], пливе – [пле"ве], зозуля – [зо"зул'а])

Практична робота учнів під час вивчення теми “Голосні звуки” мусить бути забезпечена добре продуманою схемою тренувальних вправ: визначення наголосу в словах, правильна літературна вимова з наголошеними і ненаголошеними голосними звуками, списування з фонетичним завданням, виразне читання текстів, з’ясування відношень між написанням і вимовою слів тощо.

У системі приголосних сучасної української літературної мови наявне протиставлення за твердістю – м’якістю. Причому більшості твердих приголосних звуків відповідають м’які (до групи м’яких, за шкільною термінологією, включено м’які й пом’якшені приголосні): [й], [д] – [д’], [т] – [т’], [з] – [з’], [с] – [с’], [ц] – [ц’], [дз] – [дз’], [л] – [л’], [н] – [н’], [р] – [р’]. Ці звуки розрізняють лексичне чи граматичне значення, що виявляється при зіставленні двох слів, звуковий склад яких відрізняється твердим – м’яким приголосним, як-от: *лук – люк, тинь – тінь, рад – ряд, рис – рись, стан – стань* і т. п.

Напівпом’якшені приголосні функціонують як варіанти відповідних твердих приголосних фонем (для порівняння учні зачитують слова *бої – бій, мої – мій, шести – шість, вечерея – вечірній, щока – щічка* тощо) і в транскрипції позначаються так: [б’], [ш’] і под.

Учні знають, що найбільш уживаним графічним знаком для позначення на письмі м’яких приголосних звуків є знак м’якшення. Буква “ь” – це єдина буква українського алфавіту, що самостійно не позначає будь-якого звука. Вона вживається після букв, що позначають приголосні звуки, разом з ними передає на письмі їх м’якість: *молодь – [молод’], сталь – [стал’], честь – [чест’], біль – [біл’]*.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів під час вивчення приголосних звуків доцільно використати узагальнювальні таблиці, схеми, як-от:

**Поділ приголосних звуків за участю голосу**

Сонорні	Словесний ключ “Ми Не ВалеРій”	9 звуків	[м], [н], [н’], [в], [л], [л’], [р], [р’], [й]
Шумні	Словесний ключ до дзвінкх приголосних складить самостійно	11 звуків	Дзвінки [б], [д], [д’], [з], [з’], [дз], [дз’], [ж], [дж], [г], [г’]
	Словесний ключ “ЧуК ПиШе Ці ФоКуСи ТиХо”	12 звуків	Глухі [п], [т], [т’], [с], [с’], [ц], [ц’], [ш], [ч], [к], [х], [ф]

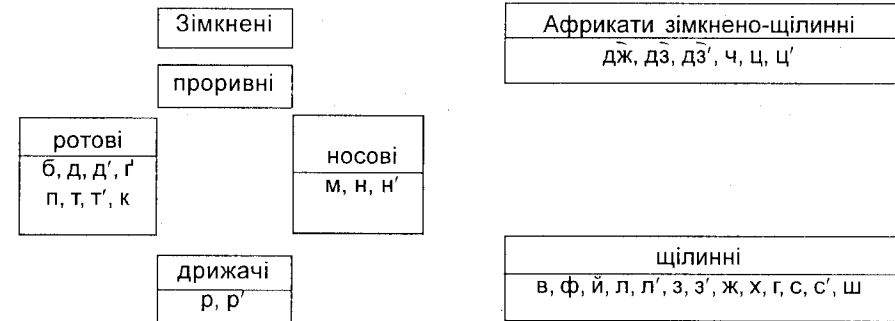
**Поділ приголосних звуків за місцем творення**

Губні	Язикові	Глотковий
[б], [п], [в], [ф] [м]	[д], [д’], [т], [т’], [з], [з’], [с], [с’], [дз], [дз’], [ц], [ц’], [р], [р’], [л], [л’], [ж], [ч], [ш], [дж], [й], [г], [к], [х], [н], [н’], — носові	[г]

**Поділ приголосних звуків за твердістю-м’якістю**

Тверді	М’які
[б], [п], [в], [м], [ф], [ж], [ч], [ш], [дж], [г], [г’], [к], [х], [д], [т], [з], [дз], [с], [ц], [л], [н], [р]	[д’], [т’], [з’], [дз’], [с’], [ц’], [л’], [н’], [р’], [й]

**Поділ приголосних звуків способом творення**



**Поділ приголосних звуків за слуховим сприйняттям**

Свистячі	Шиплячі
з, с, ц, дз, з’, с’, ц’, дз’	ж, ч, ш, дж

Як перекоонує практика, кращому запам’ятовуванню теоретичних відомостей з фонетики сприяють різнотипні словесні ключі. Скажімо, у таблиці поділу приголосних за участю голосу і шуму подаються такі словесні ключі: “Ми Не ВалеРій” (сонорні звуки), “ЧуК ПиШе Ці ФоКуСи ТиХо” (глухі).

Словесний ключ “Ми Не ВалеРій” не передає м’яких сонорних звуків [п’], [л’], [р’]. З огляду на те, що м’які, крім [й], завжди належать до парного твердого, сонорного, дзвінкого або глухого (корелятивні пари утворюють ряди твердих – м’яких, дзвінкх – глухих приголосних звуків), запропоновані словесні ключі свідомо не обтяжено варіантами, проте під час запису чи усної відповіді це слід урахувати.

Словесний ключ “ЧуК ПиШе Ці ФоКуСи ТиХо” до теми “Глухі приголосні” теж не передає корелятивних пар, проте серед усіх приголосних звуків ключа м’якими можуть бути лише три, а саме: [ц’], [с’], [г’], крім того, словесний ключ не фіксує звука [ц], лише [ц’], а звук [к] повторюється двічі, але його слід записувати тільки один раз, оскільки [к], як і шиплячі [ж], [ч], [ш], африката [дж], задньоязикові [г], [к], [х], та глотковий [г] м’якими не бувають.

Із розрізненням твердих і м’яких приголосних зв’язане засвоєння учнями орфографії та правил українського правопису, тому під час виконання тренувальних вправ треба домагатися того, щоб учні вміли визначати тверді, м’які й напівпом’якшені приголосні, інакше важко уникнути помилок у вимові й на письмі.

Ефективність засвоєння фонетики досягається багатьма засобами, один з них полягає у вивченні мовного матеріалу укрупненими частинами (блоками), що містять головні теоретичні відомості і факти, об’єднані узагальненою темою уроку.

Психологічні дослідження свідчать, що оптимальні умови для вивчення матеріалу укрупненими частинами (блоками) створюються тоді, коли виділяються фундаментальні поняття, навколо яких концентрується теоретичний матеріал і які лежать в основі формування умінь і навичок.

Спостереження над звуковим аспектом слова є невід'ємною частиною морфемного аналізу: визначення в слові закінчення і кореня завжди спирається на встановлення фонетико-сміслової схожості між частинами слів.

Не менш важливими є і фонетичні спостереження під час вивчення морфології: граматична форма слова як єдність граматичного значення та його матеріального вираження вимагає двоаспектного аналізу.

Систематична робота учнів над аналізом звукового складу слів відповідає орфографічним завданням і сприяє попередженню помилок у визначенні їх граматичних особливостей. Аналіз звукової форми допомагає розкрити і сутність нульового закінчення.

Фонетичні спостереження створюють можливості для ознайомлення учнів з такими допоміжними граматичними засобами української мови, як звукові чергування в корені (*нога – позі – ніжка, рука – руці – ручка, ходити – ходжу, скакати – скачу, рік – річний*), у суфіксі (*кілець – кільця, зубок – зубка, діжка – діжок*), у закінченні (*на веселому – на веселім, на одному – на однім*).

Актуалізуючи опорні знання, набуті учнями в попередніх класах з морфеміки, словотвору, морфології, у 5-9 і старших класах доцільно практикувати вивчення цих розділів з використанням укрупнених структур ("блоків"), де навчальна інформація пропонується частинами, що об'єднують кілька пов'язаних між собою мовних явищ у ціле.

Систему роботи над вивченням різних тем розділу "Фонетика" слід розглядати як цілеспрямований процес, що передбачає певну послідовність ознайомлення учнів з правилами орфографії.

Для цього до кожної теми доцільно створити зорові опори (узагальнювальні схеми, таблиці, моделі). Так, поглиблення знань з теми "Чергування о, е з і", як й інші чергування голосних, починається з аналізу наскрізної таблиці з фонетики — "Чергування голосних звуків". За нею учні повторюють визначення про закономірні зміни звуків в одних і тих же частинах слів:

У префіксі	<i>одвідати — відвідати</i>
У корені	<i>нести — носити</i>
У суфіксі	<i>думок — думка</i>
У закінченні	<i>на високому — на високім</i>

При цьому зазначається, що чергування звуків виникло давно, тому деякі з них властиві, крім української, й іншим слов'янським мовам. До таких чергувань належать:

- [o] – [a]: *гонити — ганяти*
- [e] – [o]: *везти — возити*
- [e] – [i]: *мести — вимітати*
- [и] – [і]: *сито — сіяти*
- [и] – нуль звука: *вибирати — брати*.

Під час вивчення теми "Чергування о, е з і" учні розглядають таблицю, яка допомагає зробити висновок, що у відкритому складі є (о) або е, а в закритому — (і), крім того, це чергування відбувається в різних частинах мови.

Частини мови	При зміні форми слова
В іменниках	<i>нога — ніг</i>
У прикметниках	<i>батькового — батьків</i>
У числівниках	<i>сім — семи</i>
У займенниках	<i>свій — свого</i>
У дієсловах	<i>везти — возити — віз</i>

Щоб доповнити поняття про те, що о, е у відкритих складах не завжди чергуються з і у закритих складах і показати усі випадки і закономірності, доцільно проаналізувати таблицю "Випадки, коли о, е не чергуються з і":

Після чого учні виконують вправи, де визначають: які звуки і в яких частинах слів чергуються, замінюють форми поданих слів або добирають спільнокореневі.

Правило	Приклади	Винятки
1) коли о, е вставні	<i>сестра — сестер</i>	<i>сосна — сосон і сосен</i>
2) коли о, е випадні	<i>ставок—ставка</i>	
3) у звукосполученнях -оро-, -оло-, -ере-, -еле-	<i>город, молот, перед, шелест</i>	<i>моріг, поріг просторінь сморід, оберіг</i>
4) у звукосполученнях -ор, -ер, -ов	<i>морква, жертва, вовк</i>	
5) у словотворчих частинах -вод, -воз, -нос, -роб, -ход (у словотворчій частині -хід завжди виступає і)	<i>екскурсовод, електровоз, водонос, виконроб, захід, вихід</i>	<i>газопровід вивіз, перевіз</i>
6) у суфіксах -енк-, -еньк-, -есеньк-, -ечк-, -тель-, -оньк-, -очк-	<i>Петренко, маленький, білесенький, річечка, учитель, сторонька, віночка</i>	
7) у суфіксах -ер, -ор	<i>колекціонер, оператор</i>	
8) у родовому відмінку множини іменників І відміни та іменників середнього роду	<i>обнов, земель, черешень, озер, імен, стрепен, значень</i>	<i>шкіл, доріг, беріз, сліз</i>
9) у порівняно недавно запозичених словах; <b>але</b> у давно запозичених словах чергування відбувається	<i>компот, актор, спорт, екзамен, майонез</i>  <i>Григора — Григір, пирога—пиріг, батога — батіг, Федора — Федір</i>	<i>Мирон, Андрон, Віктор, Ярополк, Олег, Ігор, Арсен, Модест, Оксен, Орест</i>
10) в абрєвіатурах	<i>виконком, сількор</i>	



Після чого учні виконують вправи, де визначають: які звуки і в яких частинах слів чергуються, замінюють форми поданих слів або добирають спільнокореневі.

Під час вивчення теми “Подвоєння приголосних перед **я, ю, є, і**” теоретичні відомості учні вивчають у такій послідовності: Приголосні **[д], [ж], [з], [н], [т], [ц], [ч], [ш], [с], [л]** подовжуються (а на письмі позначаються двома літерами), коли вони стоять після голосного:

а) перед **я, ю, є, і** в усіх відмінках іменників середнього роду II відміни (крім родового множини): *знаряддя, знаряддю, на знарядді* та ін., *життя, життю, у житті*.

Якщо в родовому відмінку множини іменники середнього роду закінчуються на **-ів**, подовження зберігається: відкриття – відкриттів, почуття – почуттів.

б) перед **я, ю, є, і** в усіх відмінках деяких іменників чоловічого, жіночого та спільного роду I відміни (за винятком родового множини із закінченням **-ей: статеі**): *суддя, судді, суддю, суддів* та ін.;

в) перед **ю** в орудному відмінку іменників жіночого роду однини III відміни, якщо в називному відмінку основа їх закінчується на один м'який або шиплячий приголосний: *молодь – молоддю; мить – миттю; подорож – подорожжю* та ін.

Але: *молодість – молодістю, матір – матір'ю*. У називному відмінку однини вони закінчуються на два приголосних, у тому числі **[шч]** — на письмі **шч**, губний або **р**, тому подовження не відбувається. Запам'ятати таку кількість правил учням важко.

Функціональний аспект забезпечує системність у вивченні фонетики у школі. Учні повинні засвоїти ряд понять: протиставлення звукових пар, сполучуваність звуків, їх уподібнення, пристосування, чергування, пом'якшення й напівпом'якшення звуків у потоці мовлення перед голосним **і**, чергування голосних і приголосних звуків, спрощення, подовження, склад, складоподіл, наголос та ін., що допоможуть учням оволодіти фонетичною системою української мови.

Спостереження показують, що не всі учні правильно співвідносять звук із фонемою. Наприклад, почувши нечіткий звук **[е]** у ненаголошеній позиції в слові *[се<sup>н</sup>ло]*, вони співвідносять його з фонемою **[и]**, замість **[е]**. Звідси помилка в написанні цього слова.

З фонетичного погляду в словах *[ве<sup>н</sup>сна – весни, жи<sup>н</sup>ве – жити]* **[е<sup>н</sup>]** і **[е]**, **[и<sup>н</sup>]** і **[и]** — різні звуки, але з фонологічного погляду — це два алофони (два варіанти тієї самої фонемі).

Оскільки не всі звуки можна прямо співвіднести з певною фонемою, частина з них (ті, що не можна поставити в сильну позицію), становлять гіперфонему, під якою розуміють функціональну одиницю, що виступає у позиції нерозрізнення, нейтралізації фонем. Тому для учнів такі слова, як *лиман, кишеня, левада* та інші є складними з орфоепічного і орфографічного аспектів. Хоч у шкільних підручниках ці слова подаються як такі, що слід запам'ятати, учні здебільшого прагнуть дібрати до них перевірні. У таких випадках доцільно проводити уроки методом бесіди в поєднанні з спостереженням над мовними явищами. Щоб учні збагнули, що звуки людської мови виконують функцію розрізнення і розмежування, виступають як в основних варіантах, так і в їх виявах, доцільно в процесі вивчення фонетики практикувати не лише фонетичний розбір слова, а й фонетико-графічний розбір, що

передбачає проведення аналізу “від звука до букви”, а не навпаки, як це узвичаєно у традиційному розборі.

Характеризуючи звук, поряд з іншими ознаками учні вказують на його позицію в слові, переходячи від звуків до букв, виділяють і характеризують орфограми, роблять висновки. Наприклад, слово *крем'яний*. У ньому 3 склади: крем-йа-ний. Третій склад наголошений: *кре<sup>н</sup>м'яний* (голосний **[е<sup>н</sup>]**, **[и<sup>н</sup>]** учні записують так, якчують). У зразку подаємо обидва варіанти: **[крем'яний]** і **[крим'яний]**

**[к]** — приголосний твердий, глухий, позначається літерою “ка”;

**[р]** — приголосний твердий, дзвінкий, позначається літерою “ер”;

**[и]** — голосний ненаголошений — слабка позиція, орфограма, позначається літерою “е”;

**[е]** — голосний ненаголошений, слабка позиція, орфограма, позначається літерою “е”;

**[м]** — приголосний твердий, дзвінкий, позначається літерою “ем”;

**[й]** — приголосний м'який, дзвінкий, позначається літерою “йот”;

**[а]** — голосний ненаголошений, позначається літерою “я”;

**[н]** — приголосний твердий, дзвінкий, позначається літерою “ен”;

**[и]** — голосний наголошений — сильна позиція, позначається літерою “й”;

**[й]** — приголосний м'який, дзвінкий, позначається літерою “йот”.

Потім учні відшукують орфограми. Перша в корені слова. Добирається спільнокореневе слово, в якому сумнівний голосний у сильній позиції, тобто наголошений — *крем'яний*. Отже, треба писати літеру “е”.

Друга орфограма — апостроф після “ем” перед **я**, що означає два звуки **[йа]** в корені слова.

Значну роль у підвищенні рівня орфографічної грамотності учнів відіграє пряма фонетична транскрипція: учнічують слово, записують його спочатку звуковим письмом, а потім звичайним буквеним. Така робота сприяє розвитку орфоепічного слуху, привчає учнів уважніше вслухуватися в мову, усвідомлено порівнювати звучання і написання. Оволодівши цим видом роботи, учні вчать оперувати зворотною транскрипцією. Після цього вони одержують готовий, записаний звуковим письмом текст, за яким повинні відтворити буквений запис і усне звучання. Така робота повною мірою імітує реальну ситуацію диктанта, дозволяє проконтролювати свої дії, оскільки часу на це відводилося значно більше, ніж під час написання тексту диктанта. У процесі таких управлень відпрацьовується автоматизм дій, виразніше виявляються співвідношення між зоровим і слуховим образами слів.

Увага учнів привертається до двох протилежних явищ письма: в одних випадках слово, що вимовляється, його окремі звуки позначаються лише однією “своею” літерою; в інших випадках при незмінюваній вимові виникає вибір букв. Наприклад, для пояснення суті поняття спочатку аналізуються слова такі, як: *школа, книга, руки, вік, трава* (слова без орфограм), і пропонується провести спостереження.

До чого призвела б заміна хоч однієї з літер у поданих словах? *Школа, крига, ріки, сік, траса*. У процесі лінгвістичного експерименту учні міркують так: у слові школа не можна замінити жодної букви без того, щоб слово не змінило свого звучання

і значення. Отже, заміна букв у слові *школа* неможлива, тому неможлива і орфографічна помилка. Якщо ж замість потрібної букви написати іншу, то матимемо інше слово: *школа* — *шкала* (*книга* — *крига*, *руки* — *ріки*, *вік* — *сік*, *трава* — *траса*).

Перевагу, безумовно, слід надавати фонетичному розбору.

### Послідовність фонетичного розбору

1. Слово поділити на склади, визначити наголос; записати його звуковий склад у квадратних дужках.
2. Голосні звуки: наголошені, ненаголошені; якими буквами позначені.
3. Приголосні звуки: дзвінкі, глухі, тверді, м'які; якими буквами позначені.
4. Кількість звуків і букв.

Зразок усного розбору

У слові *просьба* (*про-сьба*) два склади, наголошений перший склад, 7 букв і 6 звуків.

Зразок письмового розбору

{*про-з'ба*}

п [п] — пригол., глухий, губний, зімкнено-проривний, твердий;

р [р] — пригол., сонорний (дзвінкий, що не має парного глухого), передньояз., дрижачий, твердий;

о [о] — голосний, огублений, заднього ряду, середнього підняття спинки язика;

с [з'] — пригол., дзвінкий, передньояз., щілинний, свистячий, твердий;

б [б] — пригол., дзвінкий, губний, зімкнено-проривний, твердий;

а [а] — голосний, неогублений, заднього ряду, низького підняття спинки язика.

Таким чином, вивчення фонетики і графіки української мови вимагає наукової характеристики звукової і графічної систем, урахування особливостей їх засвоєння учнями різних вікових груп, застосування нових технологій навчання мови. Систематичне використання узагальнювальних таблиць і схем забезпечує економію навчального часу, активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Однак головним при вивченні цих розділів залишається формування орфоепічних і орфографічних умінь і навичок, що становлять основу мовленнєвої компетенції випускників середніх шкіл.

## 5.2. Особливості вивчення лексикології

Шкільний курс лексики має свої наукові основи, що містять лінгвістичні, психологічні й методичні чинники. Лексикологія є наукою не про окремі слова, а про лексичну систему мови в цілому. Зважаючи на те, що сучасна методика особливої увагу приділяє практичній спрямованості навчання лексики, удосконаленню комунікативних умінь і навичок на основі вже засвоєних лексичних понять, слова вивчаються з точки зору: 1) їх смислового значення; 2) місця в загальній системі лексики; 3) походження; 4) вживаності; 5) сфери застосування в процесі спілкування; 6) їх експресивно-стилістичного характеру. Як розділ науки, лексикологія має свій об'єкт дослідження і володіє своєю системою понять, що тісно пов'язані з граматичними, фонетичними й словотвірними формами і значенням. А відтак, вивчати лексикологію необхідно одночасно з іншими науками, розділами про мову, щоб учні

засвоїли мову як систему знань, тобто, вивчаючи лексику, школярі знайомляться із системою понять на рівні лексики, усвідомлюють зв'язки між лексикою і граматиною, орфографією, стилістикою.

Незважаючи на те, що словникова робота та вивчення лексики мають той самий об'єкт — слово, на уроках із лексикології слово вивчається як одиниця лексичної системи і завдання збагачення словникового запасу хоча і стоїть, проте не є головним. У зв'язку з цим необхідно враховувати різницю між методикою вивчення лексикології й методикою словникової роботи.

Вивчення лексики здійснюється поетапно: пропедевтичний (початкові класи), систематичне вивчення, розгляд лексичних явищ під час вивчення словотвору і граматики, функціонально-стилістичний етап. Таке засвоєння теоретичного матеріалу має суттєве значення, адже дає можливість вивчати граматику на лексичній основі, практично показувати взаємозв'язки між розділами шкільного курсу мови, вільно оперувати словом, правильно, доцільно вживати в мовленні, залежно від мети висловлювання і ситуації мовлення.

Курс української мови в початкових класах не тільки важлива складова загального змісту початкової освіти, він одночасно виступає основним засобом опанування інших шкільних дисциплін. Тому, як і для середніх і старших класів, будується за комунікативною, лінгвістичною (мовною) та лінгвокраїнознавчою змістовими лініями. А відтак набуває пропедевтичного спрямування щодо забезпечення розвитку, вдосконалення усного мовлення, формування певного кола знання про мову і мовні уміння, забезпечує мотивацію навчання рідної мови.

Усі аспекти навчання мови пронизано роботою над збагаченням словникового запасу, що однозначно передбачає елементарні лексикографічні вправлення. Так у період "Навчання грамоти" (1 кл.) передбачається формування умінь на слух відрізняти українські слова від інших близьких мов; вибрати з-поміж 2-3 слів те, якому відповідає тлумачення, що дає вчитель. У 2 класі в межах роботи з аудіювання передбачено вибір учнями з даного ряду слів подібного за значенням до першого слова, поділ прослуханих слів на дві групи за поданою учителем чи обраною самостійно ознакою.

У 2 класі починається систематична робота над спостереженням за лексичним значенням слова, формуються вміння розподіляти слова на тематичні групи; виявляти слова, близькі та протилежні за значенням. У 3-4 класах ця робота передбачає спостереження за значенням слів, прямим і переносним значенням, випадками багатозначності, найуживанішими омонімами (без терміна); дається термінологічне поняття про синоніми та антоніми.

Спостереження ролі зазначених понять у тексті проводяться протягом усього навчального часу початкової ланки освіти на спеціальних уроках з розвитку зв'язного усного та писемного мовлення та в межах усіх навчальних тем.

У середніх та старших класах методика вивчення лексики ґрунтується на вченні про слово як мовну реальність, що являє собою основну, центральну функціонально-структурну одиницю мови. Як одиниця мови, слово виконує номінативну функцію. Воно розглядається як сукупність значень, котрі неоднаково виявляються в мовленні.

Слова служать для називання явищ дійсності. Їх матеріальну оболонку становить комплекс звуків або один звук. Значення слова – це зв'язок, що історично склався у певному суспільстві, між звучанням слова і тим відображенням предмета, що з'явилося й закріпилося у свідомості людини.

Розрізняють три типи лексичних значень слова: номінативне, фразеологічно зумовлене і синтаксично зумовлене. Номінативне супроводжується додатковими – експресивними і стилістичними значеннями. З типами лексичних значень учні безпосередньо не знайомляться, але практично з'ясовують залежність слова від контексту. Семантичні відношення слів – синонімічні, антонімічні, лексико-семантичні, тематичні. У шкільний курс лексикології включено такі лексико-семантичні поняття: лексичне значення, однозначні й багатозначні слова, пряме і переносне значення, омоніми, синоніми, антоніми. Також учні знайомляться з лексичною системою мови з погляду походження, активного та пасивного запасу, сферою вживання.

Послідовність засвоєння лексичних понять, що пропонується програмами, у цілому узгоджується з науковими уявленнями сучасної лексикології. Так, у 5 класі (9 год.) вивчення лексики починається з поняття “лексичне значення слова”, потім послідовно учні знайомляться з поняттями, що характеризують семантику слова (однозначні й багатозначні слова, пряме й переносне значення слова); з основними лексико-семантичними розрядами слів (омоніми, синоніми, антоніми), у 6 класі (7 год.) – з функціонально-стилістичним розмежуванням словникового складу мови (загальноживана лексика, діалектизми, професійні слова), з історичними змінами, наявними мові (власне українські слова, запозичені слова, застарілі, неологізми).

Знати мову – означає опанувати її структуру і лексику. Тому оволодіння рідною мовою значною мірою залежить від засвоєння лексики, одного з аспектів мови, який вивчається в школі. Однак саме цей пласт викликає у школярів значні труднощі, спричинені тим, що перед ними стоїть завдання оволодіти не тільки мовою, але й комунікативною компетенцією – вмінням співвідносити мовні засоби з умовами спілкування.

Комунікативна мета засвоєння української мови, що передбачає засвоєння мови як функціональної системи, вимагає під час організації процесу навчання орієнтуватися на принципи **системності** (системна організація мовного матеріалу, взаємозв'язок усіх аспектів мовної системи) і **комунікативності** (сфера застосування мови, тема, ситуація, функціонування мовних явищ у мовленні).

Такий взаємозв'язок комунікативних і власне мовних системних принципів засвоєння мови найбільш доцільним вбачається саме в лексичній та є найнеобхіднішим через те, що лексика пов'язана з позамовною дійсністю, зі світом предметів, явищ, понять, з культурно-історичним досвідом народу – носія мови.

Із самого початку вчитель має чітко уявляти, що в більшості випадків будь-яке, найпростіше висловлювання лише коротко ілюструє результат складної розумової діяльності, є її заключним моментом. Навіть якщо репліка ніби миттєво злітає з уст, шлях її від думки до завершеного повідомлення довгий. Початком слугує мотиваційно-спонукальний рівень мовленнєвої діяльності, тому вчителю треба знати і зважати на основні психологічні чинники, на які спирається методика

лексикології: мислення (функціонує в єдності з мовленням); пам'ять (попередження забування); сприймання (навчання ґрунтується на поєднанні наочності й слова вчителя, конкретних характеристик і узагальнень); увага (стимулює та активізує засвоєння лексичних одиниць); мотивація (зумовлює своєрідність способів і засобів навчання).

Для вчителя також важливо уявляти загальну схему породження мовлення, яку треба розуміти в принциповому, а не лінійному смислі (див. схему).

Комбінування	Вибір
Внутрішньомовленнєва схема висловлювання (особливий код)	Вибір слова за значенням (згорнуті форми слів)
Граматичне структурування	Знаходження адекватної форми слів
Поскладова кінетична схема висловлювання	Вибір службових слів за кінетичними ознаками

Наведена схема яскраво ілюструє, що процес породження висловлювання на всіх етапах спирається на два види зв'язку: **парадигматичний** (ліва частина таблиці) й **синтагматичний** (права частина).

У парадигматичних операціях під час пошуку слів відбувається вибір з багатьох імовірних, гальмуються неістотні зв'язки, виділяються головні й завершується цей процес моментом “прийняття рішення”.

Синтагматичні операції керують зв'язками лексичних одиниць у складі мовленнєвого цілого. Ці ж операції можуть брати участь і в доборі лексичних одиниць. Відомо, що різні слова пов'язані між собою по-різному: деякі є відносно вільними, наприклад, дієслова *мовчати*, *говорити*, інші ж – залежними, так що поява одного неминує вимагати появи іншого: *зацікавитися* – чим? *учити* – що? У тісному зв'язку зі сказаним перебуває поняття валентності слів. Синтагматичні засоби регулюють правильність лексичних комбінацій, що дозволяє визначати кінцеву форму всіх слів у висловлюванні. З іншого боку, для того, щоб сформувати лексичні навички, вчителю насамперед треба знати, що це таке, на основі яких механізмів вони функціонують. Так, для використання слів у відтворюваних видах мовленнєвої діяльності необхідно:

- знайти слово в пам'яті, відповідно воно спочатку має бути туди закладено;
- вимовити його, що передбачає володіння його фонетичною формою;
- включити у сполучення на основі смислової узгодженості й відповідно до граматичних норм;
- включити словосполучення в речення, текст.

Для творчих видів мовленнєвої діяльності треба:

- асоціювати графічний або звуковий образ слова з лексичним значенням;
- визначити граматичну форму слова, зв'язки з іншими словами, що зумовлює розуміння змісту.

Проте у всіх випадках необхідно засвоювати словникову сторону мовленнєвих видів діяльності в такий спосіб, щоб учні постійно відчували напругу комунікативного завдання, тобто те, що слова потрібні для вираження думок та їх розуміння.

Тільки чітка мовленнєва перспектива зумовлює мотивованість і успішність оволодіння словником. Робота із накопиченням словника супроводжує весь процес навчання. Майже на кожному уроці відбувається знайомство з новими словами і робота над їх засвоєнням.

Ознайомлення зі словом є відповідальним моментом у роботі над його засвоєнням: від оптимальної організації більшою мірою залежить – залишиться воно в пам'яті чи ні. Предметом ознайомлення має бути семантика слова в єдності з його звуковою чи графічною формами. У методиці існує певний арсенал засобів семантизації, тобто тлумачення значень слів: контекст, дефініція, добір синонімів, антонімів, переклад іншою мовою. Всі зазначені засоби семантизації можуть супроводжуватися використанням наочності, що впливає на сприймання образу слова разом з його предметним значенням, окрім цього, наочність активно сприяє засвоєнню, оскільки слова і предмети (явища, події), що ними позначаються, сприймаються на фоні відображеного відрізка дійсності.

Вибір прийому семантизації в кожному окремому випадку визначається характером слова, етапом навчання і рівнем підготовки учня.

Поряд із семантизацією, яку здійснює вчитель, варто спонукати учнів до самостійного знайомства зі словом. Адже з'ясування значення – це природна операція, яку учням доведеться робити постійно, через це залучати до неї варто з перших уроків. При цьому слід забезпечити школярів раціональними прийомами роботи. Вони повинні, знати, зокрема, що спочатку треба вичерпати всі можливості певного тексту, використати аналіз слова за будовою, лише після – звертатися до словника.

Робота над словом передбачає формування лексичних навичок, серед яких виділяють такі компоненти:

- слухові й мовленнєві відбитки від самого слова (у їхній співвідносності): вправуючи останнє, здійснюється слуховий контроль за “формальною” правильністю слова;
- асоціативні зв'язки слова з іншими словами. У мовленні це виражається в стійких і вільних словосполученнях;
- зв'язки слів, що утворюють його смислову будову. Таких зв'язків у кожного слова багато, оскільки вони виражають функцію предмета, що певне слово позначає, якість предмета, його зв'язки з іншими словами тощо;
- співвіднесеність слухових і мовленнєвих відбитків слова із зоровим образом предмета (прямо або опосередковано). Це означає, що слово пов'язане з уявленням, функціонує на його основі;
- співвіднесеність слова із ситуацією як системою взаємостосунків співрозмовників.

Підкреслимо, що ситуативність слова зумовлена не окремими зв'язками, які відрізняються від тих, котрі забезпечують формальну і семантичну правильність слова. Інакше кажучи, **форма, значення і призначення** слова є поліфункціональною системою. Причому провідним виступає призначення слова, бо саме воно несе основне комунікативне навантаження, тому і в мовленні воно виражає ставлення

того, хто говорить, його емоційний стан, завжди використовується для вирішення певного мовленнєвого завдання. Тобто “форма” слова і його “значення” марковані “призначенням” (функцією).

Спираючись на викладену вище структуру лексичних навичок, звернемо увагу на недоліки, притаманні традиційній методиці їх формування.

По-перше, нові лексичні одиниці піби “нав'язуються” учням, бо подані для засвоєння слова меншою мірою в значеннєвому, більшою – в емоційному плані не актуальні для школярів, оскільки не потрібні зараз, у цей момент. Тому лексичні одиниці сприймаються як незнайомі. По-друге, учні при цьому пасивні. Вони, звичайно, запам'ятовують, але запам'ятовування для них самоціль, в основу якої покладена стратегія: спочатку треба запам'ятати, а потім використовувати. За усієї, здавалося б, логіки вона хибна (на цьому останнім часом наголошують провідні психолінгвісти), бо треба не запам'ятовувати, а потім використовувати, а запам'ятовуючи використовувати, тобто запам'ятовувати в процесі діяльності, мимовільно. По-третє, семантизація – це лише повідомлення значення, у слововживанні ж головним є не лише значення слова, а його зв'язки. Знання значення слова є лише знанням слова, володіння словом вимагає засвоєння його призначення, його функції.

Таким чином, стратегія – “спочатку поза ситуацією, потім у ситуації”, або “спочатку форма і значення, потім функція призначення” – неефективна, бо вимагає багато часу. Це зрозуміло, оскільки співвіднесеність будь-якої лексичної навички із ситуацією саме тому і є дійовою під час процесу говоріння, що набувається вона разом зі словом, тобто коли слово засвоюється як функціональна одиниця. Ситуативна співвіднесеність не падається слову, а засвоюється з ним, точніше слово (його форма і значення) засвоюється завдяки ситуативній співвіднесеності й потребі використання певного слова для вираження думок і почуттів.

Пропонуємо таку методику засвоєння лексичної одиниці. Цілісний процес оволодіння значенням здійснюється через функцію, з'ясування значення слів є лише супровідним компонентом процесу засвоєння, він піби розширяється в цьому процесі.

Для розв'язання першої проблеми можна використати цікаві сюжетні малюнки, оповідання тощо, будь-який екстралінгвістичний об'єкт, який задовольняє дві вимоги: він має бути достатньо проблемним, щоб викликати бажання брати участь у спілкуванні, обговоренні, відповідати віковим інтересам учнів.

Наступна проблема вирішується за допомогою функціонально-змістових таблиць, побудованих у такий спосіб, щоб учень легко знаходив потрібне йому слово. Слова в таблиці має бути об'єднано у вигляді тематико-функціональних груп, оскільки комунікативній меті засвоєння мови найбільше відповідає тематичний принцип організації лексичного матеріалу. Перевага цього принципу в тому, що він зберігає природну для мовлення ситуативно-тематичну організацію мовного матеріалу і зумовлені нею зв'язки мовних елементів.

Тематичний принцип є провідним в організації словникової роботи. Засвоєння тематичних зв'язків помітно полегшує запам'ятовування в зв'язку зі створенням асоціативних зв'язків між ними і сприяє виробленню вміння правильно вживати слова відповідно до ситуації спілкування. Саме тому тематична організація лексики

є вихідною, в рамках якої виявляються групування слів, що ілюструють мовну системність. Принципи комунікативності й системності при цьому виступають в органічній єдності, а відтак учителям різних шкіл, особливо гуманітарного напрямку, під час формування лексичних навичок варто спиратися на основні види власне мовних зв'язків лексичних одиниць: парадигматичних, синтагматичних і словотворчих як основи методики засвоєння лексичної системи української мови.

**Парадигматичні зв'язки.** Лексико-семантичні групи (ЛСГ) – одна з яскравих ілюстрацій системної організації лексики. На відміну від тематичних груп, ЛСГ – власне мовні об'єднання слів за їх лексичним значенням.

Слова, що входять до однієї ЛСГ, поєднуються спільною семантичною ознакою й протиставляються за якоюсь відмінною ознакою. Наприклад, дієслова руху об'єднуються в одну групу спільним значенням пересуватися, але протиставляються способами пересування (*іти* – рухатися, пересуватися ногами, *іхати* – рухатися за допомогою будь-якого засобу пересування), за середовищем, в якому здійснюється рух (*іти* – пересуватися по землі, *летіти* – пересуватися в повітрі, *пливти* – пересуватися по воді), за швидкістю (*бігти* – пересуватися швидко, *брести* – пересуватися повільно).

У ЛСГ об'єднуються слова однієї частини мови. (У межах культурологічної змістової лінії 5 класу: тема 83. Перлини народної творчості, 84. Казки. Легенди, у 6 класі: тема 4. Рослинний світ України. 6. Професія моїх батьків). Вони мають складну внутрішню будову і поділяються на підкласи і підгрупи. У рамках ЛСГ виділяються більш тісні змістові групи слів-синоніми і антоніми. Якщо тематична група охоплює в основному іменники, то лексико-семантична група – переважно дієслівний словник, тобто лексико-семантичний принцип лежить в основі збагачення пасамперед дієслівного словника.

**Синоніми.** Ознайомлення учнів із синонімічним багатством мови, формування навичок безпомилково добирати синонім залежно від мовленнєвої ситуації – ефективний засіб збагачення словникового запасу і основа формування їх мовленнєвих навичок.

Синонімічні зв'язки слів є одним із видів лексико-семантичних зв'язків, що базуються на близькості лексичних значень, хоча близькість синонімічного ряду вужча, ніж взагалі семантична близькість.

Синонімічний ряд розглядається як мікросистема, члени якої пов'язані відношеннями подібності й розбіжності.

У процесі опрацювання синонімів учителю необхідно враховувати дві сторони: момент тотожності або близькості значення і момент різниці (семіологічні відтінки, різне емоційне й стилістичне забарвлення). Синоніми, що різняться значенням або стилістичним забарвленням (їх у мові найбільше), заміщають один одного далеко не в усіх мовленнєвих ситуаціях. Так, ми можемо сказати: “Учитель задоволений роботою (а не працею) своїх вихованців” і навпаки “Праця хліборобів була відзначена” (але не робота).

Тренування учнів у засвоєнні слів реалізується вправами, які закріплюють семантику слів і словосполучень, утворених на основі семіологічної узгодженості. Відповідно всі лексичні вправи поділяються на два блоки, спрямовані на:

- 1) запам'ятовування слова, його семантики в єдності з вимовою і граматичною формою;
- 2) формування сполучень слів смислового характеру.

У свою чергу з метою вдосконалення мовлення школярів розмежовують і використовують лексичні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні та лексико-орфографічні вправи.

Наведемо приклади завдань до вправ першої категорії:

- назвати намальовані предмети;
- вибрати з ряду слів одне, що відповідає певній ситуації (темі);
- вилучити з ряду слів таке, що неадекватне певній ситуації (темі);
- утворити з виділеним словом інші речення за зразком;
- доповнити речення (або заповнити пропуски в реченні) словами, що підходять (слова подаються під рискою або наводяться по пам'яті);
- вжити в певному реченні синонім до виділеного слова;
- поставити питання до висловлювання, з'ясувавши... (у питанні передбачається вживання нового слова);
- дати відповідь на питання, вживши нове слово.

Наступну категорію тренувальних вправ складають вправи на побудову словосполучень. Для розвитку мовлення побудова словосполучень – важливий крок, бо в мові немає однакових слів. Словосполучення будуються за законами семіологічної узгодженості в тісній взаємодії з граматичними нормами.

Самостійне групування слів – це активна робота над опорами для майбутнього висловлювання, під час якої діти вчать керувати семантикою свого висловлювання. Така робота пов'язана з підготовленою формою мовлення.

Після цього учням пропонуються вправи підготовленого мовлення, без опор. З цієї метою створюються ситуації, які мотивують висловлювання. Коло замикається: школярі створюють власні тексти для вирішення комунікативного завдання на основі засвоєного словника.

Подвійна природа синонімів (тотожність і різниця) призводить до того, що поряд із спільною сполучуваністю вони мають індивідуальну. Тому ступінь синонімічності слів тим вищий, чим більше подібності у їх лексичній сполучуваності. Так, наприклад, синоніми *сміливий* і *хоробрий*, вступаючи у велику кількість однакових сполучень (*сміливий, хоробрий* – солдат, воїн тощо), разом з тим володіють й індивідуальною сполучуваністю (*смілива думка, сміливе рішення*, але не *хоробре*). Ця особливість синонімів надзвичайно ускладнює їх засвоєння учнями.

Синонімічні зв'язки слів краще усвідомлюються і запам'ятовуються учнями, якщо враховується тематичне коло слів, що утворюють широкий мовленнєвий фон для використання синонімів.

Якщо слово багатозначне, то його значення може розподілятися за декількома тематичними групами. Покажемо це на прикладі значень слова *свіжий*.

Таким чином, одиницею засвоєння синонімії може бути не тільки слово, але й окреме значення багатозначного слова, оскільки у мовну свідомість учня вводиться

ціла група слів, пов'язаних системними відношеннями. Кожен член синонімічного ряду засвоюється як член мікросистеми, легше запам'ятовується і відтворюється.

**Антоніми.** Антонімія – яскраве виявлення системних відношень у лексиці. Логічною основою антонімії є протилежність співвідносних понять. Антоніми окреслюють логічно полярні, але співвідносні один з одним поняття в межах одного родового поняття або однієї тематичної групи. Це можуть бути поняття часу (*спочатку – потім*), кількості (*багато – мало*), кольору (*світлий – темний*) тощо.

Ураховуючи наявність різних поглядів на питання антонімії, зазначимо, що потреби у глибокій диференціації антонімічних пар немає. Оскільки антоніми протиставляються в межах спільного смислового змісту, вони пов'язані один з одним тісними смисловими зв'язками: називання одного члена антонімічної пари викликає у свідомості інший член (*солодкий – гіркий, гострий – тупий*). Створити ці тверді зв'язки асоціації між протилежними, але співвідносними за смислом словами – одне із завдань під час вивчення антонімів.

Засвоєння антонімів розвиває логічне мислення, збагачує словниковий запас учнів, сприяє кращому розумінню відтінків значень слів, виразності мовлення.

**Синтагматичні зв'язки.** Слова, як і інші мовленнєві одиниці, функціонують у сполученні між собою, утворюючи лінійні, горизонтальні, рядкові об'єднання. Такі рядкові об'єднання утворюються на основі синтагматичних зв'язків. Синтагматичні зв'язки належать мовленню, в той же час вони властиві й мовній системі, оскільки елементи сполучаються один з одним за певними правилами (синтаксичними, лексичними та ін.).

Різний характер словосполучень буде передбачати різний методичний підхід до їх засвоєння, одні з них, зокрема сталі словосполучення, але лексично обмежені, заучуються як готові мовленнєві одиниці – штампи (*взятися за розум, викликати лікаря*), інші, вільні словосполучення використовуються як моделі, за зразком яких можуть бути утворені подібні сполучення слів, скажімо, у випадку розмежування значень багатозначних слів (приклад багатозначного слова *свіжий* і парадигми його сполучуваності). Окрім цього, пропонуємо розглядати сполучуваність як засіб розкриття значення слова, бо синтагматичні зв'язки, притаманні слову, входять до характеристики його семантики і значення слова виявляється у всій сукупності його синтагматичних зв'язків – і синтаксичних, і лексичних.

Отже, підхід до засвоєння української лексики як системи, що є комплексом взаємопов'язаних елементів, вбачається найважливішим принципом під час засвоєння рідної мови. На підтвердження цього наводимо зразки вправ, завдань, де слова, словосполучення, речення і текст розглядаються в системі й всебічно – у лексичному, граматичному і стилістичному аспектах.

Зважаючи на останні досягнення методики, соціальний захист одне з першочергових завдань курсу української мови вбачається в навчанні школярів користуватися всіма багатствами мовних засобів, а тому текстовий матеріал на уроках має широко пропагувати і відображати її національну специфіку, а активний словник школярів має включати характерні для української мови слова, що “поверне” мові її природність.

У зв'язку з цим робота вчителя – формування таких умінь учнів: розпізнавати в тексті власне українські слова; тлумачити їх лексичне значення; правильно вживати слова залежно від умов і завдань спілкування; визначати смислове навантаження слів у тексті, використовувати у своєму мовленні нові слова і вирази; оцінювати своє і чуже мовлення.

Робота така проводиться на спеціально дібраному текстовому матеріалі, багатому власне українськими словами. Пропонуються різностильові тексти, що допомагає прослідкувати функції слів, зміну смислового та стильового навантаження.

Ефективним є спостереження над функціонуванням у мові художніх творів, що вивчаються на уроках літератури, власне українських слів.

Доречним є поєднання методів спостереження над мовою та роботи з підручником, оскільки дидактичний матеріал підручника багатий власне українською лексикою і слугує важливим джерелом. Одним із видів роботи з підручником є складання схем, наприклад, схеми “Лексика української мови за походженням”.

Міцному і глибокому засвоєнню матеріалу сприяють елементи проблемного навчання.

Передумовою успішного засвоєння нових слів є робота зі словниками різного типу, довідковою літературою. Це пояснюється насамперед необхідністю тлумачення лексичного значення незрозумілих слів, добору синонімів, зіставлення з російськими лексемами.

Лексична робота обов'язково проводиться із застосуванням методів бесіди та розповіді вчителя. Адаже є необхідність знайомити учнів з походженням української мови, особливостями її лексичного складу, красою і багатством. Через розповідь учитель презентує поняття “корінна лексика”, “власне українські слова”, повідомляє ознаки таких слів.

Виділяють 4 типи вправ на усвідомлення лексикологічних особливостей власне української лексики.

### І. Пояснення значень слів

Пропонуючи завдання, пов'язане з визначенням лексичного значення; врахуємо два аспекти словникового тлумачення: лінгвістичний і логіко-семантичний.

Як відомо, лінгвістична сторона передбачає категоріально-граматичну відповідність слова, що тлумачиться, і стержневого слова тлумачення (наприклад: *гайворон* – перелітний *птиця* з блискучим чорним шир'ям; *кволий* – *слабкий*, фізично *не розвинутий*, *немічний*; *майоріти* – невіразно *виділяти* вдалині), з урахуванням спорідненого слова, якщо слово, що тлумачиться, входить до словотворчого гнізда (*притічок* – виступ біля *печі*; *осошня* – місце, освітлене *сонцем*; *галасувати* – здійснювати *галас*), використання синонімів чи антонімів (огрядний – *дебелий*, *кремезний*; *завірюха* – *метелиця*, *хуртовина*).

Логічний аспект вимагає, щоб тлумачення було логіко-семантичним аналогом лексичного значення слова, що тлумачиться.

Відповідно до цих використовують такі прийоми пояснення значень нових слів:

- 1) показ малюнка, фотографії чи самого предмета;



- 2) синонімізація, антонімізація (*бентежити* – хвилювати, тривожити, непокоїти; *тьмянний* – слабкий, неясковий, погано освітлений, невизначений, затуманений, розпливчатий; *баритися* – не поспішати; *занехаяний* – не упорядкований);
- 3) контекстуальне пояснення (*глузливий* – *Тонкі губи скривилися у глузливу посмішку* (Ю.Мушкетик));
- 4) логіко-семантичне пояснення (*родичі* – це бабуся, дідусь, сестри, брати, дядько, дядина тощо; *жоржина* – трав'яниста рослина з великими різнобарвними квітками; *стельмах* – ремісник, який виготовляє вози, сани чи деталі до них);
- 5) переклад російською мовою (*стрімчак* – утес; *призьба* – завалинка; *втручатися* – вмешуватися);
- 6) описовий – (*огида* – деякі речі, явища, вчинки, люди викликають погані відчуття, зневагу; їх неприємно бачити, відчувати, спостерігати, користуватися ними. Наприклад, огиду викликають брудна чашка чи стіл, неохайна людина, грубість, обман, лицемірство);
- 7) конкретизація абстрактних понять (*страва* – це куліш, юшка, борщ, вареники);
- 8) пояснення за словником (*узбіччя* – 1. Бокова частина дороги, шосе. 2. Край дороги. 3. Схил гори, височини, насіпу).

Роботу над тлумаченням значень слів полегшить групування слів у словнику: синонімічні, дериваційні ряди та словникові статті.

## II. Семантичне групування слів

Вправи такого типу сприяють уникненню тавтології, розширенню активного словника, кращому розкриттю теми творчої роботи. Тематичні групи складають основні слова майбутнього твору, до нього ж обов'язково повинні входити синонімічні ряди.

## III. Аналіз лексичних засобів тексту

Важливість вправ цього типу полягає в тому, що учні вчать виділяти слово в тексті, визначати його стилістичне та емоційне навантаження, пряме чи переносне значення і в цілому оцінювати лексичне багатство тексту.

Лексичний аналіз є важливим компонентом лінгвістичного аналізу. Питання значення слова набуває найбільш актуальне в структурно-семантичному дослідженні лексики. В сучасній лінгвістиці аналіз слова здійснюється в трьох аспектах: 1) сутність значення слова; 2) співвідношення слова і поняття; 3) смислова структура слова. Вихідними положеннями цього виду аналізу є:

- залежність стилістичної своєрідності тексту насамперед від лексики;
- опосередкування значення слова контекстом;
- єдність лексичного й граматичного значень;
- здатність слова утворювати семантичні поля, входити до лексичної парадигми;
- своєрідність сполучуваності слів у різних функціональних стилях.

Таким чином, зміст лексичного аналізу тексту вбачається в з'ясуванні ролі лексичних засобів. Завдання вчителя полягає в тому, щоб показати, як добирається лексика для створення текстів певного стилю, жанру, типу мовлення, як впливають

лексичні одиниці на розкриття теми, головної думки, авторського ставлення до висловлюваного.

## IV. Складання словосполучень, речень, тексту

Активізації нової лексики у мовленні учнів сприяють завдання, пов'язані з утворенням словосполучень, речень, текстів. Такі вправи реалізують одне із завдань словникової роботи – формувати вміння вільного володіння системним об'єднанням слів, доцільного слововживання, сполучення слів за змістом.

Добираючи вправи, завдання, спрямовані на збагачення мовлення власне українською лексикою, ми передбачили і застосування засобів навчання. Перш за все принцип наочності пов'язувався із використанням окремих речень, художніх текстів, тематичних словників, необхідних для спостереження над мовою, виховання інтересу до незнайомих та малознайомих слів, зміцнення їх у пам'яті учнів. Такий підхід до наочності у роботі над збагаченням мовлення учнів є виправданим і відповідає вимогам сучасної дидактики. Однак реалізація принципу наочності цим не обмежувалась. У процесі роботи широко застосовувались таблиці, плакати, схеми.

З урахуванням того, що робота над збагаченням мовлення учнів відбувається у кілька етапів, прийоми розподіляються на 4 групи, що охоплюють сприйняття, осмислення, запам'ятання і застосування набутих знань і умінь.

**I. На сприйняття лексичних одиниць:** постановка запитання; читання тексту з виписуванням власне українських слів; визначення лексичного значення; відшукування в тексті власне українських слів; лексичний аналіз слова; складання словникової статті; розмежування лексичних шарів української мови за походженням; використання додаткової літератури у роботі з незрозумілими словами; зіставлення власного тлумачення смислу слова зі словником.

**II. На осмислення нових лексичних одиниць:** тематичне групування слів; зіставлення лексем, різних за походженням; синонімізація; розмежування значень багатозначних слів; добір власних прикладів.

**III. На запам'ятання нових лексичних одиниць:** визначення функції власне українських слів у текстах різних стилів; з'ясування сполучуваності власне українських слів з іншими словами; аналіз лексики тексту за походженням; порівняння, зіставлення, протиставлення власне українських слів з російською лексикою; вичленування суттєвих ознак українських слів; обґрунтування висновків; виділення смислових відтінків, що виникають у контексті; заміна у тексті мовних одиниць; поширення тексту новими мовними одиницями.

**IV. На застосування словникових умінь учнів:** конструювання словосполучень і речень за опорними словами; самостійне складання речень; виконання завдань творчого характеру: за малюнком чи серією малюнків, за опорними словами, з використанням літературних джерел, конкретних лексичних груп (синонімів, антонімів); підготовка висловлювань на лінгвістичні теми. Зауважимо, що такий перелік прийомів є умовним, оскільки послідовність застосування того чи іншого з них може змінюватися.

**Вправа 1.** Користуючись тлумачним словником, з'ясуйте значення виділених автором слів.

Ти зумій з'єднати воедино  
 Зло й Добро, і полум'я, і тлінь,  
 Тишу Божу й ревище звірине,  
 І молитву й грім палахкотінь! (Олесь Бердник)

**Вправа II.** Перепишіть текст, визначте слова з близьким і протилежним значенням. Доберіть до них синоніми.

У нас є прекрасні взірці, що сяють маяками серед мороку дальніх і ближніх часів.

Ми сформуємо свою душу і душі своїх дітей так, щоб Великі Українці минулого освятили ті душі на творення Небувалої Небесної України – невмирущої і життєдайної – віднині і довіку.

Ми візьмемо нерушиму сміливість і мужність від славетного козацтва запорізького, дух якого стукає у наші дрімаючі серця!

Ми приймемо дитячу віру і полум'яну непохитність від духа Невмирущого Кобзаря!

Ми нап'ємось з невичерпної криниці мудрості і посвяти від космічного велета Сковороди!

Ми осяємось вічним боєм і тривогою Лесі, щоб байдужість до горя жодної живої істоти не торкнулась нашого серця!

Ми візьмемо до вічнодіючих рук і розуму громову потугу Каменярьського молота! (Олесь Бердник)

Спробуйте продовжити авторський перелік, уживаючи синоніми й антоніми.

Програмою передбачено, що школярі на практичному рівні усвідомлюють поняття лексична помилка. Учителю треба зважати на те, що у вітчизняній лінгводидактиці на сьогодні утвердилася думка про чітке розмежування лексичних й стилістичних помилок (використання мовного засобу, недоречного в даному контексті). Лексична ж помилка – порушення лексичних норм (уживання слів у невласливому йому значенні; невдалий добір синонімів; сплутування різних за значенням, але близьких за звуковим оформленням слів (паронімів); уживання зайвих слів (плеоназми); лексичні анахронізми, тобто слова, що не відповідають нормам певної епохи; порушення лексичної сполучуваності слів; повторення спільнокоренових слів (тавтологія); сплутування українських і російських слів; калькування російських слів і словосполучень (дослівний переклад їх українською мовою); неправильне вживання міжмовних омонімів).

Більшість лексичних помилок спричинені бідністю словникового запасу учнів та низьким рівнем сформованості мовленнєвих умінь і навичок.

## 5.3. Особливості засвоєння фразеології

Розділ “Фразеологія” за програмою для 12-річної школи передбачено для вивчення в 5 класі. Це пояснюється тим, що фразеологія, як і лексика, побудована на системності. Системні відношення простежуються між словами і фразеологізмами, а тому знання таких відношень допоможе учням розмежовувати фразеологізми в межах синонімічних рядів, що, у свою чергу, сприятиме піднесенню культури мовлення учнів. Обґрунтування введення розділу “Фразеологія” у навчальну програму 5 класу підтверджується ще й тим, що мета, зміст, методи та засоби формування в учнів лексикологічних і фразеологічних умінь і навичок підпорядко-

вано спільній меті – удосконаленню комунікативних умінь і навичок у процесі активної мовленнєвої діяльності. Тому й наукові засади двох розділів мають спільний характер (основні психологічні чинники, лінгвістичні відомості, методичні основи (лінгводидактичні методи, прийоми навчання)).

У початковій школі засвоєння фразеологічних понять відбувається в основному практично, хоча учні знайомляться з фразеологічними одиницями протягом усього навчання в школі, вчать відрізняти їх від вільних синтаксичних словосполучень. У середніх та старших класах під час усвідомлення даної теми варто звернути увагу учнів на такі ознаки: значення фразеологізму єдине, виражається сполученням кількох слів, як правило, експресивне; слова у складі фразеологізму часто мають переносне значення; має переважно яскраве стилістичне забарвлення і вживається здебільшого у розмовному мовленні; неможливий або утруднений переклад на іншу мову; за значенням і вживанням схожий до слова.

Під час вивчення фразеології широко спираються на такі провідні загальнодидактичні принципи: науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, свідомості, доступності.

Одночасно доцільно використовувати й методичні принципи, що зумовлено особливостями лексичних і фразеологічних явищ. Вони ґрунтуються на зіставленні слова і реалії, позначеної даним словом, – лексичного й граматичного значень слова, одиниць лексичної парадигми одна з одною, слів і фразеологізмів за сферами їх вживання, історії слова чи фразеології з історією.

Чільне місце під час осмислення фразеологічних явищ займає **метод спостережень та аналізу мовних явищ**.

Застосування методу спостережень і аналізу мовних явищ сприяє активізації пізнавальної діяльності кожного учня при сприйманні та осмисленні нового теоретичного матеріалу. При цьому в процесі спостережень прицелюються учням уміння знаходити суттєві ознаки, самостійно, в результаті пошуку сформулювати поняття, правило, висновок, обґрунтувати свої практичні дії. До цього методу належить звертатися у процесі вивчення системних зв'язків і відношень між фразеологізмами, при аналізі їх ролі, функцій та сфери застосування.

Метод зв'язного викладу матеріалу доцільно використовувати тільки під час ознайомлення з поняттям “фразеологічна одиниця” та її основними диференційними ознаками, з структурно-граматичними типами та стилістичними можливостями стійких словосполучень.

Одним із найважливіших методів перетворення набутих знань у відповідні уміння й навички, є **метод вправ**. Практичні мовні вправи необхідні під час опрацювання будь-якої теми. Доповнюючи інші методи навчання та розширюючи свою багату методичку, високоефективні за результатами, мовні вправи набувають статусу самостійного навчального методу.

Той чи інший навчальний метод має свої складові частини – методичні прийоми. Характерною особливістю прийому є його частковість і здатність включатися в різні методи, а також сприяти удосконаленню методів навчання. Такі прийоми, як аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, абстрагування, класифікація,

диференціація – належать до прийомів мислительної діяльності і широко використовуються майже в усіх методах.

Використовуються вони і при вивченні фразеології. Специфічні ж прийоми (спеціальні) залежать від змісту предмета. До них належать різні види розбору (усного, писемного, повного, часткового), графічного, міркування, заміна, поширення, перестановка мовних одиниць; моделювання структури речення, словосполучення, конструювання словосполучень, речень певного типу, заміна мовних одиниць співвідносними, лінгвістичний і стилістичний експерименти, алгоритмізація. Сюди ж відносимо і прийоми роботи над текстом.

Перше, з чим зіткнеться вчитель, – це потреба зіставити слово і фразеологізм з погляду семантики, структури і стилістики. Фразеологізми, як і слова, одиниці мови, мають самостійне значення, виступають членами речення.

Варто звернути увагу школярів і на те, що фразеологізми української мови різняться своєю граматичною структурою, їх можна розділити на дві основні групи: ті, що мають структуру речення – перша група (*вітер свище в голові* – легковажний, несерйозний; *показати, де раки зимують* – провчити, в будь-який спосіб покарати; *скільки око сягало* – навкруги, аж до обрїю; *ще півні не піють* – дуже рано, на світанні), друга – фразеологізми зі структурою словосполучення (*короткий розум, добра душа, дівоча пам'ять, з діда-прадіда*).

До фразеологізмів зі структурою речення часом відносять і прислів'я. Фразеологічність прислів'я знаходить вираження в тому, що воно містить постійний словниковий склад, окрім прямого, має переносне значення. Наприклад: *Зима літо годує. Сніг у грудні глибокий – урожай високий. Зимове сонце, як мачушише серце: світить, та не гріє.* (Нар. тв.).

Фразеологізми, що мають структуру словосполучення, розмежовуються за тим, які частини мови вони в себе включають і яке слово визначається граматично головним. Це слово обумовлює розподіл на іменні й дієслівні фразеологізми. Так, у іменних фразеологізмів головним словом буває іменник: *стадо баранів, мішок з половою, зірка першої величини*. Причому іменникові фразеологізми творяться, як правило, на базі іменниково-прикметникових (*довгі вуха, біла ворона, перша скрипка, дійна корова* тощо).

Іменні фразеологізми можуть творитися на базі іменниково-іменникових словосполучень: *кров з молоком, ростом під стелю, голова на плечах*; прикметниково-іменникових: *лисом підшитий, меткий на вигадки, першої руки, високої проби, твердої кості, чистої води*; займенниково-займенникових: *сам не свій, сам не при собі*; дієслівно-іменникових: *собаку з'їв, має голову, валиться від вітру*.

Матеріалом, на базі якого творяться дієслівні фразеологізми, найчастіше слугують непоширені й поширені дієслівно-іменникові словосполучення: *не жаліти рук, пуститися берега* тощо. Окрім цього, матеріалом для творення дієслівних фразеологізмів служать дієслівно-займенникові (*віднайти себе, брати своє*), дієслівно-прислівникові (*іти вгору, ставати дибки*), дієслівно-прикметникові (*пастися задніх, впекти у живе*) й дієслівно-дієслівні словосполучення (*давати зрозуміти, давати знати* тощо).

Бачимо потребу звернути увагу учнів на те, що матеріалом для творення українських фразеологізмів є передусім буття українського народу в усьому його розмітті. Саме тому українська фраземіка в цілому є своєрідним джерелом, у якому це буття віддзеркалюється всіма своїми гранями, як: історія, суспільні взаємини минулих епох, заняття людей, їхня виробнича діяльність, побут, мораль, родинні стосунки, звичаї, вірування й повір'я. У цьому матеріалі також відображено природне середовище, в якому жив і живе український народ, своєрідність рослинного і тваринного світу, а також сама людина, тобто її вигляд, міміка, жести, психічний і фізіологічний стан (*М.Демський*).

Так, про нашу історію нагадують фразеологізми: *як та орда в таборі, наче на турка йти, вільний козак, козацький чуб, козацький вус* та ін.

Часто механізмом для творення фразеологізмів служать прислів'я (стійкий вислів здебільшого фольклорного походження, у якому зафіксовано практичний досвід народу та його оцінка найрізноманітніших подій і явищ) та приказки (стійкий вислів, здебільшого фольклорного походження, який представляє певне явище насамперед з точки зору його емоційно-експресивної оцінки). Фразеологізм може творитися на базі першої чи другої частини, такий спосіб творення пояснюється тим, що якраз ця частина становить образну основу прислів'я чи приказки. Наприклад, *рання пташка (птиця) – людина, що рано встає (Рання пташка шишечку клює, а пізня очі дере); лякана ворона – дуже обережна людина (Лякана ворона й куца (й тілі, й пня) боїться)*.

Доцільно ознайомити школярів з ознаками системності українських фразеологізмів, що простежуються у явищах синонімії та антонімії.

Так, одне й те саме значення можна виразити за допомогою різних фразеологізмів. Наприклад, *рота не розкривати (не роззвяляти)* – мовчати, нічого не говорити. Синоніми: *не обмовитися словом; ні гу-гу; ні пари з вуст; не випускати пари з вуст; як у рот води набрати; проковтнути язика*. Такі фразеологізми утворюють синонімічні ряди.

Фразеологізми-антоніми – протилежні за змістом сталі словосполучення, що характеризують явище з однієї сторони, але протилежно, наприклад: *ноги не слухають* – ноги носять; *обернути погляд* – обертатися спиною. Як правило, розуміння явища антонімії не викликає труднощів у школярів, але виправлення і вдосконалення розуміння тонкощів антонімії сприятиме підвищенню мовленнєвої культури учнів.

Головне завдання, що стоїть перед учителем на уроці під час опрацювання сталих виразів, – показати образність, виразність, емоційність фразеологізмів.

Основою образності української фразеології здебільшого виступає перебільшення (гіпербола) – *в сто (тисячу) раз* (Набагато, значно); *дістати зорі з неба* – (З-під землі); *без кінця і без краю* – (Безмежно, безконечно), меншою мірою применшення (літога) – *мати м'яке серце* – (Бути добрим, поступливим, порядним); *мало каші з'їв* – (Дуже молодий, недосвідчений). По суті гіпербола і літога базуються на порівнянні.

З метою створення образності найчастіше використовуються відомі народу прикмети і явища. Скажімо, багато фразеологізмів містять назви тварин, оцінка яких збігається з фольклорними джерелами: *ходити (виступати) півнем; битий (бита) собака; як собаці другий хвіст; мов (наче, як) сокола на хвості разносить* тощо.

Проте образність виявляється не у всіх фразеологізмах української мови. Вона відсутня у складі назв термінологічного характеру, наприклад: *торічеллієва пуста́та*; *берцова кістка*. Хоча в разі використання в переносному значенні вони набувають образності: *брати на буксир* – допомагати; *віддавати кінці* – померти.

На сучасному етапі виділилися 2 найефективніші групи прийомів роботи з фразеологізмами.

#### 1. Прийоми семантизації фразеологічного матеріалу:

- порівняння (шляхом заміни фразеологізму лексичним синонімом);
- зіставлення (з'ясування значення фразеологізму шляхом зіставлення його з омонімічним словосполученням);
- розгорнутий опис фразеологізму;
- добір синонімічних варіантів фразеологізмів;
- використання контекстного оточення;
- етимологізація фразеологізмів;
- робота з фразеологічними словниками та збірками прислів'їв і приказок.

#### 2. Прийоми формування умінь і навичок використання фразеологічного матеріалу у мовленні та мові:

- групування фразеологічних одиниць за тематичними та семантичними ознаками;
- аналіз функціональних властивостей фразеологізмів у художніх творах;
- стилістичний експеримент;
- відтворення тексту з фразеологізмами;
- конструювання речень з фразеологічними одиницями;
- включення фразеологізмів у творчі роботи;
- редагування;
- визначення синтаксичних функцій фразеологізмів, що виступають у ролі певного члена речення чи речення в цілому.

Своєрідність прийомів обох груп зумовлена сутністю й особливостями фразеологічного матеріалу, який розглядається за їх допомогою.

Одним із найдієвіших шляхів пізнання, як відомо, є прийом *порівняння*, що широко застосовується в школі, пронизуючи собою чимало видів робіт. Як методичний прийом порівняння використовується для семантичного аналізу фразеологізму, що здійснюється шляхом порівняння його значення з лексичним значенням слів омонімічного вільного словосполучення.

Ефективність семантизації незнайомих учням фразеологізмів (як і знайомих) також досягається використанням прийому *зіставлення*. До фразеологізму добирається звичайне слово-ідентифікатор, що при зіставленні дає змогу виділити фразеологізм (протиставити ті чи інші риси, властивості, суттєві ознаки) і розкрити його специфіку та особливості вживання.

Під час вивчення фразеологізмів з боку функціонування та їх виражальних можливостей застосовується прийом *стилістичного аналізу*. Цей прийом реалізується через систему різноманітних стилістичних вправ. Учні за контекстом, а потім і в мовленні виділяють книжні, фольклорні і розмовно-побутові фразеологізми,

дають їм оцінно-експресивну характеристику, визначають можливі варіанти стосовно стилю мовлення, мети і змісту висловлення.

Крім цього, широко застосовується *стилістичний експеримент*, який полягає в заміні одних мовних одиниць іншими з урахуванням їх стилістичних властивостей. В основі цього прийому лежить зіставлення, тільки варіанти для зіставлення знаходить сам учень. Під час експерименту учні повинні замінити використаний у тексті фразеологізм синонімічним чи близьким за значенням мовним засобом. Ця заміна авторського засобу, що виконує певну функцію в тексті іншим, звичайно дає можливість пояснити учням перевагу вибраного автором варіанту.

Серед названих прийомів по формуванню вмій висловлюватись, використовуючи при цьому фразеологізми в залежності від мети висловлювання, важливе місце займає *прийом конструювання*. Спираючись на цей прийом, можна формувати як мовні, так і мовленнєві вміння. Суть прийому полягає в тому, що учні самостійно проєктують приклади, які ілюструють вивчене поняття чи явище. Передбачається конструювання словосполучень і речень за опорними фразеологізмами, особливо з відповідною стилістичною орієнтацією. Робота із конструювання речень із стійкими словосполученнями є міцною базою для подальшого створення учнями зв'язних текстів.

*Прийом редагування*. Цей прийом ефективний тим, що різноманітні завдання на редагування дозволяють формувати в учнів уміння вдосконалювати власне писемне мовлення (особливо зв'язне), розвивати критичне ставлення при доборі фразеологічного матеріалу. Залежно від характеру помилок, котрих припускаються учні при створенні зв'язного тексту з фразеологізмами, завдання на редагування можуть бути на усунення неточних виразів, на урізноманітнення застосованих фразеологізмів, на забезпечення стильової єдності тексту. Таким чином, редагування виступає і як ефективний засіб попередження і виправлення помилок.

Оскільки сучасна гуманітарна освіта передбачає формування вміння бачити мовний факт у широкому контексті, більшість пошуково-дослідницьких завдань має бути побудовано саме на текстовому матеріалі, що забезпечить більш ефективне засвоєння мовних одиниць, початно показуючи їх функціонування в мовному потоці, що має суттєве значення для розвитку мовлення.

Звертаємо увагу на виняткову важливість використання на уроках української мови народознавчого компоненту, що стосується історії, культури, побуту українського народу, його ментальності, а також регіонального компоненту, що реалізується через слова, речення, тематично орієнтовані на природу, економіку, матеріальну й духовну своєрідність краю.

Дидактичний матеріал має відбивати лінгвістичну специфіку регіону (фразеологізми, антропоніми, топоніми, живе мовлення мешканців, місцеві назви професій).

Одночасно тренувальні вирази залишаються ефективним прийомом формування фразеологічних умінь і навичок.

Традиційно окреслюють **2 групи вправ**:

- 1) власне фразеологічні (значення фразеологічної одиниці, її ознаки, будова; явища полісемії, синонімії, антонімії і т.д.);

- 2) комбіновані – фразеолого-стилістичні, фразеолого-граматичні та фразеолого-стилістичні (фразеологічні явища засвоюються на основі взаємозв'язку з виучуваною темою лексичного, граматичного чи іншого характеру).

**Фразеолого-лексичні** завдання ілюструють виучуване лексичне явище, допомагають з'ясувати його суть, разом з тим активізують і збагачують фразеологічний запас учнів, виховують увагу до слова і фразеологізмів, їх значення, розвивають мислення.

**Фразеолого-граматичні** завдання використовуються як ілюстративний матеріал до виучуваної граматичної теми (загальне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль, основні способи творення, правопис та ін.).

**Фразеолого-стилістичні** завдання сприяють засвоєнню стилістичних ознак тих чи інших фразеологічних одиниць, приналежності їх до певного стилю мовлення. Ці вправи сприятимуть формуванню навичок правильного відбору і вживання фразеологізмів у мовленні залежно від мети і характеру висловлення.

#### 5.4. Методика навчання будови слова і словотвору

**Будова слова** – традиційний розділ шкільної програми, в якому розглядаються значущі частини слова, відношення між спорідненими словами. **Словотвір** як учення про способи творення нових слів уведено до програми порівняно недавно, і тому зміст його ще достатньо не стабілізувався.

Словотвір як окрема дисципліна пройшов декілька етапів становлення. Спочатку його розглядали як набір комбінацій морфем і включали до складу морфології. Потім цю теорію заступив структурно-семантичний підхід, у якому акцент було зроблено на словотвірній похідності, визначенні “похідної основи”, звернено увагу на створення структури і семантики кожного слова.

На сучасному етапі у лінгвістиці пропонуються три напрями в дослідженні словотвору:

1. **Синтаксичний** (трансформаційний). Цей підхід започаткував Н.Хомський. За цією теорією семантику і структуру дериватів розглядають у лінгвістиці як результат породження різних синтаксичних конструкцій, а поняття словотвірного правила пов'язують із відтворенням ланцюжка переходів, що лежать в основі перетворення вихідних синтаксичних конструкцій у відповідний дериват (*Він грає на трубі – він трубає; Він від'їхав – його від'їзд*).

2. **Ономасіологічний**, започаткований дослідженнями чеського мовознавця М.Докуліла.

Ономасіологічна теорія в своїй основі має принцип номінації, тобто до номінативного акту словотвірне значення включається як частина підготовленого для означування мисленнєвого змісту. На перший план виходить не формальне вираження словотвірного компонента (префікс, суфікс), а його номінативне значення, здатність надавати нових значеннєвих відтінків до первинного змісту слова (*білий – біл-і-ти – ставати тим, що називає мотивуюча частина*).

Нове словотвірне значення виникає на основі перерозподілу та доповнення елементів інформації і при згортанні мовної форми.

3. **Функціонально-семантичний** (формально-семантичний), який синтезує досягнення попередніх двох підходів. Цей підхід у словотворі є традиційним.

Як правило, поняття “словотвір” трактують у двох значеннях:

1. Розділ науки про мову, що вивчає творення нових слів на основі наявних у словниковому складі, які мотивують похідні утворення; це вчення про будову похідних слів, про засоби і способи їх творення.
2. Процес (або результат) творення нових слів на основі однокореневих слів або словосполучень за певними моделями і закономірностями, які існують в мові. Відповідно до того, які засоби використовуються для вираження дериваційного значення похідного слова.

Саме процес творення нових слів різко відрізняє словотвір від поняття “словозміна”, де в основі лежить творення граматичних форм. У словотворі відношення між словами формально-семантичні (легко помітні як зміни “форми”, так і зміни словникового індивідуального значення). Цим словотвір відрізняється від лексики, де відношення між словами перш за все семантичні (фізичні форми слів зазвичай не зупиняють на собі увагу мовця) та від морфології, в якій переважають формальні відношення (семантика граматичних категорій людьми зазвичай не контролюється).

У шкільній практиці “Будова слова” відповідно вивчається в 5 класі, а “Словотвір” у 6 класі разом із вивченням орфографії. Під час опрацювання розділів завдання вчителя полягає в тому, щоб:

- сформулювати в учнів стійкі вміння розрізняти форми слова й спільнокореневі слова;
- забезпечити знання особливостей, у тому числі й стилістичних, значущих частин слова;
- навчити учнів здійснювати морфемний (за будовою) і словотвірний аналіз слова;
- виробити навички користування морфемним і словотвірним словниками;
- активізувати морфемний канал сприйняття слів учнями;
- осмислити способи і засоби творення слів.

Уміння виділяти в слові його складові частини – основу і закінчення, корінь, префікси і суфікси є головною передумовою для успішного вивчення частин мови та їх форм, зв'язків між словами, стилістичних функцій морфологічних засобів. Без засвоєння будови слова неможливе свідоме сприйняття семантики багатьох слів, а отже, й поповнення лексичного запасу цілими рядами споріднених (спільнокореневих) лексем.

Розуміння структури слова – необхідна умова й засвоєння орфографії, передусім тих правил, що базуються на морфологічному принципі.

Не менш важливе і розуміння способів творення слів, тому цей розділ має й значний світоглядний потенціал – самою суттю лінгвістичного матеріалу утверджується погляд на мову як на історично змінне явище, на систему, що постійно вдосконалюється й розвивається.

Розуміння взаємодії морфем у структурі слова і способів творення слів дозволить повніше і ґрунтовніше сприйняти творення морфологічних форм.

Засвоєння відомостей про будову слова пов'язане з поняттями: *основа і закінчення, корінь, префікс, суфікс, сполучні голосні звуки*.

З більшістю цих понять і термінів учні ознайомлені ще в початкових класах. У 5 класі завдання полягає в тому, щоб не тільки закріплювати, але й поглиблювати набуті учнями знання, тому, по-перше, не слід обмежуватись аналізом структури іменників та прикметників, як це здебільшого робилось на початковому етапі навчання, по-друге, частіше слід використовувати слова, у складових частинах яких відбулися певні звукові зміни.

Учитель зможе допомогти учням долати труднощі під час усвідомлення будови слова і словотворення, якщо спиратиметься на загальнодидактичні, власне методичні, а також на специфічні принципи вивчення будови слова і словотворення, зокрема: 1) диференціювання понять “словозміна” і “словотворення”; 2) встановлення зв'язків між словотворенням і фонетикою; 3) поглиблення знань про лексичне й граматичне значення під час вивчення будови слова і словотворення; 4) зіставлення словотвірного розбору з морфемним; 5) використання знань про будову слова і словотворення для вдосконалення орфографічних навичок.

З'ясовуючи поняття словозміни і словотворення, вчитель повинен довести до свідомості учнів, що *словозміна* – це відмінювання слів за відмінками, родами, особами, числами. *Словотворення* – це різні способи творення нових слів. Якщо під час відмінювання утворюються нові форми того самого слова й лексичне значення при цьому залишається незмінним, то при словотворенні з'являється нове однокореневе споріднене слово, але з іншим лексичним значенням.

Уточнюючи поняття про закінчення як морфему, треба показати учням, що зміна слів зумовлюється об'єднанням їх у словосполучення і речення. Під час словозміни утворюються різні форми одного й того самого слова. Закінчення – це засіб зв'язку одного слова з іншим у словосполученні або реченні. Традиційно складним для засвоєння учнями є морфемний аналіз слова, що в більшості випадків виявляє формальне ставлення учнів до слова: оперуючи морфемами, вони часто й не підозрюють про їх смислове наповнення і не враховують цієї особливості значущих частин при написанні слова, розборі за будовою, з'ясуванні граматичних ознак.

Під час виконання розбору слова за будовою головною вимогою є розуміння значення аналізованого слова. Це важливо для правильного визначення характеру основи, а також семантики морфем.

Цей вид розбору використовується не тільки під час вивчення будови слова. Розбір за будовою має велике практичне значення при вивченні морфології, оскільки допомагає розкрити внутрішню будову слова, організацію значущих частин у ньому, а також полегшує засвоєння правопису кожної частини мови. Розбір за будовою доцільно застосовувати під час вивчення відмінкових закінчень іменників, прикметників, займенників, числівників, особових дієслів, при з'ясуванні питань про творення дієприкметникових та дієприслівникових форм, при вивченні прислівника.

Поділ слова на морфемні – необхідна передумова засвоєння учнями словотвір-ного аналізу, однак морфемний і словотвірний аналізи повинні не тільки доповню-

вати один одного, але й осмислюватися як прийоми, що забезпечують різні аспекти тлумачення структури слова.

Під час вивчення словотвору учні знайомляться з основними способами творення слів. Опанування словотвору стає ґрунтом для засвоєння правопису слів, тому в зв'язку з темами із словотвору подаються орфографічні правила написання складних слів, чергування приголосних при словотворенні тощо. Важливо розвивати здібності учнів, визначати значення твірного слова шляхом осмислення його структури, розуміти морфемні значення, доречно використовувати різні типи морфем при формо- й словотворенні в процесі мовленнєвої діяльності.

У методиці визначилися основні принципи навчання будови слова і словотвору:

- урахування структури, семантики і значення значущих частин слова;
- встановлення зв'язку з фонетикою, лексикологією, граматиною й орфографією;
- здійснення зв'язку з роботою над розвитком зв'язного мовлення.

З метою трансформації знань учнів в уміння й навички доцільно використовувати систему тренувальних вирав і завдань, як-от:

- випишіть із тексту або доберіть самостійно до запропонованого слова форми або спільнокореневі слова;
- доберіть слова, що складаються з певної кількості морфем;
- визначте звуки, на які закінчується основа слова;
- визначте корені, в яких відбуваються звукові зміни (чергування);
- згрупуйте за спорідненістю слова з омонімічними коренями;
- доберіть антоніми, що відрізняються від поданих слів лише префіксами;
- доберіть слова з тим самим префіксом або суфіксом;
- доберіть слова з певним значенням (наприклад, назви мешканців міст), згрупуйте їх за суфіксами;
- розподіліть слова за частинами з накресленням їх структурних схем або заповненням таблиці;
- поясніть роль тих чи інших афіксів, наприклад, суфіксів пестливості або зрубності тощо.

Відповідно до змісту вивчуваного матеріалу вирази поділяються на:

**Морфемні вирази**, що розвивають в учнів уміння визначати структуру слова.

Передусім це такі вирази:

- знайдіть (випишіть, підкресліть) слова, що мають префікси, суфікси (або певну структуру);
- позначте графічно частини слова;
- доберіть слова з певними суфіксами тощо (або з певною структурою);
- виконайте графічний диктант (запис схеми, а не слова, наприклад: хл□ замість *хатка*);
- згрупуйте слова за наявністю в них різних префіксів (суфіксів, закінчень тощо);
- розберіть слова за будовою;
- визначте, у якому зі слів префікс (суфікс тощо) не виділяється.

**Словотвірні вирази**, що розвивають у школярів уміння встановлювати структурно-семантичні зв'язки й визначати спосіб творення слова, наприклад:

- визначте від якого слова й за допомогою яких засобів утворене певне слово;
- складіть ланцюжок спільнокореневих слів (у порядку їх творення);
- визначте спосіб творення слова;
- доберіть спільнокореневі слова до запропонованого слова.



**Морфемний і словотворчий аналіз слова.** Ці види мовного аналізу є найважливішими методами теоретико-практичного опрацювання матеріалу і тому знаходять широке застосування на уроках. Кожному вчителю-словеснику необхідно оволодіти найбільш раціональними прийомами їх проведення.

Найголовнішим умінням, необхідним для здійснення аналізу слова за будовою, є уміння добирати та зіставляти спільнокореневі слова, змінювати форму слова.

**Аналіз слова за будовою** найкраще починати з відокремлення закінчення (якщо воно є) і поступового вичленування префіксів та суфіксів шляхом зіставлення зі спорідненими словами, що відрізняються від аналізованого одним якимось елементом.

**Словотворчий аналіз** тісно пов'язаний з морфемним, він базується на вмінні добирати спільнокореневі слова, будувати словотвірні ланцюжки. Для з'ясування способу творення слова треба зіставити його з найближчим попередником.

подаємо зразок аналізу морфемного і словотвірного аналізу слова.

### Розбір слова за будовою

Одним з ефективних прийомів, що допоможе глибоко засвоїти будову слова і виробити навички визначити її, є, безумовно, розбір за будовою. Для правильного членування слова за будовою учні вчать зіставляти слова (наприклад, зіставляються похідні слова з однокореневими, а також різні форми одного слова), пізнають систему суфіксів і префіксів в українській мові.

#### Послідовність розбору

- 1) закінчення і його значення;
- 2) основа;
- 3) корінь (добір одного – двох однокореневих слів);
- 4) суфікс (добір одного – двох однокореневих слів з таким самим суфіксом; значення суфікса, якщо доступно);
- 5) префікс (добір одного – двох однокореневих слів з таким самим префіксом; значення, якщо доступно).

Спершу виділяється закінчення на основі зміни слова. А зміна слова залежить від того, до якої частини мови воно належить. Наприклад, якщо це іменник, то він змінюється за числами і відмінками: *дорог-а, дорог-и, дорог-і, дорог-ою* і т. д. Отже, незмінна частина *дорог* – основа, а змінна *-а, -и, -і, -ою, -о* – закінчення. Якщо аналізується прислівник *дорого*, то відзначаємо, що це слово незмінне і воно не має закінчення. Якщо слово закінчується, наприклад, на *-ю: стою*, необхідно пам'ятати, що букви на позначення голосних (*я, ю, є*) передають у слові або два, або один звук. У слові *стою*, *ю* передає два звуки (*й-у*) і один з них (*й*) належить до основи, а другий (*у*) становить закінчення (*стой-у*). Букви (*я, ю, є*) – передають завжди один звук після приголосного (*пісня*).

Основа може бути м'якою, що позначається м'яким знаком. У цьому випадку м'який знак відноситься до основи: *день*. У слові *день* закінчення немає (нульове закінчення).

Корінь слова виділяється шляхом зіставлення зі словом, від якого утворилося аналізоване слово.

При виділенні суфікса важливо вміти добирати приклади слів з тим же суфіксом: *читач, слухач, збирач* і т. д. Якщо аналізується складне слово, то виділяється сполучений голосний.

Префікс також вичленовується шляхом добору однокореневих слів.

Проте при виділенні префікса необхідно уважно подумати, чи він не етимологічний, як у словах *поїзд, поїздка; показ, показник* і т. д.

#### Зразок усного розбору:

*Вершник* наближався все ближче і ближче (В. Уткін).

У слові *вершник* нульове закінчення. Воно вказує, що це іменник чоловічого роду, називного відмінка однини. Основа слова *вершник*, вона складається з кореня і суфікса. Корінь слова *верш-*, спільнокореневі слова: *вершина, верхом*. Суфікс *-ник* уживається на означення людини за родом діяльності. Цей суфікс мають слова: *провідник, городник, господарник*.

#### Зразок письмового розбору:

*Ой, скажи, дай пораду, як прожити без долі?! Як одрізана гілка, що валяється долі* (Леся Українка).

одрізана – од/різ/а/н/а

### Словотворчий розбір слова

Словотвірний розбір тісно пов'язаний з морфемним, адже обидва ці аналізи передбачають виділення складових частин слова і характеристику. Від правильного усвідомлення морфемного і словотвірного аналізів нерідко залежить свідоме засвоєння правопису слів.

#### Послідовність розбору:

- 1) до якої частини мови належить аналізоване слово, з'ясувати його лексичне значення;
- 2) порівняти склад слова з однокореневим чи найближчим спорідненим і виявити твірну основу і ту частину слова, з допомогою якого воно утворено;
- 3) визначити, від чого утворена основа.

Організуючи словотвірний розбір, треба спершу визначити, якою частиною мови виступає аналізоване слово, його лексичне значення (наприклад, *читач* – іменник, той, хто читає, хто зайнятий читанням яких-небудь творів). Далі шляхом порівняння складу аналізованого слова з однокореневим визначити твірну основу (*читач* – від твірної основи *чит-*) і охарактеризувати: похідна вона чи не похідна.

Основа, від якої утворюється нове слово, називається твірною. Наприклад, основа *ліс-* – є твірною основою для слова *лісний, ліс-н-ий*), основа *лісн-* – є твірною основою для слова *лісник (лісн-ик)*, а основа *лісник-* – виступає твірною для слова *лісництво (лісн-и-цтв-о)*.

Основа, що складається тільки з кореня (не має ні суфіксів, ні префіксів), є непохідною: *ліс, рук-а, сил-а, нос-ить*.

Основа, утворена від іншої основи за допомогою суфіксів та префіксів, називається похідною: *лісн-ий, ручн-ий, силнн-ий*.

Після цього називається засіб, за допомогою якого утворено слово (слово *читач* утворено з допомогою суфікса *-ач*).

Нарешті, визначається спосіб творення слова *читач*. Воно утворене суфіксальним способом.

#### Зразок усного розбору:

*Бродить ніч по вулицях зимових, у провулках вітром завива* (В.Сосюра).

*провулок* – іменник, має значення: обмежений двома рядами будинків простір для їзди та ходіння між двома вулицями; найближче споріднене слово *вулиця*; слово *провулок* утворилося з допомогою префікса *про-* і суфікса *-ок*. Слово утворене префіксально-суфіксальним способом – *про-вул-ок* (вулиця).

#### Зразок письмового розбору:

за-тін-ок	– тінь
книг-о-люб	– книгу любити
громадськ-ість	– громадський

Ці вправи мають велике значення для формування на їх основі орфографічних умінь і навичок учнів.

Під час вивчення будови слова й словотвору використовуються такі засоби навчання як схеми, таблиці, опорні конспекти, ТЗН (кодоскоп, графопроєктор, комп'ютер).

Отже, завданням вивчення будови слова і словотворення є: 1) засвоєння системи понять: закінчення й основа слова, корінь слова, префікс і суфікс, твірна основа, морфологічні і неморфологічні способи творення слів; 2) навчання учнів не тільки членувати слова за їх морфемним складом, а й визначати, від якого слова або від якої основи і як утворилось те чи інше слово, який смисловий відтінок вносять у його зміст суфікс, префікс. Усе це має велике значення як для розвитку логічного мислення, так і для засвоєння багатьох орфографічних правил.

Вивчення будови слова і словотвору спрямовується й на те, щоб учні усвідомили різницю між словозміною і словотворенням, навчилися розрізняти морфологічні і неморфологічні способи творення слів, поглибили знання про зв'язок словотворення з лексикою і морфологією. Необхідно добиватися розуміння учнями того, що в результаті словотворення з'являється слово з новим лексичним значенням, що кожне нове слово оформляється як та чи інша частина мови, що в системі кожної частини мови є свої особливості словотворення.

## 5.5. Основні поняття граматики

### Місце граматики в шкільному курсі української мови

ГраMATика як мовознавча дисципліна складається з двох пов'язаних між собою розділів – морфології та синтаксису, що мають спільні поняття й правила. Морфологія вивчає слова як частини мови, а синтаксис – слова, об'єднані в словосполучення й речення.

У граматиці найбільш повно відбиваються своєрідні риси національної мови. Особливо яскраво це спостерігається під час зіставлення близьких мов, тих, що мають чисельний шар спільної лексики. Адже граматичні засоби віддзеркалюють спосіб мислення й світосприйняття певного народу, сприяють точному відтворенню

думки. Тому саме граMATика традиційно посіла центральне місце у шкільному курсі рідної мови, а матеріал мовної змістової лінії програми спрямований на засвоєння функцій граматичних одиниць як важливої передумови формування практичних умінь і навичок учнів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Так, перед опануванням систематичного курсу рідної (української) мови п'ятикласники повторюють вивчене про частини мови в початковій школі, паралельно закріплюючи знання, уміння й навички з орфографії та пунктуації.)

Надалі граMATика представлена в змісті програм для шостого-сьомого класів у розділі “Морфологія. Орфографія”, для сьомого-дев'ятого (“Рідна мова”), восьмого-дев'ятого (“Українська мова”) – у розділі “Синтаксис і пунктуація”. Мовна змістова лінія чинних програм відводить граматиці 78,8% (“Рідна мова”) і 80,4% (“Українська мова”) навчального часу в середніх класах, а також передбачає поглиблення й систематизацію граматичних відомостей у старшій школі.

Лінгводидактичні принципи вивчення мови у структурній цілісності та міжрівневих зв'язках і активізації взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення<sup>1</sup> зумовлюють увагу до граматики під час засвоєння інших розділів і особливо в процесі формування комунікативних умінь і навичок.

### Пізнавальне і практичне значення граматики

ГраMATична будова української мови разом зі словниковим багатством складає її основу, своєрідність і неповторність. Граматичні закони й правила виводяться з конкретних мовних фактів, з мовленнєвої практики народу. Основні поняття граматики, вироблені багатьма поколіннями протягом тривалого часу, є узагальненням абстрагуючої мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Саме граMATика має властивість узагальнювати й типізувати мовні явища, є організаційною основою реалізації думки.)

Словниковий склад мови сам по собі ще не складає мову, він є тільки необхідним “будівельним матеріалом”. ГраMATика організує словниковий матеріал, падає словам потрібної форми, об'єднуючи в речення й тексти, робить мову гнучким, струнким засобом спілкування.

Без знань граматичних законів не можна вільно висловлювати свої думки й розуміти думки інших. І.Вихованець зазначає, що досконале засвоєння граматики – це насамперед творчість, творення мовлення, вияв свого “я”, принаймні мінімальна неповторність мовлення, гнучкість у висловленні думок, це і розвинена інтуїція, витончений мовний смак, і правильна оцінка нового і старого в мові, і, нарешті, загальна культура мовлення.

Отже, *пізнавальне значення граматики* полягає в тому, що вона подає систему знань про мову, її структуру й закономірності функціонування; сприяє розумовому розвитку учнів, формуванню в них мовної картини світу. *Практичне значення граматики* зумовлене тим, що вона є основою для засвоєння орфографії, пунктуації, культури мовлення; від граматичної підготовки учнів залежить рівень формування

<sup>1</sup> П л и с к о К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – 2-ге вид., перерб і доп. – Харків: ХДПУ, 2003. – С.27-28.

мовленнєво-розумових, навчально-мовленнєвих, орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок

Пізнавальне й практичне значення граматики є підставою для визначення такого важливого завдання навчання граматики в школі, як формування в учнів основи знань, умінь і навичок з української мови.<sup>1</sup>

### Короткий огляд основних напрямів методики викладання граматики

Зміст і характер шкільного курсу граматики завжди був пов'язаний з науковим розробками в лінгвістиці. Учені-мовознавці й методисти докладали багато зусиль, щоб лінгвістична теорія в школі не відривалася від досягнень науки й викладання мовознавчих дисциплін у вищих закладах освіти. У різні часи вплив наукових знань на зміст шкільної граматики був різним. Зміст програм і підручників з граматики відбивав переваги тієї чи іншої лінгвістичної школи.

Так, у 19 й на початку 20 століття були сформовані такі лінгвістичні школи: *логіко-граматична школа* (Ф.Буслаєв та ін.) відрізнялася пріоритетом формальної логіки в процесі граматичних досліджень; *психологічна школа* (О.Потебня) заперечувала ототожнення логіки й граматики, наголошуючи на зв'язку мислення й мовлення, на єдності змісту й форми; *формально-граматична школа* (П.Фортунатов та ін.) віддавала перевагу формі слова й структурі речення. Шкільна методика цього періоду зазнавала впливу того чи іншого лінгвістичного напрямку.

На сучасну методику навчання граматики впливають наукові дослідження багатьох лінгвістичних дисциплін, як-от: етнолінгвістики, когнітивної, комунікативної лінгвістики, лінгвістики тексту, теорії мовленнєвої комунікації та ін.

Різні граматичні напрями в мовознавстві спричинили виділення таких основних напрямів у методиці граматики: *логіко-граматичного, психологічного, елементарно-практичного, формально-граматичного, семантико-граматичного, структурно-семантичного.*

### Основні напрями у методиці навчання граматики

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| 1 <b>логіко-граматичний</b>        | (Ф.Буслаєв, К.Ушинський, І.Срезневський, В.Шереметьєвський та ін.) |
| 2 <b>психологічний</b>             | (О.Потебня, Д.Овсяніко-Куликовський)                               |
| 3 <b>елементарно-практичний</b>    | (М. Кульман)   |
| 4 <b>формально-граматичний</b>     | (П.Фортунатов, Д.Ушаков, О.Пешковський)                            |
| 5 <b>семантико-граматичний</b>     | (А. Загребський, С.Чавдаров, В.Масальський)                        |
| 6 <b>структурно-семантичний</b>    | (О.Біляев, І.Олійник, М.Пентиллок, С.Караман)                      |
| 7 <b>комунікативно-діяльнісний</b> | (М.Ващуленко, С.Караман, О.Караман, М.Пентиллок, О.Горошкіна)      |

Основоположником логіко-граматичного напрямку був Ф.Буслаєв, який наполягав, щоб учень практичним шляхом дізнавався про всі форми мови в постійних органічних зв'язках з думкою, ним вираженою, тому радив під час

<sup>1</sup> П л и с к о К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – 2-ге вид., перерб і доп. – Харків: ХДПУ, 2003. – С.83.

знайомства з граматичними законами особливу увагу приділяти спостереженню за мовними явищами на матеріалі кращих літературних творів, зразках живої народної мови.

Представниками логіко-граматичного напрямку були також і І.Срезневський, К.Ушинський, В.Шереметьєвський. Не можна не помітити, що залежність граматики від логіки в їхніх працях помітно послаблюється.

Основні принципи у підході до вивчення граматики, що склалися в працях К.Ушинського, – зв'язок теорії і практики (використання граматики в роботі над орфографією і розвитком мовлення учнів), свідоме, а не формальне засвоєння граматики, розвиток логічного мислення учнів у процесі засвоєння граматичного матеріалу – знайшли свій розвиток у дальшому становленні методики вивчення граматики.

**Психологічний напрям** у вивченні граматики знайшов своє відображення в працях О.Потебні і Д.Овсяніко-Куликовського.

Наголошуючи на зв'язку мови і мислення, на єдності змісту і форми в мові, О.Потебня категорично заперечував ототожнення логіки і граматики. Мовні категорії у трактуванні вченого – це насамперед форма. Він цілком справедливо відзначав, що судження як одиниця логічна – вужче поняття, ніж речення – категорія граматична, що правила побудови думки і побудова речення – поняття не тотожні. О.Потебня, а за ним і Д.Овсяніко-Куликовський правильно підкресливали, що слово має два значення: матеріальне і формальне; правильно визначали завдання граматики – вивчення граматичного значення слова і речення.

На протидію логіко-граматичному і психологічному напрямкам у 1903 р. на І з'їзді викладачів мови військових навчальних закладів офіційно оформився елементарно-практичний напрям вивчення граматики. У перших трьох класах відбувалося лише елементарно-практичне ознайомлення з граматичним матеріалом, потрібне для розвитку орфографічних і пунктуаційних навичок; вивчення ж теоретичного матеріалу з граматики відкидалося. Представником цього напрямку був М.Кульман.

Під час практичного вивчення частин мови М.Кульман рекомендував звертати увагу на особливості словозміни. Ознайомлення з граматичним матеріалом проходило на зразках художньої літератури, народної поезії. Основним методом вивчення матеріалу визначався метод спостережень, коли учні самі під керівництвом учителя досліджують факти, групують їх, роблять самостійні висновки, якими керуються потім і під час розбору, і під час виконання письмових вправ.

Для старших класів вважалося доцільним запровадження історичного нариса розвитку мови.

Незважаючи на окремі прогресивні сторони, елементарно-практичний напрям у цілому був помилковим, оскільки заперечував вивчення основ науки про мову.

**Формально-граматичний** напрям визнавав вивчення форми слова і словосполучення своїм основним об'єктом. Основні положення цього напрямку знайшли відображення в працях П.Фортунатова, Д.Ушакова, О.Пешковського. Відповідно до формально-граматичного напрямку, щоб визначити приналежність слова до певної

частини мови, треба брати до уваги тільки те, як воно змінюється: наявність форм відмінків була достатньою підставою, щоб вважати це слово іменником, змінюваність за родами – підставою для виділення прикметників. Ігноруючи значення слова, визначаючи єдиним критерієм характер словозміни. П.Фортунатов та його послідовники не визнавали окремими частинами мови числівник і займенник, оскільки вони змінюються так само, як іменники або прикметники. Синтаксисом визнавалася та частина граматики, що вивчала форми словосполучень, навіть речення розглядалося як вид словосполучення.

У 30-ті роки вивчення граматики стало розглядатися з погляду загальноосвітніх завдань, засвоєння граматичних фактів пов'язувалося з розвитком мислення учнів, з навичками аналізу мовного матеріалу. У методичні утверджується **семантико-граматичний** напрям. При вивченні граматичних явищ урахувалася єдність змісту й форми, учні мали усвідомлювати, що за кожною граматичною формою слова неодмінно виступає певний зміст, певний відтінок значення. У вивченні граматичних категорій на основі їх семантичних і формальних ознак на перше місце висувалася семантична ознака. Вивчення граматики проводилося в єдності з іншими видами роботи над мовою. Знання з граматики стали основою для орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів. Для формування практичних умінь і навичок вивчення теорії тісно поєднувалося з практикою.

При вивченні граматичного матеріалу застосовувалися різноманітні методи і прийоми з урахуванням того, що вивчається, ішла орієнтація на розвиток дедуктивного та індуктивного підходів до усвідомлення явищ, застосовувався аналіз і синтез, організовувалася самостійна робота учнів.

Семантико-граматичний напрям у вивченні граматики знайшов свій широкий вияв у шкільних програмах і підручниках (А.Загородського, В.Ващенко, Й.Кудрицького, Б.Кулика, А.Медушевського), теоретично був обґрунтований у методичних працях С.Чавдарова, В.Масальського.

**Структурно-семантичний** напрям у вивченні граматики утверджується на початку 60-х рр. Його характерною властивістю є вивчення структури граматичних одиниць у нерозривній єдності з їхнім значенням, установлення взаємозалежності складових частин цілого (слова, словосполучення, речення).

Структурно-семантичний підхід до вивчення граматичних явищ дозволяє ґрунтовніше ознайомити учнів з граматичною будовою мови, посилити їхню увагу як до семантичної сторони граматичних явищ, так і до відношень, що вони виражають, до різноманітних способів вияву граматичних значень. Це дозволяє наблизити шкільне тлумачення граматичних понять до наукових, удосконалити шкільний курс граматики.

**Комунікативно-діяльнісний** підхід до вивчення граматичних явищ забезпечує формування мовної і мовленнєвої компетенції. Мовна компетенція визначається загальноприйнятими нормами: орфоенічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними. Мовленнєва – чотирима видами компетенції: в аудіювання, говорінні, читанні, письмі.

Комунікативна діяльність має здійснюватися під час розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань і закласти міцний ґрунт лінгвістичної підготовки; виробити в учнів уміння самостійно поповнювати і творчо застосовувати набуті знання в різних ситуаціях, пов'язаних із змістом предмета; розкрити невичерпні скарби рідного слова, сформувати особистість, яка відзначалася б свідомим ставленням до рідної мови.

### Методи і прийоми навчання граматики

Сучасна шкільна грамика набула певного досвіду. У навчальній програмі з української мови визначено найголовніші вміння й навички, якими повинні володіти учні, опановуючи шкільний курс граматики.

Вивчення граматики визначається тими ж закономірностями і проводиться тими ж методами, що характерні для мови як предмета в цілому (зв'язний виклад учителя, бесіда, робота з підручником, спостереження й аналіз мовних явищ, програмоване навчання і метод вправ). Проте граматичний матеріал має свої особливості, чим і зумовлюються специфічні прийоми вивчення граматики, засвоєння граматичних понять, формування способів діяльності учня тощо. Основними прийомами навчання граматики є:

**Грамматичний розбір** – прийом, що допомагає засвоїти і систематизувати основні ознаки морфологічних і синтаксичних понять. Суть його полягає в тому, що визначені для розбору морфеми, частини мови, граматичні категорії, члени речень, частини речень і цілі речення характеризуються за їхніми граматичними ознаками на ґрунті раніше засвоєних теоретичних відомостей.

Грамматичний розбір виступає також і засобом розрізнення граматичних понять.

У шкільній практиці застосовуються різні види граматичного розбору: морфологічний і синтаксичний (за змістом), повний і частковий (за обсягом), усний і письмовий (за способом).

**Прийом порівняння** часто застосовують під час вивчення граматичного матеріалу: в граматичних явищах, які порівнюються, виділяються граматичні ознаки, встановлюється між ними подібність і відмінність.

Для визначення і розрізнення граматичних понять використовується прийом постановки граматичного запитання. Прийом використання запитань під час вивчення частин мови, відмінків, членів речення, типів підрядних речень не раз обговорювався в методичній літературі.

**Прийоми порівняння за схожістю і відмінністю** дуже потрібні для того, щоб не сплутувати таких понять, як прикметник і дієприкметник, прислівник і дієприслівник, невідокремлене і відокремлене означення тощо. Прийом порівняння допомагає глибше проникнути в суть граматичних явищ і попередити помилки, можливі при характеристиці так званих парних форм (докопаного і недокопаного виду дієслів, перехідних і неперехідних, особових і безособових дієслів). Порівняння допомагає краще засвоїти нові поняття на основі відомих (вивчення ознак безособових дієслів на основі особових). Під час вивчення граматичних явищ української

мови проводиться порівняння з аналогічними чи відмінними явищами російської мови.

**Приєм заміни** полягає в тому, що певну граматичну форму, конструкцію заміняють синонімічною.

**Приєм граматичного запитання**, що в різних ситуаціях виконує неоднакову роль: то воно допомагає краще усвідомити характер словозміни, то виступає як практичний засіб розпізнавання й визначення відповідних граматичних форм.

**Алгоритмізація** у процесі вивчення граматики посідає важливе місце як засіб програмування розумових операцій, виконання яких приводить до правильного розв'язання певного завдання. У вивченні граматики використовуються в основному алгоритми розпізнавання граматичних форм, частин мови, членів речення тощо.

### Методи і прийоми вивчення граматики

Методи	Прийоми
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ інформаційно-рецептивний</li> <li>▪ спонукально-репродуктивний</li> <li>▪ проблемний</li> <li>▪ показово-рецептивний</li> <li>▪ стимулюючо-пошуковий</li> <li>▪ спонукально-пошуковий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ граматичний розбір</li> <li>▪ порівняння граматичних категорій</li> <li>▪ постановка граматичного запитання</li> <li>▪ алгоритмізація та ін.</li> </ul>

Вивчення основних граматичних положень у школах різного типу має певні особливості.

Для гуманітарних навчальних закладів важливим є формування поглибленого розуміння лінгвістичних понять, що стосуються граматики. Учні засвоюють такі поняття, як: "граматичне значення", "граматична форма", "граматична категорія".

Виходимо з того, що слово як мовна одиниця вивчається лексикологією і граматику. Лексикологію цікавить слово, що називає факти дійсності, граматику — видозміни форм слова та поєднання словоформ у реченні. Лексичне значення є індивідуальним, за допомогою якого розрізняють слова (*верба, тополя, річка, хата*), граматичне значення супроводить лексичне в конкретному випадку вживання слова. Граматичне значення належить не одному слову, а цілій групі слів, різних за своїм лексичним значенням. Наведені слова відрізняються лексичним значенням, але мають однакові граматичні значення (жіночий рід, однина, називний відмінок). На це вказує закінчення *-а*.

Граматичні значення виражаються за допомогою закінчень, службових слів, наголосу, суфіксів, префіксів, порядку слів. Мовний засіб, що виражає граматичне значення, називається **граматичною формою**.

Кілька однотипних граматичних значень і граматичних форм їх вираження становлять **граматичну категорію**.

Визначальні поняття граматики можуть бути представлені у вигляді таблиці.

ГОЛОВНІ ПОНЯТТЯ ГРАМАТИКИ			
Грамматичне значення (додаткове значення, що супроводжує лексичне, виражає різні відношення між словами).		Грамматична форма (сукупність граматичних значень і засобів їх вираження).	
Засоби вираження граматичного значення			
закінчення наголос службові слова зміна основи суфікси і префікси порядок слів			
Грамматична категорія (кілька однотипних граматичних значень і граматичних форм)			
Морфологічні категорії		Синтаксичні категорії	
рід число відмінок ступінь порівняння	вид спосіб перехідність- неперехідність	час особа	члени речення (підмет, присудок, додаток, означення, обставина) типи зв'язку види словосполучень типи речень

Варто запропонувати учням, які поглиблено вивчають мову, такі завдання:

1. Розповісти про головні поняття граматики, використовуючи таблицю.
2. З тексту дібрати приклади для ілюстрації відповіді.

Надзвичайна мова наша є таємницею. У ній всі тони і відтінки, всі переходи звуків від твердих до найніжніших... Дивуєшся дорожчійності мови нашої: у ній що не звук, то подарунок, все крупне, зернисте, як самі перла. І справді, інше слово часом дорожчійніше самої речі.

Пригадаймо такі слова, як: "оксамит", "намисто", "рушник", "хустка", "знамено"... Кожне слово має свій сенс, свою красу. У мене особисто народжується велике почуття радості при згадці таких слів, як: "світанок", "сонячний промінь", "весняний струмок", "голуба далечинь", "блакитна високість"... А скільки таких слів існує, і за кожним — глибинна суть і краса!

У величезному мовному запасі вибрати потрібне слово — то велике вміння, якщо ви користуєтеся словом неточним, то це, власне, те саме, коли б замість відточеного олівця на уроці малювання ви користувалися б цвяхом.

Знання рідної мови визначає багатство, широчінь інтелектуальних і естетичних інтересів особистості. Той, хто не знає материнської мови або цурається її, сам засуджує себе на злиденність душі, стає безбатченком (*В. Сухомлинський*).

3. Який засіб вираження граматичного значення переважає в українській мові? Чому? У яких мовах цей засіб відсутній? Чому?
4. Чи можуть однією граматичною формою виражатися кілька граматичних значень і навпаки? Якщо так, то наведіть приклади.
5. Наведіть з тексту приклади, у яких засобом вираження граматичного значення є службові слова.
6. Якою частиною слова виражається лексичне значення, а якою — граматичне?
7. Визначте засіб вираження граматичного значення в слові *тони*. Якої помилки можна припуститися?

8. У реченні "А скільки таких слів існує, і за кожним — глибинна суть і краса!" знайдіть іменники. Проаналізуйте за схемою:

слово	засіб вираження граматичного значення	граматичне значення	роду,	числа,	відмінка.
-------	---------------------------------------	---------------------	-------	--------	-----------

9. Що в цих іменниках індивідуальне, а що спільне?

10. За допомогою тлумачного словника з'ясуйте лексичне значення слова *сенс*. Чи вживаєте ви його в своєму мовленні? У якій мовленнєвій ситуації було б доречним уживання цього слова? Яке смислове навантаження несе це слово в тексті з урахуванням його функції як однорідного члена речення?

11. Виберіть з тексту слово, яке вам сподобалось, і складіть про нього розповідь від імені Фонетики, Лексикології, Граматики (про серйозні речі — жартома).

Зразок: Я вибираю слово "світанок".

Фонетика:

— Розкажу про нього засобами звуків. Прислухайтесь: вони світяться, сяють, співають, переливаються різними тонами. Яскравість і дзвінкість — від сонорних ([в], [н]), ніжність і лагідність — від глухих ([с], [т], [к]), милозвучність і широта — від голосних ([і], [а], [о]). Голосні й приголосні разом роблять слово світлим, ясным, щедрим, як сонечко.

Лексикологія:

— Хто як не я розкаже вам про те, що це слово означає. Учені люди про це добре написали в тлумачному словнику. А я зараз розкажу, з ким *Світанок* товаришує. Серед його друзів *Світ*, *Світання*, *Досвіток*, *Досвітки*, *Досвіт*. Якщо хочете ближче з ними познайомитися, зверніться до цікавої книги — словника.<sup>1</sup> Є у нього і такий товариш, що ніколи з ним не погоджується, завжди сперечається. Це — *Смеркання*. Про характери антонімів прочитайте в іншому словнику.<sup>2</sup>

ГраMATика:

— Я завжди уважно слухаю Фонетику і Лексикологію. А розповіді хочу про родину нашого героя. Почну, як водиться, з батьків: мати — Морфологія називає його іменником, самостійним сином, у якого є рід, число, відмінок; батько Синтаксис доручає бути підметом, присудком, додатком (разом з молодшенькими На, Перед, До, Після), означенням (наприклад, коли Світанок захоче допомогти іншому іменнику щось точніше назвати).

Примітка: завдання №№ 5, 6, 8, 9, 10 можна пропонувати учням негуманітарних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл.

На основі аналізу тексту можна з'ясувати єдність лексичного і граматичного значень, способи їх вираження, переваженість такого засобу вираження граматичного значення, як закінчення, його багатозначність.

Учні повинні дійти висновку, що слова виконують свої лексичні й граматичні функції тільки в реченні, точніше в тексті, де їх індивідуальні та спільні (абстрактні) значення виражають зміст відповідно до мети висловлювання.

<sup>1</sup> Див.: Деркач П. Короткий словник синонімів української мови. — Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993. — С. 168.

<sup>2</sup> Полюга Л. М. Словник антонімів / За ред. Л.С. Паламарчука. — К.: Рад. школа, 1987. — С. 102.

Завдання розширити, уточнити таблицю допоможе учням зрозуміти узагальнюючий характер граматичних категорій, співвідносність їх з граматичними значеннями як загального з одиничним. Граматичні значення можуть мати кілька співвідношень.

Приклад доповнення таблиці:

Морфологічні категорії	
рід	число
чоловічий	однина
жіночий	множина
середній	

У загальноосвітній школі, негуманітарних навчальних закладах вивчення основних понять граматики відбувається практичним шляхом. Важливо, щоб учні збагнули: слова, крім лексичного, мають ще й граматичне значення, яке виражає відношення до інших членів речення, у словах виділяються ознаки, спільні для багатьох інших слів. Узагальнене поняття про граматику як науку та мовний рівень допомагає засвоїти комунікативно спрямовані положення морфології та синтаксису.

## 5.6. Особливості вивчення морфології

Вивчення частин мови спрямовано на поглиблення знань учнів про граматичне і лексичне значення слова, про особливості словозміни й словотворення в українській мові, про синтаксичну функцію слів у мовленні. Усвідомлюючи особливості словозміни і словотворення, учні під час вивчення частин мови більш глибоко оволодівають нормами української літературної мови, зокрема нормами вимови, утворення форм слів, побудови словосполучень і речень, ознайомлюються з морфологічними й деякими синтаксичними синонімами.

Вивчення морфології має практичну спрямованість, адже відкриває можливості для розвитку мовлення учнів на основі засвоєння граматичних норм і правил, сприяє збагаченню словникового запасу учнів, засвоєнню правил слововживання. Оволодіння частинами мови шляхом виділення граматичних ознак слів, що належать до різних граматичних класів, розмежування видових і родових понять, класифікації морфологічних явищ спрямоване на удосконалення логічного мислення школярів. Без знання способів словозміни, що є предметом вивчення морфології, неможливе в подальшому ефективне засвоєння синтаксису, орфографії, пунктуації. Уміння змінювати слова відповідно до морфологічних правил лежить в основі побудови стилістично диференційованих текстів як засобу ефективної комунікації.

Програмами визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Зокрема внаслідок навчання морфології учні повинні оволодіти такими вміннями й навичками: розрізняти частини мови, визначати їх постійні й нестійкі ознаки, синтаксичну роль, правильно утворювати частини мови відповідно до відомих способів словотвору, використовувати в мовленні окремі граматичні форми частин мови з урахуванням їхнього функціонального призначення.



Залежно від своєрідності навчання в школах різних типів, визначаються особливості вивчення морфології. В усіх типах шкіл питома вага надається комунікативно-діяльнісному, функціонально-стилістичному, когнітивному, соціокультурному підходам.

У школах та класах з поглибленим вивченням предмета надається перевага лінгвістичному аспекту, що зумовлено метою та принципами навчання в цих типах шкіл. Поряд з базовими учні засвоюють такі поняття, як граматичне значення, граматична форма, граматична категорія, перехідність-неперехідність, стан та ін. Сприяють удосконаленню усного та писемного мовлення методично адаптовані історичні відомості про мовні явища, етимологічні коментарі тощо. Заглиблення в лінгвістичну теорію стає основою навчально-дослідної роботи.

Практичний підхід до питань морфології переважає в профільних негуманітарних класах. Навчання морфології комунікативно спрямоване, окремі теоретичні положення є основою переважно для розвитку усного мовлення. Приділяється особлива увага культурі ділового мовлення, що зумовлене профільним спрямуванням навчання.

Володіння засобами морфології формує мовну особистість, розвиває інтелектуальні, духовні, естетичні якості.

Теоретичні засади навчання морфології розроблені такими вченими, як О. Біляєв, В. Горяний, Н. Грипас, В. Мельничайко, М. Плюц, М. Шкільник та ін. Накопичується досвід методистів і вчителів щодо особливостей використання традиційних методів і прийомів, розробляються нестандартні підходи до вивчення морфології в школах нового типу (О. Горошкіна, В. Горяний, С. Караман). Учитель-практик повинен бути вільним у виборі засобів, форм навчання, підпорядковувати їх тим завданням, що виходять зі своєрідності навчальних закладів.

Характеризуючи частини мови не лише за лексичними і морфологічними ознаками, за особливостями словозміни й словотворення, а й за синтаксичною функцією, учні запобігають помилкам у розрізненні частин мови і членів речення, уникають помилок під час визначення частин мови у випадках переходу прикметників у іменники, прислівників у прийменники.

Ознайомлення учнів із синтаксичною функцією частин мови і їх форм є необхідною передумовою для розширення знань про синтаксичну будову мови, зокрема про засоби зв'язку слів у словосполученні й реченні, способи вираження головних і другорядних членів, відокремлених членів, будову спонукальних, питальних, безособових і складних речень.

Провідним напрямом в опрацюванні частин мови має бути не ізольоване ознайомлення з лексико-граматичними групами слів, а вивчення системи частин мови та їх форм шляхом усвідомлення їх синтаксичної ролі в будові словосполучень і речень.

Шкільний курс морфології традиційно перебуває в руслі того напрямку в лінгвістиці, представники якого вважають, що в центрі морфології стоїть слово як носій морфологічних категорій і систем форм. Слово, що розглядається під цим кутом зору, входить до граматичних класів, названих частинами мови.

Робота над словом як структурним елементом морфологічного рівня мовної системи може виявитись дієвим чинником поглиблення знань і мовного розвитку школярів тільки в тому випадку, коли вона органічно поєднуватиметься з матеріалом інших розділів, тобто здійснюватиметься з урахуванням дидактичних принципів наступності й перспективності для розв'язання конкретних завдань, засвоєння змістового компонента.

**Методика вивчення морфології (частин мови) (За К.Плиско)<sup>1</sup>**

Зміст	Завдання
<b>Морфологія.</b> Частини мови, критерії поділу слів на частини мови та їх групи. Самостійні (змінювані і незмінювані) частини мови, їх загальне граматичне значення, найважливіші морфологічні ознаки, основна синтаксична роль. Словотворчі засоби частин мови. Службові частини мови: граматичне значення, будова, синтаксичне використання. Вигук як особлива частина мови. Звуконаслідувальні слова.	Забезпечити засвоєння учнями істотних ознак частин мови, вироблення вмінь та навичок: <ul style="list-style-type: none"> <li>розпізнавати частини мови;</li> <li>визначати морфологічні ознаки форми слова;</li> <li>правильно (відповідно до норм української літературної мови) і стилістично доцільно вживати слова різних частин мови, створюючи текст певного стилю й типу мовлення (в усному й писемному мовленні).</li> </ul>

Значення
Засвоєння відомостей з морфології сприяє глибокому оволодінню нормами української літературної мови, а також розвитку логічного мислення учнів та зв'язного мовлення.

Вивчення морфології починається із з'ясування питання про поділ слів на частини мови. Розподіл слів за частинами мови здійснюється за сукупністю ознак – семантичних, морфологічних, синтаксичних. Учням найлегше дається сприйняття семантики слова, тим більше, що саме за цією ознакою здійснюється й поділ частин мови на самостійні (означають назви понять), службові (виражають відношення між поняттями) і вигуки (служать для вияву емоцій).

**Частини мови (За К.Плиско)**

Самостійні		Службові	Особлива частина мови
Змінні	Незмінні	Незмінні	
іменник прикметник числівник займенник дієслово	прислівник	прийменник сполучник частка	вигук

Традиційно для класифікації частин мови враховують спільні лексичні ознаки, граматичні категорії, синтаксичні функції та засоби словотвору. У сучасному мовознавстві існують різні погляди щодо кількості частин мови. Це пояснюється тим, що слова не можна чітко розподілити на певні класи, враховуючи всі названі вище ознаки.

<sup>1</sup> П л и с к о К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – Харків: ХДПУ, 2001. – С. 86.

Методика вивчення частин мови ґрунтується на специфічних принципах, що усталилися в сучасній лінгводидактиці. Для опрацювання теоретичних відомостей про частини мови, формування в учнів практичних умінь і навичок, крім відомих методів, доцільно застосовувати специфічні прийоми й принципи.

### Специфічні принципи і прийоми (За К.Плиско)<sup>1</sup>

Принципи (специфічні):	Прийоми (специфічні):
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ вивчення частин мови у зв'язку з фонетикою, лексикою та іншими розділами;</li> <li>▪ вивчення частин мови на синтаксичній основі;</li> <li>▪ вивчення системи відмінювання частин мови і словотвору у зв'язку з орфографією;</li> <li>▪ вивчення частин мови в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення учнів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ морфологічний розбір слова як частини мови;</li> <li>▪ постановка слова в потрібній формі;</li> <li>▪ розмежування аналогічних слів, що належать до різних частин мови;</li> <li>▪ зіставлення граматичних форм;</li> <li>▪ заміна одних форм іншими;</li> <li>▪ складання словосполучень і речень з певними формами слів;</li> <li>▪ спостереження над функціонуванням паралельних морфологічних форм;</li> <li>▪ складання таблиць і заповнення готових таблиць прикладами; програмування, алгоритмізація та ін.</li> </ul>

Важливим у вивченні частин мови є усвідомлення їх визначень. Кожна частина мови характеризується сукупністю семантичних, категоріальних, морфологічних і синтаксичних ознак.

Однією з умов успішного вивчення морфологічного матеріалу є формування уявлення учнів про морфологічну систему мови, про частини мови як структурно-семантичні розряди слів. Як зазначає О.Біляєв, значну трудність для учнів становить те, що однозвучні слова можуть належати до різних частин мови. Слово *мило* може виявитись іменником, дієсловом минулого часу, прислівником; *край* – іменником і прийменником, *навколо* – прислівником і прийменником, *як* – прислівником, сполучником і часткою, *що* – займенником і сполучником і т.п. Така омонімічність може бути випадковою, а може й виникати внаслідок перехідних процесів у системі частин мови. В усіх цих випадках потрібне послідовне застосування критеріїв виділення частин мови й визначень кожної з них.

Оскільки в початковій школі учні ознайомилися з системою частин мови, їхніми основними ознаками й категоріями, у них сформовані навички вживання частин мови. Таким чином, наявний ґрунт для введення в 6-7-х класах нового аспекту – вивчення частин мови з погляду їх функцій у різних умовах спілкування, а також формування умінь і навичок комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні.

Учням корисно дізнатися, що різні частини мови можуть надавати текстові різного стилістичного забарвлення. Це залежить від значення кожної частини мови, особливостей її форм та емоційно-експресивних відтінків. Головна функція частин

<sup>1</sup> Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – Харків: ХДПУ, 2001. – С. 61-62.

мови в тексті – комунікативна, однак вони можуть виконувати й додаткову, стилістичну функцію, бо служать виражальними засобами мови. Учні повинні знати морфологічні синоніми, що розрізняються засобами граматичного вираження й стилістичним уживанням, стилістичну функцію самостійних і службових частин мови.

Класифікація частин мови здійснюється з урахуванням спільних лексичних ознак, граматичних категорій, синтаксичних функцій та засобів словотвору. Існують різні погляди щодо кількості частин мови.<sup>1</sup> Це пояснюється тим, що слова не можна чітко розподілити на певні класи, ураховуючи всі названі вище ознаки. Так, значення кольору передається прикметниками, іменниками, дієсловами (*голубий, голубий, голубити*), займенник не виражає власного лексичного значення, а лише узагальнено вказує на предмети, ознаки, ознаки ознак. Щоб визначити, до якого лексико-граматичного класу належить слово, треба спиратися на типові ознаки, всебічно визначати роль слова в реченні (тексті).

Важливим є засвоєння учнями загальних відомостей про морфологію та вироблення умінь і навичок розрізняти частини мови. Вивчаючи тему “Загальна характеристика частин мови”, доречно використати узагальнюючі таблиці, схеми-конспекти, завдання пошукового характеру на текстовому матеріалі з опорою на таблиці, схеми. Наприклад, у 6-му класі вчитель спирається на знання дітей, набуті в початковій школі: частина мови визначається за загальним значенням та відповідно до поставленого до неї запитання. Застосування методу бесіди та аналізу мовних явищ допоможе колективно скласти таблицю на зразок:

Іменник (особа, предмет, явище, подія тощо)	<i>родина, мати, будинок, школа, сніг, дощ, радість, урок, свято</i>
Прикметник (колір, якість, розмір, риса характеру, належність особі або предмету тощо)	<i>дружний, чуйний, лагідний, великий, білий, глибокий, веселий, материн</i>
Числівник (кількість, порядок під час лічби)	<i>п'ятий, п'ять, п'ятдесят</i>
Займенник (здатність заміщати іменник, прикметник, числівник)	<i>я, ти, він, вона, мій, свій, себе</i>
Дієслово (дія або стан предмета)	<i>учитися, відпочивати, читати, радіти</i>
Прислівник (час, місце, причина, спосіб дії тощо)	<i>сьогодні, елітку, вгорі, гарно, ввечері, разом тощо</i>

Для формування поняття про ту чи іншу частину мови необхідне чітке, виразне визначення, яке охопило б найбільш характерні її ознаки.

Над визначенням будь-якої частини мови треба працювати так, щоб учні усвідомили його логічну структуру. В учнів повинно скластися цілісне уявлення

<sup>1</sup> Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Граматика української мови. Морфологія: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – С. 3-14.

про найважливіші ознаки частин мови, тому у визначеннях за допомогою узагальненої таблиці спершу дається вказівка на більш загальне, родове поняття, складовою частиною, видом якого є те, що підлягає визначенню, потім наводяться часткові, але істотні ознаки, що обмежують обсяг поняття і тим самим уточнюють, конкретизують його.

### Істотні ознаки самостійних частин мови

Частини мови	Загальні поняття	Родові поняття	Питання
Іменник	Самостійні частини мови (змінні)	означає предмет	хто? що?
Прикметник		називає ознаку предмета	який? яка? яке? чий? чия? чиє?
Числівник		означає кількість предметів або їх порядок при лічбі	скільки? який? котрий?
Займенник		вказує на предмет, але не називає його	хто? що?(особові) який? яка? яке? чий? чия? чиє? та ін.
Дієслово		означає дію предмета або стан	що робити? що зробити? що робить? що робив/зробив? що буде робити? що зробить?
Прислівник	Самостійна частина мови (незмінна)	виражає ознаку дії або пояснює, де, коли відбува-	як? де? куди? звідки? коли? та ін.

Учителю необхідно наголосити, що розрізнення частин мови за допомогою граматичних питань не є головним. Адже на одні й ті ж питання відповідають різні щодо семантичної суті слова: на питання **хто?** або **що?** – іменники й займенники, на питання **який?** – прикметники, **порядкові числівники, займенники**, на питання **чий?** – прикметники, **займенники**, а в контексті й **форми іменників**. З іншого боку, слова, що належать до однієї частини мови – **прикметники, числівники, займенники, прислівники**, – відповідають на різні питання. У багатьох випадках граматичні питання, що можуть бути поставлені до слова, не збігаються з смисловими питаннями, що визначають його зв'язок з іншими словами у тексті (**кого?** батька – **чия хата?** хата батькова; куди поїхали? – **до батька**, де зустрівся? – **у батька**), тому орієнтуватися тільки на граматичне питання, не враховуючи сукупності ознак слова, не можна, оскільки між фактами дійсності й фактами мови зв'язок не механічний, а діалектичний.

Зміст і форма не завжди повністю відповідають один одному. Наприклад, значення ознаки мають слова *зелень, юність*, значення дії – *читання, просьба*, значення кількості – *одиниця, сотня*. Але всі вони належать до іменників. Певну спільність значення мають споріднені слова – *зелень, зеленіти, зелений, зелено* (наявність зеленого кольору), але їх відносять до різних частин мови на тій підставі, що одне й те ж явище осмислюється по-різному – то як поняття, що існує саме по

собі, то як дія, то як ознака предмета або дії. Виявляється це в сукупності граматичних ознак кожного із слів, насамперед у тих граматичних значеннях, що супроводить їх головне лексичне значення.

Структурно-семантичний підхід до вивчення морфології вимагає протиставлення у межах кожної частини мови групи слів, що, крім спільних для певних частин мови диференційних ознак, відзначаються специфікою значення, формальних показників, способу вживання.

Навчаючи школярів морфології, вчитель повинен зважати на такі основні труднощі, пов'язані із засвоєнням частин мови, зокрема сплутування понять частина мови і член речення; визначення частиномовної належності слова у зв'язку з переходом однієї частини мови в іншу; помилки в розрізненні зовні схожих форм в межах однієї частини мови (гарний переказ, писати переказ).

Процес засвоєння учнями іменника як частини мови здійснюється в трьох аспектах: значення та функція іменника; словозміна; особливості словотворення. Урахування цих аспектів забезпечує орфографічну грамотність, що є важливою складовою комунікативної компетентності учнів. У результаті опанування лінгвістичних відомостей учні мають змогу засвоїти такі найважливіші правописні норми: написання відмінкових закінчень іменників, уживання великої літери у власних назвах, написання прізвищ та чоловічих і жіночих імен по батькові, написання складних іменників тощо.

Функціонально-стилістичний підхід передбачає засвоєння учнями виражальних можливостей усіх частин мови, зокрема засобу олюднення, що широко використовується в художній літературі та в усній народній творчості, – зображення неживих істот як живих. Шестикласникам відомо, що у казках і літературних творах можуть говорити не тільки вовк, лисиця, а й дерева, ріки тощо. Так, з метою засвоєння виражальних можливостей іменника варто запропонувати спостереження над уривками з текстів, що вивчаються на уроках української літератури:

Ліс ще дремає в передранішній тиші (М.Коцюбинський). Літо збігло, як день, і з невлежаного туману вийшов синьоокий, золоточубий вересень (М.Стельмах).

Значну роль у формуванні мовленнєвої компетентності відіграє вміння визначати й правильно використовувати категорію роду. Учні мають засвоїти, що рід – постійна ознака іменника. Для назв істот рід визначається відповідно до чоловічої або жіночої статі. Назви неістот мають граматичний рід. Рід невідмінюваних іменників визначається з урахуванням статі (для істот – *лондонський денді* – чоловічий рід, *вишукана леді* – жіночий рід). Засвоєння відмінків іменників ґрунтується на вміннях сполучати слова з іншими залежно від просторових, часових, міжособистісних зв'язків. Відповідно до цього використовуються відмінкові форми. Особливої уваги словесника потребує засвоєння стилістичної ролі відмінків, насамперед кличного.

Під час вивчення відмін іменників традиційно складними для учнів є питання про розподіл іменників I та II відміни на групи, зокрема іменників II відміни чоловічого роду з кінцевим *-р* основи, а також визначення відміни іменників середнього роду, що мають закінчення *-а (-я)*. Засвоїти ці відомості допоможе алгоритм:

1. Чи іменник має суфікс або кінцеве сполучення *-яр*?  
так ні
2. Чи іменник означає назву людини за професією?  
так ні
4. Чи іменник має суфікси *-ар*, *-ур*?  
так ні  
мішана група тверда група
4. Чи іменник має два й більше склади?  
так ні  
мішана група тверда група

Характеристика прикметника як частини мови здійснюється з поступовим ускладненням лінгвістичної інформації та поетапними виробленням відповідних мовних та мовленнєвих умінь.

Вивчення прикметника починається з вироблення умінь виділяти в запропонованому тексті цю частину мови, бачити її функції, обґрунтовувати власну думку.

Вивчення числівника передбачає формування умінь розпізнавати числівники, розрізняти числівники та інші частини мови, які виражають числове значення, правильно утворювати відмінкові форми числівників, правильно використовувати у мовленні числівники (кількісні – в ролі головних членів речення, порядкові – в ролі означення); правильно вживати числівники на позначення дат, часу, виражати орієнтовну кількість за допомогою поєднання кількісного числівника й іменника (років п'ять, метрів вісім); знаходити вивчені орфограми, пояснювати їх за допомогою правил.

Учителю слід пам'ятати про те, що існує тенденція до порушення нормативності наголошування й написання числівників та складних слів, компонентом яких є числівник. Це стосується насамперед таких слів, як *одинадцять, чотирнадцять, п'ятдесятиріччя, шістдесятники тощо*. У зв'язку з цим провідним стає принцип систематичності й комунікативної спрямованості навчання, відповідно до якого здійснюється включення числівників у тексти для аудіювання, читання, переказів, диктантів тощо. Оскільки числівник відрізняється відносно лексичною автономністю та невисокою частотністю використання, у доборі дидактичного матеріалу варто звертати увагу на нормативність числівникових форм під час вивчення інших тем мовної та мовленнєвої змістових ліній програми.

**Займенник.** Учні повинні засвоїти, що займенник має тільки вказівне значення. Проте в тексті це значення стає конкретним, співвідноситься з окремою особою чи предметом, ознакою, кількістю. Таким чином, у тексті займенник виступає замість іменника, прикметника, числівника, урізноманітнюючи мовлення й виступаючи засобом зв'язку.

Реалізація функціонально-стилістичного підходу передбачає виконання завдань, що яскраво ілюструють функціональні можливості займенника.

З початкової школи діти мають загальне уявлення про дієслово як частину мови. Тому основна увага приділяється функціональному аспекту вивчення цієї частини мови, що передбачає вміння розпізнавати дієслова, визначати їх граматичні ознаки, відрізняти неозначену форму дієслова від інших форм, зокрема III особи, розрізняти дієслова доконаного й недоконаного виду, часи і способи дієслів,

опанувати основні правила написання дієслів. Засвоєння функціонального потенціалу дієслова виявляється в уміннях уживати одні дієслівні форми замість інших (теперішній і майбутній час замість минулого, неозначену форму замість інших способів, одні способи замість інших); для вираження думки уникнення невірних повторів використовувати в мовленні дієслова-синоніми.

Довести учням основну функцію дієслів передавати дію, рух, швидку зміну подій, стан допоможуть тексти, у яких ця функція виражена найбільш виразно (тексти-розповіді; тексти-роздуми; прислів'я, загадки тощо).

Усвідомлене поняття про дієприкметник та дієприслівник ґрунтується на розумінні того, що ці особливі форми дієслова поєднують у собі ознаки двох самостійних частин мови. З цього випливає своєрідність їх лексичного значення: дієприкметник означає ознаку за дією, дієприслівник указує на дію, що супроводжує іншу, основну дію в реченні.

Вивчення цих дієслівних форм супроводжується подоланням таких основних труднощів, як-от: сплутування прикметника і дієприкметника, прислівника і дієприслівника; сплутування закінчень множини дієприкметника та суфіксів дієприслівника (*читаючі учні, читаючи вдома*); використання неіснуючих штучно створених учнями дієприкметникових і дієприслівникових форм унаслідок недостатнього рівня мовленнєвої практики.

З метою подолання цих труднощів необхідно виробити в учнів стійкі мовні вміння розрізняти частини мови та особливі форми дієслова на основі лексичного значення слів. Для цього варто використовувати спостереження над мовним матеріалом, виправи на редагування й переклад, орфографічний практикум тощо. Ефективним є застосування інтерактивних методів, що дають змогу створювати імітаційне моделювання ситуацій значною мірою варіюючи завдання для різних категорій учнів.

Особливість прислівника полягає в багатоаспектності його лексичного значення: час, місце, спосіб дії тощо. Тому для засвоєння учнями цієї частини мови важливим є усвідомлення основної граматичної ознаки – незмінюваності, синтаксичної ролі обставини в реченні та предикативності для слів категорії стапу, що в школі відносять до класу прислівників.

Учні повинні розпізнавати прислівники, визначати їх морфологічні ознаки, синтаксичну роль, утворювати прислівники за допомогою відомих способів словотвору, правильно утворювати ступені порівняння прислівників, добирати до прислівників синоніми та антоніми, визначати стилістичну роль прислівників, використовувати прислівники як засіб зв'язку речень у тексті, а також для вираження мовлення, вираження оцінки, дотримуватися правил написання прислівників (букви *и* та *ни* у прислівниках, *не* і *ні* з прислівниками, *и* та *і* в кінці прислівників, написання прислівників разом, окремо, через дефіс).

Ефективним засобом засвоєння функцій прислівника є аналіз тексту, що передбачає такі етапи: 1) вираше читання тексту; 2) виділення прислівників, визначення їх морфологічних ознак та синтаксичної ролі; 3) з'ясування стилістичної ролі в тексті; 4) пояснення написання прислівників; 5) творче завдання, що передбачає складання тексту з прислівниками.

Особливої уваги потребує правопис прислівника. На це повинні бути спрямовані вправи з орфографії, які мають використовуватися систематично й послідовно, насамперед різні види диктантів, ігрові форми (аукціони, кросворди, змагання тощо).

Під час вивчення службових частин мови необхідно з'ясувати, що окремі з них виражають зв'язки між однорідними членами або між частинами складного речення (сполучники); різні модальні відтінки в реченні або додаткові словотвірні чи граматичні значення в слові (частки); залежність іменника, займенника, числівника від інших слів у словосполученні і реченні (прийменники). Щодо синтаксичної ролі службових частин мови необхідно відзначити закономірності: прийменники оформлюють відмінкове значення іменника як члена речення (з називним відмінком не вживається); сурядні сполучники виступають засобом зв'язку однорідних членів або частин складносурядних однорідних речень, підрядні сполучники приєднують підрядне речення до головного в складнопідрядному реченні; частки підсилюють або виділяють якесь слово, служать засобом вираження питання, заперечення, ствердження, спонукання.

Вибуки служать засобом вираження оклику, спонукання. Відділяються від членів речення комою або знаком оклику. Можуть змінювати речення із значенням здивування, захоплення, заклику. Вибуки – це незмінювані слова, які виражають почуття й волю.

Граматичні, лексичні й морфологічні ознаки кожної з частин мови з'ясовуються в основному практичним шляхом – під час виконання системи вправ.

Визначення частин мови є синтезом відомостей, що подаються учням шляхом попередньої аналітичної роботи, шляхом роз'яснення кожної ознаки поняття на спеціальних прикладах. Ось чому в чинних підручниках для шкіл з українською мовою навчання перевага надається індуктивному методу вивчення граматичних визначень частин мови.

З метою забезпечення свідомого засвоєння визначень частин мови треба домагатися того, щоб учні могли кожне визначення розчленувати на його складові частини і навести до них власні приклади.

Для закріплення знань і вироблення граматичних умінь і навичок використовують систему тренувальних вправ: розбір слів як частин мови, утворення різних форм змінюваних слів, утворення нових слів за допомогою словотвірних морфем, заміна одних форм іншими, складання словосполучень і речень, спостереження над уживанням паралельних морфологічних форм тощо.

Розбір слова як частини мови в повному обсязі – це аналіз слова, під час якого називають усі ті ознаки, що властиві слову як частині мови.

Подаємо зразок морфологічного розбору іменника.

### Морфологічний розбір

Морфологічний розбір передбачає виділення постійних і змінних ознак частини мови, визначення її синтаксичної ролі, з'ясування орфограм та функції слова в тексті.

Система постійних і змінних ознак (граматичних категорій) і становить своєрідність кожної частини мови.

### Іменник

*Послідовність розбору:*

- 1) іменник, загальне значення, на яке питання відповідає;
- 2) початкова форма іменника (називний відмінок однини);
- 3) назва власна чи загальна;
- 4) назва істоти чи неістоти;
- 5) рід;
- 6) відміна (чи пезмінний), група, якщо є;
- 7) відмінок;
- 8) число (має форму однини і множини чи одну із них);
- 9) синтаксична роль.

**Зразок розбору:** *Як не любити зими сніжно-синьої на Україні моїй, саду старого в пухнастім інеї, сивих, веселих завій?* (М.Рильський).

*Саду* – іменник, означає предмет, відповідає на питання *чого?*, початкова форма – *сад*, загальна назва, назва неістоти, чоловічого роду, другої відміни, твердої групи, родовий відмінок, у реченні додаток.

За способом виконання розбір слова як частини мови може бути письмовим або усним, за використанням прийомів – розбором-міркуванням або розбором-судженням.

Розбір-міркування вимагає того, щоб учень, називаючи ознаки, характерні для слова, що аналізується, посилався на граматичну теорію.

Одним із виявів міжрівневих зв'язків у мовній системі є органічний взаємозв'язок двох розділів граматики – морфології і синтаксису: морфологія виступає як база синтаксису. Без морфології неможливо будувати синтаксис словосполучень, а без останнього – синтаксис речень. Урахування цього зв'язку сучасна методика визначає одним із принципів опрацювання граматичного матеріалу. Особливе значення він має для роботи над частинами мови.

У зв'язку з тим, що граматичні властивості слів і їх форм всебічно виявляються лише в контексті, виникає необхідність вивчення морфології на синтаксичній основі. Функція слова й окремих його форм визначається своєрідністю частин мови, до якої воно належить, виступає невід'ємною ознакою частин мови. Тому морфологічні властивості слова виявляються невідривними від його синтаксичних властивостей.

У курсі морфології необхідна послідовна характеристика властивостей слів у межах кожної частини мови із застосуванням синтаксичних понять і термінів, що відображають їх зв'язки з іншими словами (член речення, підмет, присудок, додаток, означення, обставина, узгодження, керування, прилягання). Це дозволить, спираючись на синтаксичну сполучуваність слів, ознайомити учнів з різними видами словосполучень, а також з основними способами вираження членів речення.

Опрацювання морфології на синтаксичній основі здійснюється:

- 1) з метою диференціації певних морфологічних одиниць – спільнокореневих слів, що належать до різних частин мови (*читати, читання, рік, щороку*), або різних граматичних форм (*списати, списано*), однозвучність слів та сполучень слів (*сонце, сон це, по-новому, по новому*) тощо;

- 2) для встановлення граматичних ознак незмінюваних слів (*склад жури, вести в жури, підійти до таксі, вийти з таксі, нове шосе*);
- 3) для запобігання помилок (*гарний толь, нестерпний біль, злий собака*);
- 4) для формування уявлення про певний розряд слів, наприклад, про відносні займенники, що служать для зв'язку частин складного речення, чи прийменники, які служать структурному оформленню словосполучень;
- 5) для пропедевтичного ознайомлення з синтаксичними конструкціями, обов'язковими компонентами яких є морфологічні форми в своїй типовій функції (безособові дієслова та форми на *-но, -то* в ролі присудка безособового речення, форми наказового способу в ролі присудка спонукального речення, клична форма іменника в ролі звертання, питальні частки як засіб оформлення питальних речень);
- 6) для ознайомлення з такими новими для учнів поняттями, як дієприкметниковий та дієприслівниковий звороти і їх пунктуаційне оформлення.

Завдяки синтаксично організованому мовному матеріалу можна ознайомлювати учнів із стилістичним використанням засобів морфології. Тому врахування синтаксичних зв'язків слів та їх форм створює умови для проведення різноманітних вправ, спрямованих не тільки на закріплення теоретичних відомостей, але й на вдосконалення навичок зв'язного мовлення й підвищення рівня мовної культури учнів.

## 5.7 Методика навчання орфографії

У свій час обґрунтувалися різні підходи до навчання орфографії: одні методисти підкреслювали вирішальну роль прийому списування (А.Томсон, В.Малаховський, М.Державін, О.Миртов, С.Мейман, В.Лай та ін.), інші обґрунтовували ефективність вироблення орфографічних навичок на основі засвоєння теорії граматики (К.Ушинський, О.Пешковський, Ф.Буслаєв, Д.Тихомиров, М.Бунаков, С.Чавдаров та ін.), ще інші пропонували принципи диференційованого підходу для засвоєння орфограм (О.Біляєв, М.Разумовська, В.Рєпкін, М.Баранов та ін.).

Цей останній підхід поділяють психологи (Д.Боговльєнський, С.Рубінштейн, П.Гальперін, С.Жуйков, П.Іванов, М.Пулковський та ін.).

Істотним недоліком орфографічних знань, умінь і навичок учнів є їх безсистемність: численні правила написання слів сприймаються учнями як хаотичний набір розрізнених приписів. Тому не дивно, що не завжди досягається потрібний рівень практичних умінь і досить часто втрачається інтерес до вивчення мови.

Відомо, що І.Павлов відзначав особливу роль кінестезичних подразників (м'язові відчуття) для засвоєння правопису. Повторення перед записом слова, орфографія якого або окремих його частин заснована на вимові, служить надійною опорою в уточненні його звукового складу. Звук стає чіткішим, якщо його артикулювання викликає відповідні кінестезичні імпульси, які йдуть від мовного апарату в кору великих півкуль головного мозку. Цим створюються необхідні умови для яскравого уявлення букви і, що не менш важливо, розвивається пам'ять учнів, яка в процесі закріплення знань має виняткове значення.

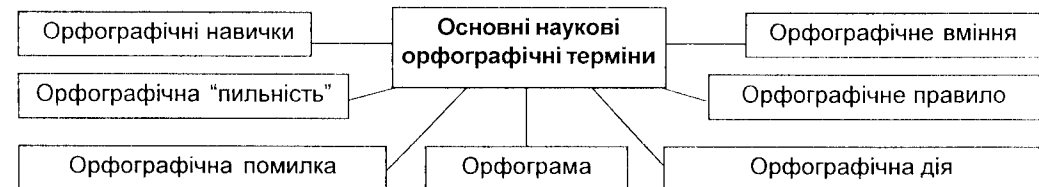
Ці положення були використані в методиках навчання мови, зокрема української. Так, у навчальному посібнику за редакцією С.Чавдарова і В.Масальського для студентів філологічних факультетів університетів правописна навичка визначається як кінцевий продукт мислення, свідомої роботи, свідомого й багаторазового повторення певних взаємозумовлених психофізіологічних актів, які відбуваються під час письма щоразу за інших обставин, за інших умов.

Головна причина орфографічних помилок, як зазначають сучасні українські лінгводидакти (О.Біляєв, М.Вашуленко, М.Пентиліук, С.Караман, О.Караман, І.Хом'як) – це невміння учнів застосувати на практиці здобуті знання, відсутність навичок самоконтролю, орфографічної пильності.

Для досягнення основної мети – формування належної орфографічної грамотності – необхідно під час вивчення шкільного курсу мови реалізувати такі завдання:

- ознайомити учнів з основними орфографічними завданнями;
- сформулювати на основі цих понять орфографічні вміння;
- навчити писати слова з орфограмами, що не перевіряються;
- сформулювати в учнів потребу й вміння користуватися орфографічним словником;
- забезпечити необхідні умови для навчання орфографії.

Удосконаливати процес навчання мови можна тільки за умови засвоєння учнями загальних понять курсу, а саме основних наукових правописних термінів. Учень перестане бути безпомічним, тоді, коли під час розпізнавання орфограми вдаватиметься до правил; коли усвідомлюватиме, що порушення цих правил призведе до орфографічної помилки, а вміння знаходити, пояснювати, виправляти останні сприятиме виробленню орфографічних навичок.



Серед теоретичних положень, які мають особливо важливе значення для впровадження раціональної методики навчання орфографії, є вчення про орфограму, відомості про принципи української орфографії, взаємозв'язок орфографії з іншими розділами науки про мову.

Характерною особливістю **орфограми** (написання, що є наслідком вибору із ряду можливих єдино правильного графічного засобу) є наявність можливих варіантів, з яких вибирається один, правильний.

У методичці пропонуються два основні шляхи вироблення вміння знаходити орфограму: 1) шукати сумнівні щодо написання місця на інтуїтивній основі, за допомогою цільових настанов; 2) на теоретичній основі внаслідок ознайомлення учнів з умовами, які вказують на орфограму.

У шкільній практиці необхідно поєднувати обидва шляхи: за допомогою цільових настанов розвивати чуття мови, орфографічну пильність і навчати учнів використовувати теоретичні відомості, які вказують на наявність орфограми.



Для вироблення вмінь знаходити орфограму першим шляхом доцільно запровадити систему умовних позначок у кожній письмовій роботі, які є знаками – сигналами для вчителя. Систему умовних позначок можна добирати довільно. Це можуть бути різні підкреслення з позначкою на берегах зошита. Наприклад: 1) підкреслення однією рискою (сумніваюсь у написанні); 2) підкреслення двома рисками (не знаю, як писати); 3) підкреслення хвилястою лінією (написав правильно, але не знаю правила). Умовними позначками учні інформують учителя про свої труднощі, і це є матеріалом для подальшої індивідуальної роботи, а також для проведення уроків повторення з теми, яку учні засвоїли слабо.

Застосування позначок потребує великої уваги, копіткої роботи, вміння аналізувати написане, з'ясувати прогалини в знаннях.

### Основні правила правопису

1. Написання букв на позначення голосних	1) у коренях слів 2) у префіксах 3) у суфіксах 4) у закінченнях 5) у складних словах (сполучні голосні) 6) у запозичених словах
2. Написання букв на позначення приголосних	1) у коренях слів 2) у префіксах 3) у суфіксах 4) у закінченнях 5) на межі морфем (спрощення, продовження, подвоєння) 6) у запозичених словах (продовження, подвоєння)
3. Уживання м'якого знака	
4. Уживання апострофа	
5. Написання слів через дефіс, разом і окремо	
6. Правила переносу слів з рядка на рядок	
7. Уживання великої літери	

Для системи українського правопису характерні орфограми, надзвичайно різноманітні за своєю природою, походженням, умовами обґрунтування, особливостями використання української графіки. У методиці розроблено типології орфограм на різних основах. За графічним вираженням в українській мові виділено шість типів орфограм:

- 1) орфограми – букви (*земля, Земля*);
- 2) орфограми – апостроф (*н'ять, свято*);
- 3) орфограма – рисочка, або знак переносу (*лю-блю, во-да*);
- 4) орфограма – дефіс (*сон-трава, ходи-но*);
- 5) орфограми – пропуски (*день у день, ні з ким*);
- 6) орфограми – контакти (*білосніжний, проте*).

Шкільна програма виділяє на цій основі два типи орфограм: 1) буквені (*знання*); 2) небуквені (*будь-який*). Буквені і небуквені орфограми поділяються на *безваріантні* і *варіантні*.

**Безваріантними** є написання, які допускають вживання одного або із двох і більше можливих лише одного графічного запису (*Лук'ян, пів'яблука, пів-Києва*). **Варіантними** є написання, які допускають вибір із кількох не одного, а, залежно від умов, різних графічних записів (*зіцлення, хочуть, бачать*).

Орфографія в шкільному курсі української мови пов'язує в практичних діях знання з усіх розділів мовознавства: фонетики, будови слова і словотвору, лексики, морфології і синтаксису.

Ознайомлення з принципами української орфографії програмою не передбачено, проте вони лежать в основі методики навчання правопису: властивості орфографії визначають вибір методів і прийомів навчання.

Механізм формування в учнів орфографічних умінь і навичок довготривалий. Це пов'язано з особливостями пам'яті, для якої характерні не лише властивості запам'ятовування і відтворення, а й забування. Тому методика оволодіння орфографією передбачає періодичну корекцію учнівської вправності на основі системи послідовно виконуваних дій. Сюди входить: 1) аналіз лексеми з неправильно вжитою орфограмою; 2) зіставлення її з нормативним написанням літературної мови; 3) виконання орфографічного розбору, аналітичних вправ для запобігання правописних відхилень тощо; 4) конструювання слів за поданими моделями й без них, утворення граматичних форм; 5) творчі вправи на складання зв'язних текстів, вправи – редагування, переклади; 6) диктанти.

Для засвоєння орфографії використовуються різноманітні види вправ, які можна об'єднати в такі групи:

- вправи на артикулювання звуків, деформована вимова яких спричиняє появу орфографічних помилок;
- вправи для сприймання тексту на слух;
- звуко-буквений аналіз слів;
- вправи для зорового сприймання навчального матеріалу;
- ускладнене списування;
- неускладнене списування;
- творчі вправи.

У навчанні правопису треба спиратися на глибокі знання програмового матеріалу.

Найчастіше учні допускають орфографічні помилки при написанні непаголюваних голосних, сполучень **йо** і **ьо**, уподібненні глухих і дзвінких приголосних, вживанні м'якого знака, апострофа, подвоєнні букв, правописі відмінкових закінчень, букв **е (є)**, **и (і)** в особових закінченнях дієслів І і II дієвідмін, прислівників та ін.

Для більш ґрунтовного засвоєння правопису доцільно пропонувати учням постання виконання вправ: 1) знаходження у словах орфограм; 2) групування слів за орфограмами; 3) зіставлення орфограм у словах. Наводимо деякі з них.

- Прочитайте слова *ніжка, губка, молотьба, поріг, боротьба, берізка, сторож, грядка, мажте, дуб, просьба* по складах і поясніть, на що слід звернути увагу при вимові й написанні їх. Складіть і запишіть з цими словами два-три речення. Підкресліть орфограми.

- Подані слова запишіть у колонки за правилами їх написання, вставивши замість крапок потрібні букви: В...сна, бад...орий, л...он, с...стра, ш...рокий, д...шевий, с...омий, ра...он, міл...он, неприм...ренний.
- Поставте іменники береза і дуб у давальному і знахідному відмінках однини, закінчення підкресліть. Поясніть, чому ці іменники в однакових відмінках мають різні закінчення.
- З'ясуйте лексичне значення пар слів *стіна – стінна, лють – плуть, ворона – вороння. Синю – синню; відміна – відмінна, натхнений – натхненний* і поясніть, чим вони різняться. Складіть і запишіть з ними речення, орфограми підкресліть.

Активізують навчальну діяльність учнів, сприяють виробленню навичок грамотного письма, орфографічної пильності також вправи без інструкцій (на “відкриття” правил). Учні самостійно аналізують вправу, визначають, що потрібно в ній зробити (“відкривають” правило), самі формулюють завдання і лише тоді її виконують. Наприклад, проаналізувавши вправу: *р...ябий, міжгір...я, в...язати, цв...ях, матір...ю, др...ючок, б...лоро, рум...яний, р...ясно, бур...як, п...ять, тьм...яний, рутв...яний*, – учні формулюють завдання: переписати слова, поставивши, де треба, апостроф, орфограми підкреслити.

Вправи з елементами програмування подаються в 2-4 варіантах на дошці або ж записуються на індивідуальних картках як роздавальний матеріал. Завдання і набір відповідей – спільні для всіх варіантів. У вправах пропонується 8-10 завдань (вони пронумеровані) і 2-3 можливих варіантів відповідей, що позначаються буквами а, б, в, і т.д. Учень має дібрати до кожного завдання відповідь, тобто пояснити певне мовне явище, позначивши це буквами і цифрами. Наводимо вправу на перевірку засвоєння учнями правил уживання апострофа.

- Поясніть, у яких словах ставиться апостроф, а в яких не ставиться (а – апостроф ставиться; б – апостроф не ставиться).

**I варіант**

1. Кур...єр
2. Рум...янець
3. Подвір...я
4. Р...ясно
5. Медв...яний
6. Р...дно
7. Бур...ян
8. Пір...їнка
9. Вечер...я
10. Присв...ята

**II варіант**

1. Солов...ї
2. Б...ється
3. П...ятниця
4. Дерев...яний
5. Надвечір...я
6. Кр...якати
7. М...яч
8. Р...ябіти
9. Матір...ю
10. Мавп...ячий

З'ясувавши, у яких словах потрібен апостроф, а які пишуться без нього, учні позначають це так:

*I варіант:* а – 1, 2, 3, 7, 8; б – 4, 5, 6, 9, 10. *II варіант:* а – 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9; б – 6, 8, 10.

Наводимо приклад вправи з письмовим поясненням.

- Перепишіть слова *д...шевий, кр...вий, в...сіяний, в...шневий, д...вовижний, щ...бече, ж...ве*, поставивши на місці крапок потрібні букви. Умотивуйте правильність написання слів.

**Зразок виконання:** у словах *кривий, вишневий, дивовижний, живе*, пишеться *и*, бо під наголосом чуємо *и* (*киво, вишня, диво, жити*); у словах *дешевий, весняний, щибече* треба писати *е*, бо в наголошених складах маємо звук *е* (*дешево, весни, щибет*).

Ефективними вправами для поліпшення орфографічної грамотності є диктант “Перевіряю себе” і коментоване письмо. Вони сприяють формуванню у дітей навичок самоконтролю, вміння пояснювати написане.

У шкільній практиці найбільш поширеними є такі види диктантів:

**Види навчальних диктантів**

1. Слуховий попереджувальний диктант.
2. Коментований диктант.
3. Зоро-слуховий попереджувальний диктант.
4. Слухові та слухо-зорові пояснювальні диктанти.
5. Диктант з письмовим обґрунтуванням.
6. Вибіркові диктанти.
7. Словниковий диктант.
8. Вільні диктанти.
9. Творчі диктанти.
10. Словниковий та вибірковий творчі диктанти.
11. Графічний диктант.

Нині вчителі-словесники успішно впроваджують у практику роботи диктант-алгоритм, диктант-гіпотезу, диктант-тест, диктант інформаційної дії.

Необхідний дидактичний матеріал для написання різних видів диктантів учитель знайде в методичних збірниках.<sup>1</sup>

У практиці навчання види диктантів поступово урізноманітнюються. Найзручніше класифікувати диктанти, враховуючи такі ознаки: *мета проведення, характер запису диктованого тексту, спосіб проведення диктанту*.

**Класифікація диктантів з урахуванням основних ознак**

Ознаками для поділу загальної категорії диктантів на типи можуть бути:	Залежно від мети виконуваної роботи диктанти бувають:	Залежно від того, який учні пишуть диктант (без змін чи зі змінами) диктанти поділяються на групи:	Залежно від способу проведення навчальні диктанти поділяються на:
а) мета виконуваної роботи б) характер відтворення учнями тексту (без змін, із заданими змінами) в) спосіб (методика) проведення диктанту	а) навчальними б) контрольними	а) текстувальні (до-слівні) б) вибіркові в) вільні г) творчі	а) попереджувальні б) пояснювальні в) коментовані г) словникові

Як показує шкільна практика, вчителі надають перевагу проведенню *попереджувальних, пояснювальних, коментованих, словникових та контрольних* диктантів.

**Попереджувальний диктант** проводиться після пояснення правопису орфограм, повторення і з'ясування орфографічних правил. Потім текст записується і перевіряється.

<sup>1</sup> Див: Збірник диктантів та переказів з української мови для 5 – 9 класів: Посібник для вчителя / О.І. Потапенко, Г.І. Потапенко, Л.В. Борисова, М.В. Мельниченко, Н.В. Овсієнко. – К.: Зодіак – ЕКО, 1995. – С. 368; Українська мова. Збірник диктантів для випускових екзаменів / Л.І. Мацько, С.О. Караман, О.М. Сидоренко. – К.: Магістр, 1998. – С. 192.

**Пояснювальний диктант** характеризується такими етапами: 1) учні записують текст під диктовку вчителя; 2) після написання диктанту учні читають речення за реченням і пояснюють правопис орфограм під керівництвом учителя.

**Коментований диктант** передбачає пояснення правопису орфограм у процесі запису тексту. Під час запису тексту один із учнів за завданням учителя коментує слова із зазначенням орфограм пояснюючи правило. Пояснення орфограм здійснюється після запису тексту.

**Словниковий диктант** може бути попереджувальним, пояснювальним, коментованим, мати творчий характер.

**Контрольний диктант** проводиться в кілька етапів. Спочатку вчитель читає весь текст. Якщо виникає потреба, він дає пояснення щодо окремих слів у тексті.

Після прочитання всього тексту вчитель читає перше речення повністю, а учні тільки уважно слухають. Далі це саме речення диктується для запису частинами, причому кожна частина, як правило, читається один раз. Після того, як учні записують, речення повністю читається повторно, щоб перевірити записане.

У такий спосіб диктується кожне речення. Після запису всього тексту вчитель читає його ще раз від початку до кінця. Час для додаткової перевірки контрольного диктанту не відводиться.

Практика доводить, що більшість учнів під час написання не думають про правила й відкладають самоконтроль на кінець роботи. Звичку писати без розділових знаків і розставляти їх "потім", після закінчення диктанту, слід викоринювати. Такі звички негативно відбиваються на результатах виконаної роботи.

До основних ефективних видів роботи з орфографії традиційна методика, крім диктанту, завжди відносила твір і переказ. Твір надає широкі можливості для самостійного творчого мововиявлення учня, розвитку його зв'язного мовлення. Як проміжна ланка між диктантом і твором переказ зберігає від диктанту значний масив орфографії, бо мовний матеріал у ньому не можна довільно змінити. Про переказ можна сказати, що це крок до твору, самостійний але контрольований. Переказ не можна написати, якщо не знаєш заздалегідь тексту. У навчальному процесі має бути надане місце різним видам роботи: диктанту, переказу, твору. Але з метою різних видів контролю їх треба частіше змінювати один одним.

Результативним для підвищення грамотності учнів є *орфографічний розбір*, який тісно пов'язаний з аналізом слова за будовою, словотворчим і морфологічним. І все ж таки орфографічний розбір не можна сплутувати з граматичним чи іншими видами аналізу, бо під час орфографічного розбору основна увага зосереджується на тих словах і морфемах, які становлять інтерес саме з погляду навчання правопису, у написанні яких можливі помилки.

*Послідовність розбору:*

- 1) визначити до якої частини мови належить слово, назвати його ознаки, що допомагають визначити орфограму;
- 2) проаналізувати будову слова й визначити фонетичні та інші ознаки, необхідні для правильного визначення орфограми;
- 3) знайти орфограми;

- 4) співвіднести виділену орфограму з відповідним правописним правилом, сформулювати правило;
- 5) дібрати аналогічні приклади, пояснити їх правопис (застосування правила).

**Зразок розбору:** *Сьогодні* – прислівник, у першому складі орфограма *ьо*, її правопис відповідає правилу. Сполучення *ьо* вживається для передачі на письмі звука [о] й позначення м'якості попереднього приголосного. Цю орфограму маємо ще й у таких словах: *дзьоб, льон, працювитий, бадьорий, сьомий, мальований*.

Орфографічний розбір може практикуватися як окремий вид вправ, для виконання якого вчитель відводить частину уроку; він може супроводжувати списування, навчальні, попереджувальні й коментовані диктанти.

Заслугує на увагу *робота з орфографічним словником*, яка допомагає учням запам'ятовувати важкі щодо написання слова, урізноманітнює методи практичного вивчення правопису, сприяє свідомому ставленню учнів до оволодіння орфографією, піднесенню мовної й загальної культури та виробленню вмінь самостійно працювати над додатковою літературою. У цілому ж учитель-словесник повинен виховати в кожного учня потребу й звичку щодня працювати із словниками (орфографічними, тлумачними, фразеологічними, іншомовних слів і т. ін.).

Закономірно, що позитивну роль у формуванні орфографічних навичок відіграють також основні види правописної пам'яті (зорова, слухова, моторна, кінезтезична), які діють у сукупності, зокрема під час виконання різних видів вправ.

Якщо узагальнити зазначене, то основні види орфографічних вправ можна подати таким чином:

Спосіб сприйняття тексту	На слух	Зорово	Самовираження
Тип вправ (прийом)	Диктант	Списування	Творче письмо
Види вправ із записом вихідного тексту	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ попереджувальний диктант</li> <li>▪ пояснювальний</li> <li>▪ "Перевіряю себе"</li> <li>▪ коментування</li> <li>▪ самодиктант</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ із графічним виокремленням відповідних граматичних і орфографічних явищ</li> <li>▪ з умовними поясненнями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ добирання прикладів</li> <li>▪ твори за опорними словами із заданими орфограмами або словоформами, за малюнками або картиною, з орфографічним цілеспрямованим завданням</li> </ul>
Види вправ із записом зміненого тексту	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ вибірковий</li> <li>▪ вільний</li> <li>▪ творчий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ вибіркоче</li> <li>▪ з доповненням</li> <li>▪ творча</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ перекази, близькі до тексту, вибіркочі і стислі з орфографічним цілеспрямованим завданням</li> </ul>
Комбіновані вправи	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ зоровий диктант</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Списування з елементами твору</li> </ul>

Вивчення орфографії за допомогою системи вправ передбачає періодичну корекцію учнівської вправності, дає змогу створювати умови для формування орфографічних умінь і навичок на теоретичній основі, що є важливим стимулом піднесення грамотності учнів й розвитку писемного мовлення.

## 5.8. Особливості вивчення синтаксису

**Синтаксис** (гр. *syntaxis* — побудова, зв'язок, сполучення) — розділ граматики, який вивчає значення та будову словосполучень і речень.

**Значення навчання синтаксису.** Морфологія і синтаксис найповніше виявляють ознаки мови як цілісної системи. Під час вивчення морфологічних категорій обов'язково враховуються синтаксичні ознаки, а вони зумовлюються певними морфологічними властивостями. Засоби кожного мовного рівня набувають повноти свого значення тільки в найменшій комунікативній одиниці (реченні), що є об'єктом вивчення синтаксису. Звідси його важлива роль у формуванні комунікативних умінь і навичок школярів. На думку К.Плиско, синтаксичний рівень є основою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів, вивчення синтаксису створює умови для засвоєння норм літературної мови, розвитку логічного мислення й мовлення учнів, формування пунктуаційної грамотності та навичок виразного читання.<sup>1</sup> Саме синтаксис допомагає зрозуміти комунікативну функцію мови й шляхи її здійснення.<sup>2</sup>

**Зміст і завдання навчання синтаксису.** Підготовка до сприймання синтаксичних категорій здійснюється практичним шляхом. Діти вживають у своєму мовленні синтаксичні конструкції, за допомогою практичного досвіду розрізняють їх за функціональним призначенням. Знання з синтаксису закладаються початковою школою, далі розширюються пропедевтичним курсом у 5 класі. Систематичне навчання цього розділу граматики здійснюється в 7-9 класах за програмою “Рідна мова” та в 8-9 класах за програмою “Українська мова”. У класах (школах) з поглибленим вивченням української мови посилюється увага до функціональних властивостей різноманітних синтаксичних одиниць у текстах різних стилів, типів, жанрів. Методикою передбачається п'ять етапів навчання синтаксису: практичне ознайомлення з синтаксичними поняттями в початковій школі; пропедевтичне вивчення синтаксису в 5 класі; поглиблення знань з синтаксису в процесі засвоєння морфології; систематичний курс синтаксису; удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів старшої школи на основі узагальнення відомостей про синтаксис української мови.

Зміст програм у мовній лінії передбачає засвоєння *таких базових синтаксичних понять*: словосполучення, головне і залежне слово, речення, головні члени речення (підмет і присудок), другорядні члени речення (додаток, означення, обставина), порядок слів у реченні, просте речення, однорідні члени речення, звертання, вставні слова, відокремлені члени речення, складне речення, сполучникове й безсполучникове складне речення, речення з прямою і непрямою мовою, складне синтаксичне ціле.

Програмами визначено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Так, внаслідок навчання синтаксису учні повинні оволодіти такими умін-

нями й навичками: виділяти словосполучення в реченні, знаходити в словосполученні головне й залежне слово, розрізняти словосполучення й речення, складати словосполучення за заданими схемами, добирати різні за будовою словосполучення для вираження того самого смислу, розрізняти прості і складні речення, види речень за метою висловлювання, за емоційним забарвленням, за будовою, визначати члени речення, звертання, вставні слова, відокремлені члени речення, правильно й доречно використовувати в мовленні різні види простих і складних речень, здійснювати синтаксичний розбір словосполучень і речень, визначати пряму й непряму мову, правильно інтонувати речення та їх складові частини.

Залежно від своєрідності навчання в різних за типом школах, визначаються особливості вивчення синтаксису. Питома вага надається комунікативному аспекту в усіх типах шкіл.

Школи та класи з поглибленим вивченням предмета посилюють значення лінгвістичного аспекту, заглиблюючись у синтаксичну теорію. Учні засвоюють такі поняття, як предикативність, типи підрядного зв'язку, інфінітивні, еліптичні речення, невластива пряма мова, період та ін. Сприяють удосконаленню усного та писемного мовлення поглиблені відомості про різні види простих і складних речень, способи вираження головного члена в односкладних реченнях, умови відокремлення другорядних членів тощо. Заглиблення в лінгвістичну теорію стає основою навчально-дослідної роботи.

Практичний підхід до питань синтаксису здійснюється в профільних негуманітарних класах. Навчання синтаксису комунікативно спрямоване, окремі положення є основою для розвитку усного мовлення. Приділяється особлива увага культурі ділового мовлення.

Володіння засобами синтаксису формує мовну особистість, розвиває інтелектуальні, духовні, естетичні якості.

Основні засади методики вивчення синтаксису викладені в підручниках, методичних посібниках. Теоретичні засади навчання синтаксису розроблені такими вченими, як О.Біляев, В.Горячий, Н.Іваницька, К.Плиско, Р.Христіанінова та ін. Накопичується досвід методистів і вчителів щодо особливостей використання традиційних методів і прийомів, розробляються нестандартні підходи до вивчення синтаксису в профільних школах (С.Караман, О.Горошкіна). Учитель повинен бути вільним у виборі засобів, форм навчання, підпорядковувати їх тим завданням, що виходять зі своєрідності навчальних закладів.

У процесі навчання синтаксису вчитель має дотримуватися таких **методичних принципів**:

**Навчання синтаксису у зв'язку з морфологією та іншими розділами** зумовлене тим, що саме на синтаксичному рівні всі мовні одиниці виявляють свої функції, певні граматичні особливості. Так, визначення частин мови іноді можливе лише в структурі речення на основі зіставлення члена речення й частини мови, вибір лексичних одиниць залежить від контекстуального оточення тощо. Тому усвідомлення синтаксичних понять можливе за умови засвоєння відомостей з інших розділів.

<sup>1</sup> Плиско К.М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. — 2-ге вид., перероб. і доп. — Харків: ХДПУ, 2003. — С.63.

<sup>2</sup> Плиско К.М. Організація навчання синтаксису в середній школі: Навч.-метод. посібник. — Харків, 1996. — С.3.

**Навчання синтаксису у зв'язку з пунктуацією та інтонацією** вимагає посиленої уваги до інтонаційних особливостей різних за структурою, метою висловлення, емоційним забарвленням речень. Необхідно виробляти в учнів уміння актуального членування речень відповідно до комунікативного наміру, визначати смислові відношення між частинами складних безсполучникових речень залежно від розділових знаків (коми, тире, двокрапки), доречно користуватися логічним наголосом, відповідно до нього визначати члени речення.

Принцип **навчання синтаксису в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення** забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії програми, що полягає в формуванні комунікативної компетенції школярів. Синтаксичні уміння й навички є основою оволодіння мовою як засобом спілкування. Розуміння структурно-смислових ознак речення як найменшої комунікативної одиниці має стати підґрунтям усвідомленого відбору мовних одиниць для реалізації мети спілкування в тих чи інших умовах. Опанування учнями синтаксичних понять сприяє удосконаленню діалогічного й монологічного мовлення. Спостереження над функціонуванням синтаксичних одиниць в текстах різних стилів та жанрів мовлення має бути спрямоване на удосконалення гармонійного розвитку умінь і навичок учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Відповідно активне використання в навчальному процесі різних видів мовленнєвої діяльності, моделювання комунікативних ситуацій, залучення школярів до мовленнєвої практики сприятиме засвоєнню синтаксичних понять, виробленню синтаксичних умінь і навичок, передбачених програмою.

У методі навчання синтаксису використовуються такі **прийоми навчання**: аналіз словосполучень, поширення і скорочення речень, заміна одних синтаксичних сполучень іншими, вставка окремих компонентів речення, перебудова синтаксичної конструкції, складання речень за опорними словами або схемами, редагування речень, синтаксичний аналіз тощо.

**Словосполучення і речення.** Вивчення синтаксису починається зі словосполучення. Зв'язок та відношення в словосполученні допоможуть учням зрозуміти більш складні синтаксичні одиниці. Синонімічність словосполучень готує школярів до комунікативно спрямованого користування в мовленні одиницями вищого рівня. Важливим є питання розрізнення таких основних одиниць синтаксису, як словосполучення і речення. Необхідно показати учням особливості словосполучення і речення:

- словосполучення, як і слово, служить для називання предметів, явищ, подій, а речення виконує функцію спілкування;
- словосполучення виражає поширену назву, а речення – повідомлення, запитання, прохання;
- словосполучення складається мінімум з двох слів, речення ж може складатися й з одного слова;
- словосполучення характеризується підрядним зв'язком (узгодження, керування, прилягання), має головне й залежне слово; між частинами речення можливий підрядний і сурядний зв'язок, речення відрізняється інтонаційною та смисловою завершеністю.

Учні повинні зрозуміти, що слова, з'єднані сурядним зв'язком (однорідні члени речення) не є словосполученням. Головні члени речення, на відміну від словосполучення, є взаємозалежними, у них не можна визначити головне й залежне слово, між ними існує інший зв'язок. За своїм граматичним значенням речення відрізняється від словосполучення тим, що в ньому виражається ставлення мовця до повідомлення та зазначається час. Словосполучення має сприйматися учнями як мовна одиниця, що містить такий зміст: 1) частина мови головного слова; 2) частина мови залежного слова; 3) форма залежного слова; 4) наявність прийменника, що вказує на відношення між головним і залежним словом.

Необхідно виробити в учнів уміння виділяти словосполучення в реченні, аналізувати їх будову. Засвоїти поняття про будову словосполучення допомагають такі завдання: а) визначення головного слова й постановка від нього запитання до залежного, б) визначення частиномовної належності головного й залежного слова, в) визначення відмінка залежного слова. Наприклад: *Уранці осінніє листя вкрило килимом стежину.* а) *Листя* (яке?) *осінніє*, *вкрило* (що?) *стежину*, *вкрило* (чим?) *килимом*, *вкрило* (коли?) *вранці*. б) *Листя* (іменник) *осінніє* (прикметник), *вкрило* (дієслово) *стежину* (іменник), *вкрило* (дієслово) *килимом* (іменник), *вкрило* (дієслово) *вранці* (прислівник). в) *Листя осінніє* (Н. в.), *вкрило стежину* (З. в.), *вкрило килимом* (Ор. в.), *вкрило вранці* (певідм.). Під час вивчення будови слова й морфології знання про словосполучення поглиблюються. Цьому сприяє засвоєння значущих частин слова, що можуть бути засобами синтаксичного зв'язку залежного слова з головним, частин мови як способів вираження головного й залежного слова.

Теоретичне опрацювання словосполучення повинно бути спрямоване на усвідомлення визначення словосполучення, розмежування понять словосполучення й сполучення слів, що зустрічаються в реченні. Учні повинні визначати функцію словосполучення в реченні, класифікувати словосполучення, аналізувати його будову й значення, вказувати на характер відношень між залежним і головним словом. Ці вміння спрямовані на ефективне використання певних видів словосполучень у власній мовленнєвій практиці.

До труднощів засвоєння учнями словосполучень належать: розмежування словосполучень і речень, словосполучень і сполучень слів із сурядним зв'язком, визначення засобів зв'язку в словосполученні й реченні, використання прийменників. Уникнення помилок такого характеру сприяє система вправ, що містить спостереження над структурою та семантикою словосполучень, повний і частковий аналіз синтаксичних особливостей словосполучень, класифікацію словосполучень, насамперед таких, що важко розрізняються учнями, перебудову певних синтаксичних конструкцій, складання алгоритмів, використання пропонованих словосполучень у власних висловлюваннях. У роботі над словосполученням варто надавати перевагу текстовому дидактичному матеріалу. Це дасть змогу учням свідомо засвоїти структурно-семантичні особливості словосполучення як синтаксичної категорії. Наприклад, текст для аналізу:

...Безмежним, осяйним степом летить вершник. Баский кінь, вірний товариш наче виростає із землі, а в буйній гриві весело грають живі вихори й несуть понад високими й густими

травами козацьку пісню. Та й сам козак-запорожець, володар степів як пісня. Гордий і сильний, випростався в сідлі на весь свій могутній зріст, чолом, здається, сягнув до хмар, а душу відкрив пісням. Руки обережно тримають кобзу, простягають її назустріч вітрам, пальці лежать на струнах. Але наче не вони перебирають струни, а степовий вітер (За Я.Гояном).

1. Випишіть з тексту 10 словосполучень, з'ясуйте їх головні ознаки, визначте смислові відношення й типи підрядного зв'язку.
2. Використовуючи приклади з тексту, розкажіть про лексичну й граматичну сполучуваність слів.
3. Знайдіть в тексті словосполучення, які несуть основне смислове навантаження.
4. Визначте типи словосполучень за засобами вираження головного слова.
5. За допомогою яких словосполучень описується степ, кінь, вершник? Яка різниця між словосполученнями *безмежним степом* і *по безмежному степу*? Яка будова цих словосполучень?
6. Які словосполучення мають головне слово, виражене іменником або дієсловом?
7. Що вам відомо про козаків-бандуристів з історії? Чи можна вважати образ бандуриста символом України? Наведіть приклади народних пісень, присвячених козакам. Запишіть два словосполучення з власної відповіді, виконайте синтаксичний розбір словосполучення.

Узагальнити знання про словосполучення допоможе така схема:

♦ лексичні	♦ фразеологічні	♦ синтаксичні
<b>За вираженням головного слова синтаксично поділяються на:</b>		
♦ іменникові	♦ числівникові	♦ дієслівні
♦ прикметникові	♦ займенникові	♦ прислівникові
<b>За типами синтаксичного зв'язку:</b>		
♦ узгодження	♦ керування	♦ прилягання
<b>За засобами зв'язку:</b>		
♦ приіменникові	♦ безприіменникові	
<b>За відношенням між залежними і головними словами:</b>		
♦ означальні	♦ додаткові	♦ обставинні
<b>За структурою:</b>		
♦ прості	♦ складні	

**Речення.** П'ятикласники повторюють відомості про *речення за метою висловлювання: розповідні, питальні, спонукальні*. У цей час варто зосередити увагу на смислових, граматичних, інтонаційних розбіжностях між ними. Ефективним є зіставлення речень, що складаються з однакових слів. Учні читають речення з різною інтонацією, залежно від визначеної комунікативної мети виділяють логічним наголосом ту чи іншу частину речення, пояснюють розділові знаки, визначають тип речення. Наприклад: *Ви можете виконати це завдання.* (Повідомлення, дозвіл). *Ви можете виконати це завдання?* (Запитання). *Ви можете виконати це завдання.* (Наказ, вимовлений спокійно, без почуттів). *Ви можете виконати це завдання!* (Наказ, вимовлений з почуттям, емоційно). Таке завдання підводить школярів до усвідомлення поняття

про окличні й неокличні речення. Варто наголосити на тому, що окличні речення не завжди вимовляються голосно, існують й інші засоби: зміна темпу, паузи, забарвлення голосу тощо. Окличними або неокличними можуть бути розповідні, питальні та спонукальні речення, що зумовлюється ситуацією спілкування. Завдання вчителя – моделювання таких ситуацій на уроках та залучення школярів до аналізу чужих і власних висловлювань. Така робота спрямована також на удосконалення пунктуаційної грамотності учнів.

**Просте речення.** На уроках вивчення простого речення особлива увага зосереджується на засвоєнні учнями таких *синтаксичних понять, як граматична основа, члени речення, однорідні члени речення, вставні слова, відокремлені члени речення, види речень: двоскладні, односкладні; поширені, непоширені; повні, неповні; ускладнені, неускладнені*. Ураховуємо, що просте речення складається з однієї граматичної основи, передає відносно просту думку, ускладнення й поширення якої може відбуватися за рахунок однорідних членів, відокремлень тощо. Просте речення дає змогу здійснити комунікативний намір (запитати, поінформувати, заперечити, відповісти тощо) через мовленнєвий акт – мінімальну одиницю спілкування. Засобами інтонації передається завершеність, емоційність простого речення як висловлювання, за допомогою логічного наголосу та порядку слів воно набуває ознак точності, виразності, правильності.

Ознайомлення учнів з *двоскладними й односкладними реченнями* передбачає насамперед засвоєння їх особливостей за складом граматичної основи: у двоскладних реченнях граматична основа складається з двох частин – підмета й присудка, а в односкладних граматична основа відповідає або підмету, або присудку. Необхідно показати учням на конкретних прикладах, що відсутність одного головного члена в односкладному реченні не впливає на розуміння смислу. Якщо речення односкладне називне, то в ньому не потрібний присудок, що називає дію або стан, адже таке речення вказує на наявність, існування предмета, явища, події тощо. Безперечно, такі речення слід розглядати в контексті, звертати увагу на їх роль – називати ситуацію, місце, час дії, стан, почуття та ін. Наприклад: 1) *Вечір.* (Час події) *Тиша.* (Стан оточуючого середовища) *Батьки сидять у садку під вишнею.* 2) *Гордість!* (Почуття людини) *Такі почуття переповнили серце хлопця. Не вийшло, що вони подолали всі труднощі й принесли команді перемогу.* Необхідно наголосити на тому, що односкладні називні речення можуть бути поширені такими другорядними членами, до яких можна поставити запитання тільки від підмета, адже присудка в них немає. Якщо в реченні наявні такі другорядні члени, що пояснюють присудок, то таке речення не односкладне називне, а двоскладне неповне з групою присудка. Для спостереження можна запропонувати такі речення 1) *Скоро ранок.* 2) *Ранок.* 3) *Літній ранок.* У першому реченні обставина *скоро* пояснює не підмет *ранок*, а неіснуючий (нульовий) присудок, який можна назвати словами *настане, прийде, відбудеться*. Тому це речення двоскладне неповне, поширене обставиною, воно вказує на час події, наближення частини доби. Друге речення односкладне називне, непоширене, воно називає подію, частину доби. Третє речення односкладне називне, поширене означенням, що пояснює підмет, воно вказує на частину доби певної пори



року. Можна пояснити учням, що в односкладному реченні один головний член містить у собі смислові ознаки підмета і присудка, передані однією формою. У реченні *Люблю рідний край*, граматична основа *люблю* виражена особовим дієсловом, що дає підстави називати цей член речення присудком. Закінчення слова вказує на першу особу, а основа слова передає значення дії – любити. Це речення належить до односкладних означено-особових.

Збагаченню мовлення учнів сприяє зіставлення паралельних синтаксичних конструкцій, зокрема двоскладних і односкладних речень. Наприклад: 1) *Я не спав. – Мені не спалося.* 2) *Урок закінчився. – Урок закінчено.* Варто з'ясувати з учнями стилістичні особливості подібних речень, доречність використання в різних ситуаціях. Корисними є також вправи на конструювання двоскладних і односкладних речень з парами дієслів (*робити – робитися; говорити – говоритися; писати – писатися тощо*).

У класах з поглибленим вивченням предмета глибше розглядаються питання про вираження головного члена односкладного речення, неповне речення, теоретично обґрунтовуються деякі пунктуаційні правила.

Практика доводить, що інколи учні помилково розуміють неповне речення як таке, що не містить у своєму складі якогось члена речення. Тому варто приділити особливу увагу усвідомленню головної ознаки, за якою виділяють неповне речення, – відсутності в реченні не просто будь-якого члена (підмета, присудка, означення, додатка, обставини), а тільки того, що унеможливорює розуміння смислу без контексту або ситуації спілкування. Так, речення *Хлопець подарував товаришеві книгу*, є повним, бо думка висловлена в ньому зрозуміло, хоча в структурі речення є підмет *хлопець*, присудок *подарував*, додатки *товаришеві, книгу*, а відсутні означення й обставина. А речення *Книгу*, неповне, тому що думка в ньому висловлена не зрозуміло без попереднього речення *Що подарував товаришеві хлопець?*

Під час вивчення **членів речення** варто звернути увагу на способи їх вираження не тільки одним словом, а сполученням слів. Це буває в таких випадках, коли членом речення є фразеологічний зворот або складна назва, (іноді й ціле речення), коли основний смисл словосполучення міститься не в головному слові, а в залежному. Після того, як учні навчаться визначати члени речення, виражені одним словом, можна запропонувати більш складні випадки. Наприклад, визначити, якими членами речення є підкреслені слова в наведених прикладах: 1) *Багато громів упадало з небес* (А.Малишко). 2) *Мати не спустила очей з дитини.* 3) *“Любів Україну” – улюблений вірш моєї бабусі.* Розмежування учнями **головних і другорядних членів речення** ґрунтується насамперед на усвідомленні синтаксичної ролі різних членів речення, на їх взаємозв'язку. Як правило, учні без труднощів визначають підмети, виражені іменниками або займенниками, а присудки – дієсловами, адже над цим вони працювали в початковій школі. Найбільш складним питанням для учнів є визначення складеного дієслівного присудка. Для подолання цих труднощів можна використовувати таблиці, схеми, алгоритми, вправи на конструювання, синтаксичний аналіз. Уміння визначати тип присудків залежить від засвоєння їх структури, розмежування смислового й граматичного компонентів. Іноді віднесеність слова до

того чи іншого члена речення залежить від питання: *Був у дідуся* (де? – обставина, у кого? – додаток). Визначаючи члени речення, учні повинні враховувати контекст, смисл, що вкладається в слово. Досить складно визначити присудки в таких прикладах: 1) *Він пішов на сцену доповідати.* 2) *Він хоче доповідати.* У першому реченні дієслово *пішов* (присудок) називає дію, що виконує особа, а дієслово *доповідати* (обставина) вказує на мету виконання дії. У другому реченні йдеться про особу, що має намір доповідати, тому присудок *хоче доповідати*. Варто приділити увагу синтаксичній ролі інфінітива, аналізуючи речення на зразок 1) *Жити – Вітчизні служити* (*жити* – підмет, *служити* – присудок). 2) *Я пообіцяв допомогти молодшому брату* (*допомогти* – додаток). 3) *Бажання малювати привело його до майстерні художника* (*малювати* – означення).

**Синтаксичний розбір простого речення** передбачає виконання таких завдань:

1. Визначити граматичну основу речення, встановити, що воно просте.
2. Визначити тип речення за метою висловлювання (розповідне, питальне, спонукальне).
3. Відзначити наявність чи відсутність емоційного забарвлення (окличне чи неокличне речення).
4. Проаналізувати склад речення:
  - за складом граматичної основи (двоскладне чи односкладне; якщо односкладне, визначити тип);
  - за наявністю чи відсутністю другорядних членів речення (поширене чи непоширене);
  - за наявністю чи відсутністю всіх необхідних для розуміння смислу членів речення (повне чи неповне; якщо неповне, то назвати пропущені члени речення з контексту або з відповідної ситуації спілкування);
  - за наявністю чи відсутністю ускладнювальних конструкцій (однорідних, відокремлених членів речення, вставних слів, словосполучень, звертань, прямої мови).
5. Розібрати за членами речення, указати, чим вони виражені. Дотримуватися такого порядку: визначення граматичної основи, потім другорядних членів речення (якщо речення двоскладне, спочатку охарактеризувати другорядні члени речення, що входять до групи підмета, потім – до групи присудка).

Залежно від навчальної мети використовується повний або частковий синтаксичний розбір, усний або писемний із застосуванням різних графічних символів. Речення для синтаксичного розбору повинні відповідати програмовим вимогам, віковим особливостям школярів. Варто віддавати перевагу текстовому дидактичному матеріалу, що сприятиме усвідомленню певних синтаксичних понять та визначенню окремих ознак, наприклад, повноти чи неповноти речення, синтаксичної ролі слів і словосполучень тощо.

Синтаксичний аналіз простого речення передбачає не лише визначення відповідних граматичних характеристик речення та його членів, а й з'ясування смислових ознак, функціональної ролі в тексті. Навчання на текстовій основі передбачає використання комбінованого виду мовного аналізу – синтаксично-стилістичного.

Саме такий вид аналізу сприяє не тільки засвоєнню лінгвістичної теорії, а й виробленню комунікативних умінь і навичок. Розуміння учнями стилістичної ролі синтаксичних одиниць в конкретних текстах сприяє точному відбору видів речень, типів головних і другорядних членів речення для вираження власних думок.

**Складне речення.** Під час опрацювання складного речення в п'ятому класі необхідно навчити учнів розрізняти просте і складне речення; визначати межі простих речень, що входять до складного; інтонаційно правильно відтворювати складні речення; перебудовувати прості речення у складні; будувати різні види складних речень; правильно вживати в мовленні складні речення, а також складні і прості для вираження однакового смислу. Синтаксис складного речення вивчається паралельно з пунктуацією, тому учні засвоюють відповідні пунктограми, вчать пояснювати розділові знаки.

У дев'ятому класі поглиблюються знання з синтаксису складного речення, звертається увага на розрізнення складних речень і простих з однорідними та відокремленими членами. Учні повинні навчитися розпізнавати складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові складні речення, складні речення з різними видами зв'язку, визначати їх структуру, смислові та мовні засоби зв'язку; правильно будувати складні речення, використовуючи синонімічні сполучні засоби; вживати складні та прості синтаксичні конструкції як синоніми; правильно інтонувати різні типи складних речень та використовувати їх у мовленні, обґрунтовувати й правильно ставити розділові знаки; знаходити й виправляти помилки на вивчені правила.

Слід наголосити, що складне речення є не лише сумарним об'єднанням окремих простих речень, воно передає одну складну думку. За певних умов спілкування люди віддають перевагу або двом простим думкам, або одній складній. Прості та складні речення наділені певними стилістичними особливостями, що виявляються в різних текстах. Спостереження й аналіз текстового дидактичного матеріалу має зводитися до усвідомлення різниці між простими і складними реченнями не тільки за формою, але й за змістом думки. Складне речення має такі ознаки:

1. складається з двох або більше частин;
2. кожна частина за своєю структурою подібна до простого речення;
3. усі частини складного речення відбивають складну думку;
4. між частинами складного речення існують смислові й граматичні зв'язки;
5. окремі частини складного речення не наділені інтонаційною завершеністю, кожна частина може мати свої особливості інтонації залежно від структури, але вони зливаються у вимові в єдине ціле.

З метою виявлення структурних і семантичних особливостей складних речень варто запропонувати учням зіставити тексти з простими і складними реченнями, наприклад: 1) *Розкинулося широке поле, шумить трава, гудуть бджоли, співає пісно жайворонок.* 2) *Розкинулося широке поле. Шумить трава. Гудуть бджоли. Співає пісно жайворонок.* Перший приклад – складне речення, частини якого рівноправні за смислом, передають дію, що відбувається одночасно, об'єднані без сполучників, а за допомогою перелічувальної інтонації. Речення відтворює складну думку, у центрі

інформації такий об'єкт, як *поле*. *Трава, бджоли, жайворонок* теж об'єднані навколо поняття "поле". Перша частина складного речення має узагальнюючий характер, а інші частини доповнюють її, розширюють інформацію. Якби у висловлюванні наголошувалося на тому, що перша частина потребує більш повного розкриття у наступних трьох частинах, це було б передане інтонаційно, а на письмі використано не кому, а двокрапку (*Розкинулося широке поле: шумить трава, гудуть бджоли, співає пісно жайворонок*). У другому прикладі наведені прості речення, які змальовують самостійні фрагменти зображуваного поля, у центрі кожного з яких більш виразні окремі об'єкти (*поле, трава, бджоли, жайворонок*). Передано окремі прості думки.

Вправи на заміну простих речень складними різних видів та навпаки повинні супроводжуватися спостереженнями над інтонацією, паузами. Необхідні тренування у виразному читанні аналізованих речень.

Розмежування учнями складносурядних і складнопідрядних речень ґрунтується на усвідомленні смислової рівноправності чи нерівноправності частин складного речення, на знаннях про сполучні засоби (сполучники або сполучні слова – займенники і прислівники). Речення, у якому частини (прості речення) можуть бути рівноправними та з'єднані сполучниками сурядності, називається складносурядним, речення, у якому одне з речень за смислом підпорядковується іншому й пов'язане з ним сполучником підрядності або сполучним словом, називається складнопідрядним. Так, можна запропонувати для зіставлення приклади двох речень, що складаються з однакових слів, але поєднані різними засобами й тому передають різні думки: 1) *Настав ранок. Загін продовжив мандрівку.* 2) *Настав ранок, і загін продовжив мандрівку.* 3) *Коли настав ранок, загін продовжив мандрівку.* 4) *Настав ранок, загін продовжив мандрівку.* Учні визначають особливості кожного речення щодо вираження смислу й засобів поєднання.

Засвоєння учнями загального поняття про складне речення перевіряється уміннями визначати: 1) кількість граматичних основ в структурі складного речення (кількість простих речень); 2) засіб поєднання (сполучники, сполучні слова, безсполучникові); 3) якщо сполучникове, то складносурядне чи складнопідрядне; 4) якщо безсполучникове, то пояснювати смислові зв'язки та розділові знаки.

З метою попередження помилок під час визначення сполучників сурядності варто звернути увагу учнів на явище синонімії (*але-та*), омонімії (*та* – єднальний, *та* – протиставний) сполучників, чергування за милозвучністю (*і-й-та*). Допоможуть у цьому вправи на заміну одних сполучників іншими. Розуміння учнями структурних і смислових особливостей складних речень сприятиме виробленню пунктуаційних навичок, насамперед використання коми, крапки з комою, двокрапки, тире в складних реченнях.

Ефективним у процесі навчання синтаксису є блочний метод, що сприяє узагальненню засвоєнню теоретичного матеріалу й вивільняє час на формування синтаксичних і пунктуаційних умінь і навичок, повторення, закріплення знань з інших розділів. Дають змогу систематизувати й узагальнити матеріал опорні схеми, конспекти, таблиці, наприклад:

За складом граматичної основи	
♦ <b>двоскладні</b> має два головних члени – підмет і присудок, які групують навколо себе другорядні члени	♦ <b>односкладні</b> граматична основа складається з одного головного члена (підмета або присудка), другий головний член не потрібен, оскільки зміст речення і так зрозумілий
За метою висловлювання	
♦ <b>розповідні</b> містить у собі якесь повідомлення, розповідь про щось, (інтонація характеризується пониженням тону наприкінці речення)	♦ <b>питальні</b> містить у собі якесь питання, на яке передбачається обов'язкова відповідь або питання, що не вимагає відповіді (тон підвищується на слові, у якому міститься зміст питання)
♦ <b>спонукальні</b> містить у собі наказ, вимогу, заклик, побажання, пораду, прохання тощо (характеризується розповідною або окличною інтонацією)	
За емоційним забарвленням	
♦ <b>окличні</b> розповідні можуть бути окличними, якщо виражають емоційні переживання мовця або його емоційне ставлення до фактів і явищ дійсності (характеризуються підвищенням тону наприкінці й на початку речення)	♦ <b>неокличні</b> питальні спонукальні надають повідомленню за допомогою інтонації різного відтінку, часом навіть протилежного значення
За будовою	
♦ <b>прості</b> наявність однієї граматичної основи	♦ <b>складні</b> наявність двох і більше граматичних основ (речення складається з двох або кількох простих, об'єднаних за смыслом та інтонацією)
За наявністю чи відсутністю другорядних членів речення	
♦ <b>поширені</b> Крім головних, у реченні є ще й другорядні члени речення	♦ <b>непоширені</b> відсутність другорядних членів речення
За наявністю чи відсутністю усіх необхідних для розуміння смислу членів речення	
♦ <b>повні</b> відсутність опущених членів речення, незалежно від того, двоскладне воно чи односкладне	♦ <b>неповні</b> відсутність одного або кількох членів речення, які легко встановити: а) з попередніх речень; б) з наступного речення; в) із ситуації, в якій відбувається розмова; г) із змісту неповного речення, зокрема наявних у ньому членів

**Синтаксичний розбір складного речення** полягає у визначенні в ньому частин, що дорівнюють простим реченням, та характеристиці засобів зв'язку і смислових відношень між частинами. Повний синтаксичний розбір складного речення передбачає розбір кожної частини за схемою простого речення. Важливого значення набуває у процесі синтаксичного розбору складного речення складання структурних схем, що можуть мати різний рівень інформативності.

Навчання синтаксису може здійснюватися на основі інтеграції гуманітарних дисциплін. Наприклад, уроки мови й літератури проводять як уроки словесності, вивчення мови в історичному аспекті знаходить перетинання з історією й народознавством, в естетичному — з образотворчим мистецтвом, музичною культурою.

Покажемо варіанти роботи на уроках вивчення однорідних членів речення.

*Урок-практикум.* Синтаксичний аналіз простого речення, ускладненого однорідними членами (на дидактичному матеріалі з творів поетів-земляків).

Приклад одного тексту й завдань для аналізу.

**Сиві цариці**

До скверика педінституту позвозили скіфських бабів  
З навколишніх ближніх і дальніх донбаських могил і горбів.  
Стоять вони, руки на лоні — дебелі, старі кам'яні.  
В розкосих очах порожнеча і порох розтовчених днів.  
Утупились. Що вони бачать? Алеї, трамваї, авто...  
Іх, сірих, сутулих, байдужих, уже не цікавить ніхто (Г. Половинко).

1. Виразно прочитайте поезію, визначте тему та головну думку.
2. Здійсніть аналіз простих речень.
3. З'ясуйте смислове навантаження однорідних членів. Поясніть засоби зв'язку й розділові знаки.
4. Які слова характеризують минувшину, а які — сьогодення?
5. Домашнє завдання. Підготуйте розповідь про скіфську культуру з використанням однорідних членів речення і слів на красноріччю тему.

*“Синтаксична олімпіада”.* Завдання олімпіади передбачають визначення головних і другорядних членів речення, розмежування повних і неповних, використання в мовленні однорідних членів речення залежно від мовної ситуації.

Часто сам зміст уроків синтаксису підказує форми його проведення. Так, для гуманітарного, естетичного, біологічного профілю класів можуть бути доцільними уроки за єдиною темою висловлювання (зокрема професійно орієнтованого). До таких уроків добирається тематично об'єднаний дидактичний матеріал з певними особливостями на синтаксичному рівні. Наприклад, засвоєння означальних підрядних речень може здійснюватися в такий спосіб.

Після актуалізації знань повідомляємо тему, мету уроку, записуємо сніграф:

Буду я навчатись мови золотої  
У трави-веснянки, у гори крутої,  
В потічка веселого, що постане річкою,  
В пагінця зеленого, що зросте смерічкою  
(А. Малишко).

З'ясуємо смисл ключових слів, головну думку висловлювання (єдність мови, природи рідного краю, мову необхідно добре знати, бо вона відображає наше життя, єдне нас із Батьківщиною). Аналізуючи речення, визначаємо функціональні особливості означальних підрядних речень, засоби зв'язку головного й підрядного речень, інтонацію. Звертаємо увагу й на деякі цікаві мовні явища, які не відбиті безпосередньо в темі уроку:

- чим пояснити "порушення" правил евфонічного чергування **У-В** на початку третього і четвертого рядків;
- з'ясувати лексичне значення слова "пагінець", дібрати до нього синоніми (використати тлумачний словник);
- чи може це слово вживатись у переносному значенні, наприклад, нові слова у нашій мові – як пагінці.

Далі пропонуємо перекласти українською мовою такі речення: *Рос над тихим прозорим потоком явор. Из небольшого ростка стал он могучим деревом.*

Заміна перекладених простих речень на складнопідрядне з підрядним означальним, спостереження над стилістичними властивостями підкреслених слів та їх українських відповідників, простих речень і синонімічних складнопідрядних сприятимуть збудженню уваги, розвитку мовного чуття учнів.

Доповнюють, конкретизують знання з теми вправи на складання схем речень, вибіркового диктанта (текст добирається про рослини).

Використовуємо загадки про кульбабу, Прип'ять (з книги Д. Білоуса "Диво калинове"), учні складають твори-мініатюри в художньому та науковому стилях про рослини, що зображені на запропонованих листівках.

Домашня робота носить пошуковий характер: знайти в художньому тексті (на вибір) складнопідрядні речення з підрядними означальними, проаналізувати засоби зв'язку між їх частинами.

Вивчення синтаксису повинно здійснюватись на семантичній основі, з врахуванням єдності значення і форми, функцій мовних одиниць у реченні, взаємодії різних засобів мови у мовленнєвій практиці її носіїв. Пам'ятаючи про це, учитель зможе знайти шляхи до подолання складних питань синтаксису, які виникають у дітей. Необхідно підводити учнів до прогнозування можливих помилок шляхом спостереження, зіставлення, аналізу, вирішення проблемних завдань:

- У яких випадках і чому під час визначення конкретного члена речення була можлива помилка? Які прийоми роботи допомогли уникнути помилки?
- Яке з речень односкладне, а яке двоскладне неповне? Чому?
- Знайдіть помилки в сполучуваності слів. Чим їх можна пояснити?
- Як змінюються смислові відтінки речень залежно від порядку слів?

Ефективним засобом перетворення знань у переконання може стати *урок-диспут*, який вимагає ретельної підготовки: чіткого окреслення предмета дискусії, визначення питань для обговорення, які б підвели учнів до правильних висновків. Цінність диспутів полягає в тому, що головне на них — спілкування, можливість відстояти свої погляди, застосувати набуті знання на практиці.

Попередня робота вчителя з учнями залишає певні питання нерозкритими, учні

можуть отримувати завдання, цікаві за змістом, що стануть предметом дискусії. Наведемо приклади тем і питань для диспутів із синтаксису:

Повні і неповні, поширені і непоширені речення:

- Чи співвідносні поняття "повні і неповні", "поширені і непоширені речення"?
- Яке з цих питань ширше?
- Чи можуть неповні речення бути поширеними і навпаки?
- Чи можуть у непоширеному реченні бути відсутні і підмет, і присудок?

Класифікація складнопідрядних речень:

- Які ви знаєте класифікації складнопідрядних речень? Яка з них найдосконаліша?
- Що спільного між різними класифікаціями?

Диспут може набувати форми роздуму (проблема, яка розв'язується, дає змогу дібрати аргументи, сформулювати висновки), доведення (коли обґрунтовується та практично перевіряється істина), узагальнення (виникає на основі зіставлення різних синтаксичних конструкцій, формулювання загальних висновків), імітації (моделюються умови наукових дискусій, що мали місце в житті).

Елементи диспуту можна використовувати на будь-яких уроках, можлива й незапланована дискусія, тому вчитель повинен передбачати такі ситуації й бути готовим до розв'язання суперечливих питань.

Варто підкреслити й виховні можливості уроків-диспутів у плані формування основ етики спілкування, культури поведінки в цілому. Звичайно, тематика диспутів у класах різного профілю повинна відповідати особливостям вивчення мови як шкільного предмета в конкретному навчальному закладі.

Використання на уроках синтаксису програмованих завдань, тестів дає змогу інтенсифікувати, диференціювати вивчення й перевірку вивченого матеріалу. Приклад тестових завдань для класів з поглибленим вивченням української мови:

Визначити прилягання:

- а) дуже добре;
- б) гарно співати;
- в) гарний спів.

Визначити обставинні відношення:

- а) росли в степу;
- б) росли високо.

Синтаксичні зв'язки між словами виражаються:

- а) службовими словами;
- б) наголосом;
- в) формами слів;
- г) інтонацією;
- ґ) порядком слів.

Що означає присудок? Знайдіть відповідники.

- 1) Слово повинно бути точним: а) дія;
- 2) Мати колисала дитину: б) якість;
- 3) Надворі теплішає з кожним днем: в) ознака.

Визначити тип присудка в реченні *Він мав намір відвідати місто.*

- а) складений дієслівний;
- б) складений іменний.

Знайти простий дієслівний присудок:

- а) Хай квітне земля!
- б) Ми будемо писати твір.
- в) Скоро прийде літо.

Визначити підмет у реченні: *Тривалий час бути під їхнім впливом небезпечно.*

- а) бути під впливом;
- б) бути небезпечно.

Визначити синтаксичну роль інфінітива в реченні: *Його вчили жити чесно.*

- а) присудок;
- б) додаток;
- в) обставина.

Яке речення означено-особове?

- а) Знову повернувся до улюбленої теми.
- б) Наливайтесь, жито і пшениця!

Яке речення називне?

- а) Ця дорога довга.
- б) Навколо тільки море.
- в) Каштанів шум.

Під час вивчення теми “Пряма і непряма мова” домінуючим повинен стати практичний аспект. У класах негуманітарного профілю головний засіб засвоєння теми – моделювання різних мовленнєвих ситуацій, складання діалогів, монологів, цитування в текстах наукового стилю. Учні гуманітарних класів заглиблюються в стилістичні особливості прямої, непрямої, невластиво прямої мови, готуючи повідомлення, доповіді, оволодівають різними способами цитування. У таких класах можна проводити уроки-конференції, семінари, колоквиуми (“Краса й багатство рідної мови”, “Видатні вітчизняні мовознавці” та ін.).

Особливістю вивчення синтаксису є те, що синтаксичний матеріал вивчається на основі зв'язку з усіма іншими розділами, уроки синтаксису розкривають перед учнями мову як систему систем. Більшість мовних понять і явищ можна зрозуміти тільки на синтаксичному рівні. Знання синтаксичної теорії відбивається на якості комунікативних умінь і навичок учнів та впливає на формування мовної особистості.

## 59 Методика навчання пунктуації

**Пунктуація** – (від лат. *punctum* крапка) – це сукупність розділових знаків і система усталених правил їх уживання. Навчання пунктуації вимагає від учителя обов'язкового врахування значення пунктуації та її теоретичних основ, від чого великою мірою залежить вибір методів і прийомів.

Пунктуація служить для розмежування смислових і граматичних зв'язків слів у реченні, допомагає виділити думку, привести слова до граматичного співвідношення згідно із заданим смислом. Вона певною мірою відображає інтонаційні особливості тексту<sup>1</sup>.

У сучасному мовознавстві **розділові знаки** – умовні графічні позначки, які використовуються як засіб інтонаційно-смислового і граматичного членування писемного мовлення. Передумовою успіху в навчанні пунктуації є постійна увага до її призначення, розуміння того, що є знаки **віддільні** (крапка, крапка з комою, знак оклику, знак питання, двокрапка, абзац), що служать для відділення одних відрізків тексту від інших, та **видільні** (дужки, лапки), які сприяють виділенню окремих

відрізків мовлення. Такі розділові знаки, як кома і тире, вважаються багатофункціональними, оскільки вони можуть бути як віддільними, так і видільними.

Пунктуаційна грамотність ґрунтується також на розумінні функції кожного розділового знака. Так, крапка означає завершеність розповідного речення; знак питання вказує на питальний характер речення, у кінці якого він ставиться; знак оклику вказує на емоційний характер речення; кома розмежує однорідні синтаксичні елементи: однорідні члени речення, супідрядні речення, предикативні частини безсполучникового складного чи складносурядного речення; крапка з комою виконує функцію знака, що стоїть між крапкою і комою; двокрапка – попередження про подальше перерахування однорідних членів речення, пояснення першої частини безсполучникового складного речення); тире – знак паузи в середині речення, що вказує на причину, наслідок, нивидку зміну подій; дужки служать для виділення вставлених речень, авторських ремарок, указівок на джерело цитати; лапки вживаються для виділення цитат, умовних назв, прямої мови. Деякі лінгвісти вважають особливим розділовим знаком абзац.

Методика пунктуації – це розділ методики навчання української мови, що досліджує процес формування в учнів пунктуаційних умінь і навичок. Наукові засади методики пунктуації були закладені такими вченими, як Ф.Бусласв, О.Пенковський, Л.П'єрба, розвинені С.Абакумовим, О.Дудниковим, Г.Бліновим та ін.

**Значення пунктуації.** Як і орфографія, пунктуація служить засобом оформлення тексту і сприяє ефективному спілкуванню. Розділові знаки ставляться з метою розмежування окремих логіко-граматичних частин у потоці мовлення, допомагають тому, хто пише, виразніше передавати свої думки і почуття, а тому, хто читає, – краще, точніше сприймати текст.

Розуміння учнями комунікативної ролі розділових знаків пробуджує зацікавленість у вивченні пунктуаційних правил. Перекопати учнів у важливості пунктуації може завдання прочитати текст, надрукований без розділових знаків. Відсутність під час зорового сприйняття меж речень та їх частин у тексті робить написане висловлювання важко зрозумілим, складним для сприйняття. Як відомо, утруднюють спілкування й неправильно поставлені розділові знаки. Пунктуаційна вправність людини поліпшує спілкування, сприяє досягненню комунікативної мети. Володіння пунктуацією має загальнокультурне значення, є показником рівня мовленнєвого розвитку людини, її комунікативної компетенції.

Уже в початковій школі під час роботи над текстом звертається увага на те, що речення відділяються одне від одного розділовими знаками, а вибір знака залежить від призначення речення, його інтонації.<sup>1</sup> У подальшому правильна організація процесу навчання пунктуації ґрунтується на розумінні вчителем принципів української пунктуації, на яких побудовані пунктуаційні правила. У свою чергу, знання пунктуаційних правил і неухильне їх дотримання допомагає точно передати думку на письмі, швидко і правильно зрозуміти написане. Отже, в основу правил пунктуації покладено три принципи: 1) логічний (смисловий); 2) структурно-синтаксичний (формально-граматичний); 3) інтонаційний.

<sup>1</sup> Методика вивчення української мови в школі / О.М.Біляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пенчулюк та ін. – К.: Рад. шк., 1987. – С.180.

<sup>1</sup> А. Н. Наумович. Современная русская пунктуация. – Мн.: Высшая школа, 1983. – С.5.

Це означає, що правила пунктуації передбачають необхідність відображення на письмі за допомогою розділових знаків таких ознак усного мовлення, як його смислове членування, синтаксична структура та інтонаційне оформлення. Наприклад: крапка в кінці речення є свідченням членування тексту на відносно закінчені за змістом висловлювання; крапка членує текст на речення; одночасно крапка вказує на таку інтонаційну особливість усного мовлення, як пониження тону речення, що означає його кінець.

#### **Завдання методики пунктуації:**

- розкрити значення пунктуації та розділових знаків у писемному мовленні;
- забезпечити свідоме засвоєння пунктуаційних правил, передбачених програмою;
- виробити в учнів уміння й навички пунктуаційно правильно оформляти просте й складне речення, обґрунтовуючи свій вибір;
- навчити учнів передавати на письмі діалогічне мовлення, цитувати чужі висловлювання;
- розвивати пунктуаційну пильність;
- виробляти вміння виправляти свої та чужі помилки, спираючись на вивчені правила та враховуючи мету спілкування.

Школа ставить завдання досягти рівня відносної пунктуаційної грамотності учнів, що передбачає володіння основними, необхідними для ефективного писемного викладу і сприйняття думок пунктуаційними правилами. Відомо, що абсолютний рівень грамотності (пунктуаційної та орфографічної) відбиває бездоганне володіння всіма нормами, а також авторське творче використання багатофункціональності розділових знаків. Актуальною проблемою сучасної методики пунктуації є вироблення в учнів усвідомлення важливості розділових знаків у спілкуванні людей. Необхідно зважати на те, що інколи учні спостерігають далеко не зразкове пунктуаційне оформлення текстів вуличних реклам, засобів масової інформації, книг, інших поліграфічних видань, зокрема і з досконалим дизайнерським оформленням. Тому слід наполегливо й послідовно розвивати в учнів пунктуаційну пильність, виховувати шанобливе ставлення до мови в різних її виявах.

Чільне місце в роботі над формуванням пунктуаційних умінь і навичок посідає пунктуаційна норма – норма, яка регулює уживання певного розділового знака. Г.Блінов стверджує, що тут мається на увазі не лише пунктуаційний знак і його вживання, але й відсутність знака.<sup>1</sup> За характером пунктуаційної норми правила поділяються на позитивні (коли і який знак необхідно ставити) та негативні (забороняють уживання того чи іншого знака).

Обсяг пунктуаційних відомостей, що мають засвоюватися в загальноосвітній школі, визначається чинними програмами “і повинен складати єдиний курс, у засвоєнні якого необхідно виділити п'ять взаємопов'язаних етапів, що мають свій зміст, особливості розташування матеріалу, і, звичайно, свою методику”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Блінов Г. И. Методика пунктуации в школе. – М.: Просвещение, 1978. – С.10.

<sup>2</sup> Основы методики русского языка в 4 – 8 классах / Под ред. А.В.Текучева. – М.: Просвещение, 1983. – С. 167.

Таким чином, відповідно до нових програм з української мови робота над пунктуацією розпочинається в початковій школі (*першій етапі*), де учні ознайомлюються з розділовими знаками, оволодівають первинними навичками їх уживання. Тут головна увага звертається на виразне читання, правильне інтонуювання конструкцій.

*На другому етапі* (5-й клас) учні розглядають загальні відомості з синтаксису та пунктуації. Продовжується робота над закріпленням знань, отриманих у початкових класах, формуються вміння розстановки розділових знаків за допомогою вивчених правил: у кінці речення; між однорідними членами, з'єднаними за допомогою інтонації сполучників *а, але* між простими реченнями, що входять до складного; у реченнях із звертаннями, вставними словами і прямою мовою.

*Третій етап* – практична робота над пунктуацією у процесі вивчення морфології: правила виділення дієприкметникового звороту, дієприслівника, дієприслівникового звороту, уживання коми та знака оклику при викуку; пунктуація у складному реченні (відносні займенники, сполучники), пунктуація в реченнях із звертаннями (кличний відмінок) тощо.

*Четвертий етап* – робота над пунктуацією під час вивчення систематичного курсу синтаксису.

*П'ятий етап* – поглиблення, узагальнення та систематизація найважливіших відомостей із синтаксису і пунктуації (пунктограми у простому і складному реченнях, при прямій мові, діалозі).

Особливу вагу мають знання з пунктуації для розвитку зв'язного мовлення учнів, що є певід'ємною ланкою роботи впродовж усього вивчення шкільного курсу української мови. Перекази, твори та інші види робіт не можна виконувати, не знаючи найбільш поширених правил уживання розділових знаків і не маючи навичок їх застосування.<sup>1</sup>

**Принципи пунктуації.** Методика пунктуації спирається на традиційні лінгвістичні та лінгводидактичні засади й у зв'язку з новою парадигмою мовної освіти набуває все більше ознак прагматизму, комунікативної зумовленості використання розділових знаків. В історії пунктуації як лінгвістичної науки відомі такі погляди щодо розстановки розділових знаків (принципи пунктуації): *логічний (смиловий)*, *синтаксичний (граматичний)*, *інтонаційний*. Засновники *логічного (смилового)* погляду наголошували на першочерговій ролі розділових знаків як засобів передачі на письмі певного смислу висловлення. *Синтаксичний (граматичний)* погляд на основи пунктуації полягав у врахуванні лише граматичної структури речення, в розумінні розділових знаків як показників синтаксичної будови речення. Основне призначення розділових знаків у відображенні на письмі пауз та ритму висловлення вбачали представники *інтонаційного* погляду на пунктуацію.

Методи і прийоми навчання пунктуації в сучасній школі зумовлені тим, що в реченні органічно поєднані смислові, граматичні й інтонаційні ознаки. Вони взаємопов'язані й зумовлені контекстом, від якого залежить вибір розділового знака.

<sup>1</sup> Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С.Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – С.206.



У більшості випадків розділовий знак вказує і на зміст висловлювання, і на синтаксичне членування, і на інтонаційні особливості. Хоча буває й так, що в конкретному прикладі якась ознака втрачає своє значення. Наприклад, не завжди на місці паузи треба вживати розділовий знак, а відокремлення уточнюючих членів речення залежить від комунікативного наміру й відповідної інтонації.

Навчання пунктуації здійснюється з урахуванням єдності таких *лінгводидактичних принципів*:

**Зв'язок у навчанні пунктуації з синтаксисом.** Щоб навчитися правильно ставити розділові знаки, необхідно орієнтуватись у синтаксичних поняттях, розпізнавати синтаксичні явища. Тому пунктуація вивчається в нерозривному зв'язку з синтаксисом. У змісті шкільних програм відбито паралельне засвоєння відомостей з синтаксису й пунктуації, правила використання розділових знаків засвоюються учнями поступово, послідовно, у зв'язку з вивченням синтаксичних тем.

Методика навчання пунктуації спирається на такі *лінгвістичні положення*:

- За допомогою речення можна висловити комунікативну мету (повідомити, запитати, спонукати до дії). Відповідні розділові знаки в кінці речення (крапка, знак питання) передають мету адресанта й допомагають адресатові мовлення зрозуміти її.
- Речення може передавати емоції, почуття, що на письмі позначається знаком оклику.
- Будь-який розділовий знак у кінці речення засвідчує смислову й інтонаційну завершеність речення як мінімальної комунікативної одиниці в структурі тексту.
- Речення може містити додаткову непередикативну комунікацію за допомогою різних ускладнень – однорідних, вставних, відокремлених членів речення, звертань тощо. Така додаткова інформація позначається на письмі розділовими знаками.
- Речення зі складною (кілька граматичних основ) граматичною будовою характеризується різними смисловими відношеннями та способами й засобами зв'язку між частинами. В усному мовленні це передається за допомогою різної інтонації, а в письмовому – різними розділовими знаками (кома, тире, двокрапка, крапка з комою).
- Неусталений порядок слів у реченні української мови, розташування непередикативних синтаксичних частин у середині, на початку, або в кінці речення зумовлює використання одинарних і подвійних розділових знаків.
- Речення може містити дослівно передані чужі думки у вигляді прямої мови, цитат, що виділяються на письмі розділовими знаками таж залежно від місця в реченні.

Кожна пунктуаційна норма, відображена у формулюванні правила спирається на певну синтаксичну категорію. Тому ознайомлення з пунктуаційним правилом повинно передувати засвоєнню синтаксичної теорії.

**Зв'язок у навчанні пунктуації з розвитком мовлення й мислення.** Мовлення і мислення людини є нерозривним процесом, що підпорядковується певним нормам і правилам. Унаслідок мисленнєво-мовленнєвої діяльності з'являються усні й письмні тексти, розуміння яких адресатами залежить від правильного використання адресантами мовних одиниць усіх рівнів, інтонації та розділових знаків. Формування мовленнєвих умінь і навичок не можливе без постійної уваги до вдосконалення пунктуаційної грамотності учнів. Адже вміння розпізнавати й ставити розділові

знаки впливає на вміння ефективно будувати й сприймати висловлювання відповідно до мети спілкування. Розосереджене навчання пунктуації відповідає розосередженій (а не тільки на спеціальних уроках) роботі з розвитку зв'язного мовлення.

**Зв'язок у навчанні пунктуації з виробленням навичок виразного читання.**

Навички виразного читання є важливою ознакою комунікативно компетентної особистості, здатної за допомогою власного мовлення досягати ефективності спілкування в різноманітних ситуаціях. Цей принцип співвідносить особливості усного (інтонація) і письмового (розділові знаки) мовлення, вимагає посиленої уваги до роботи над сприйняттям і відтворенням елементів інтонації – пауз, темпу, тембру, забарвлення голосу, логічного наголосу, підвищення й пониження голосу тощо. Така робота сприяє розвитку мовленнєвого слуху школярів, виховує їхні естетичні смаки. Опора на мовленнєвий слух привчає до спостережень над інтонацією речення, що створює умови для усвідомленого використання розділових знаків. Вироблення навичок виразного читання передбачає застосування *інтонаційного аналізу*, тобто визначення виду інтонації (інтонація речення, об'єднання речень, інтонація включень) та визначення особливостей інтонації речення (наприклад, оклична в простому реченні, протиставна, перелічувальна в об'єднаннях простих речень у складному, видільна інтонація включень).<sup>1</sup>

**Принцип міжкультурного взаємозв'язку** передбачає зіставлення пунктуації різних мов на основі пріоритетного засвоєння пунктуації рідної мови.

Принципи навчання пунктуації діють одночасно, зумовлюючи та доповнюючи один одного.

Змістом роботи з пунктуації в школі є *пунктуаційні знання й уміння*. До пунктуаційних знань відносять знання правил постановки розділових знаків, теоретичне та практичне засвоєння *пунктуаційних понять*, як-от:

*Пунктуація* – наука, що вивчає правила постановки розділових знаків, система розділових знаків.

*Розділові знаки* – графічні знаки, що передають на письмі структурно-смислові особливості мовлення.

*Пунктуаційно-смисловий відрізок* – частина мовленнєвого потоку, що виокремлюється за смислом та виділяється розділовими знаками.

*Пунктограма* – розділовий знак, що вибирається або не вибирається за допомогою правила з ряду можливих розділових знаків.

*Пунктуаційне правило* – це особлива інструкція, що визначає умови для виділення або невиділення розділовими знаками пунктуаційно-смислового відрізка в мовленні.

*Пунктуаційна помилка* – це порушення норм пунктуації.

Серед *пунктуаційних умінь* виділяють такі:

- *Уміння визначати смислові відрізки, між якими треба вживати розділові знаки.* Воно передбачає виділення смислових відрізків, що потребують виділення розділовими знаками.

<sup>1</sup> Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Г.А.Ладыженская, М.Р.Львов и др.; под ред М.Т.Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С.199.

- Уміння ставити розділові знаки згідно з пунктуаційними правилами складається з таких дій: знайти смисловий відрізок і з'ясувати його природу; визначити місце смислового відрізка в комунікативній одиниці; відібрати потрібний розділовий знак; поставити розділовий знак.
- Уміння знаходити пунктуаційні помилки й виправляти їх. До пунктуаційних помилок відносять різні порушення пунктуаційних норм – пропуск розділового знака, невмотивоване використання розділового знака, неправильний вибір розділового знака.

**Види вправ з пунктуації.** Пунктуацію не можна вивчити тільки шляхом запам'ятовування правил, бо часто вживання розділових знаків залежить від стилю мовлення, особливого забарвлення думок, переданих письмово. Інколи для того, щоб правильно поставити розділовий знак, необхідно точно зрозуміти не тільки окреме речення, а й увесь текст. Тому вивчення пунктуації повинно пов'язуватися не тільки з граматиною, а й зі стилістикою, аналізом текстів різних стилів мовлення, особливостей мови художніх творів, що актуальне в класах гуманітарного профілю.

*Постановка розділових знаків у текстах, надрукованих без них.* Метою такої вправи є вироблення вміннь членувати текст або речення на смислові відрізки та свідомо застосувати розділові знаки.

*Пунктуаційний аналіз* передбачає називання розділового знака та визначення його функцій; позначення пунктуаційно-смислового відрізка, що виділяється розділовим знаком. Пунктуаційний аналіз тексту може супроводжуватися групуванням пунктограм за певними ознаками.

*Складання власних прикладів для ілюстрації пунктограм* ґрунтується на засвоєних знаннях з синтаксису, розумінні відповідних пунктуаційних правил.

*Складання або добір речень за схемами, опорними словами, з використанням певних синтаксичних одиниць* вимагає від учнів логіки мислення, вміннь абстрагуватися, творчо використовувати здобуті знання.

*Добирання прикладів з певною пунктограмою з творів художньої літератури* допомагає реалізувати міжпредметні зв'язки, переконати учнів у функціональній важливості розділових знаків.

*Вправи, що вимагають перестановки компонентів речення, заміну одних синтаксичних конструкцій іншими* спрямовані на усвідомлене застосування пунктограм, спостереження над зміною пунктуації залежно від зміни структури або смислу речення.

*Запис тексту, вивченого напам'ять (самодиктант)* вимагає значної попередньої підготовки, пунктуаційного аналізу тексту. Варто пропонувати тексти з пунктограмами, доступними для пояснення.

Розвивальний характер носять вправи на складання "партитури" висловлювання з використанням графічних позначок (/// – найдовші паузи, // – менш довгі, / – короткі; \_\_\_ – сильний логічний наголос, \_\_\_\_ – слабкий логічний наголос; ↗ стрілка вгору – підвищення голосу, ↘ стрілка вниз – зниження голосу).

Для закріплення й застосування пунктуаційних правил практикується виконання вправ, що забезпечують самостійність, активність у мисленнєвій та мовленнєвій діяльності учнів.

**Пунктуаційний розбір** вважається одним із найважливіших видів вправ, що передбачає пояснення правил уживання розділових знаків, обґрунтування того, чому, на підставі якого правила поставлено на певному місці той чи інший розділовий знак. Пунктуаційний розбір сприяє глибшому усвідомленню і засвоєнню пунктуаційних правил, формує навички застосування їх на практиці.

Щоб виконати пунктуаційний розбір, учні повинні глибоко усвідомити зміст речення та його синтаксичну структуру.

*Послідовність розбору:*

- 1) назвати речення, у якому аналізуються розділові знаки;
- 2) назвати розділові знаки;
- 3) указати на функцію розділового знака (відділення, виділення тощо);
- 4) перерахувати умови, за яких ставляться /не ставляться розділові знаки в цій синтаксичній конструкції (або сформулювати пунктуаційне правило);
- 5) вказати на співвідношення пунктуації та інтонації.

**Зразок розбору:** *Стихла пісня – тихо стало над степом* (С.Скляренко).

Речення складне, безсполучникове, складається з двох частин: *Стихла пісня* та *Тихо стало над степом*, між якими причинно-наслідковий зв'язок; на межі частин у цьому випадку ставиться тире. Пунктуація співвідноситься з інтонацією (перше просте речення вимовляємо підвищеним голосом, між реченнями робиться порівняно тривала пауза, а друге речення читається з помітним зниженням тону, з інтонацією кінця).

Пунктуаційний розбір може супроводжуватися й іншими видами тренувальних вправ: списування, навчальні диктанти тощо. Наприклад, під час пояснювального диктанту, учитель не тільки перевіряє розстановку розділових знаків, а й пропонує учням пояснити їх уживання.

**Інтонаційно-смислові вправи** сприяють глибшому усвідомленню співвідношення інтонації та пунктуації. Виділяються такі етапи роботи над пунктуаційним правилом:

*I етап* – усвідомлене сприймання учнями правила (спостереження над інтонацією виучуваної конструкції, її аналіз, порівняння варіантів; словесний опис і графічне оформлення інтонації).

*II етап* – застосування правила та його запам'ятовування (виразне "читання" розділових знаків у реченнях, де інтонація позначається графічно);

Самостійна підготовка тексту до читання (усна і графічна); визначення на слух кількості розділових знаків у реченні; визначення варіантів інтонації і вживання розділових знаків у реченні; виправлення помилок в інтонації учнів; запис на магнітофон і аналіз записаного.

*III етап* – закріплення знань, застосування правила в нових умовах (виразне читання тексту з описом інтонації окремих речень; виправлення помилок, допущених під час читання інтонаційно-стилістичної вправи; порівняння синтаксичної конструкції речення з його пунктуацією та інтонацією із зазначенням випадків невідповідності смислу й інтонації, інтонації й пунктуації; виразне читання зв'язних текстів; інтонаційно-смисловий розбір тексту, що вивчається напам'ять).

**Списування** – передбачає відтворення тексту без будь-яких змін (його називають ще копіюванням) або ускладнене різними завданнями, виконання яких вимагає застосування правил.

Списування, що супроводжується розстановкою відсутніх розділових знаків має два різновиди:

1. Списування тексту, в якому немає розділових знаків – вид вправ, під час виконання яких навчаються поділяти мовний потік на речення, а також виконувати синтаксичне та пунктуаційне членування кожного речення. Для такої вправи необхідно брати текст, що складається з простих синтаксичних конструкцій. Головною метою такого списування є формування навичок уживання розділових знаків у кінці речення.
2. Списування тексту, в якому немає розділових знаків на одне правило – досить поширений вид вправ, які часто подаються в підручниках для домашнього завдання. Виконуючи таку вправу, учні повинні спочатку прочитати кожне речення (чи текст) і глибоко усвідомити його зміст, емоційне забарвлення, особливості синтаксичної структури, визначити логічні відношення між членами і частинами речення. Після цього учні записують речення, розставляючи розділові знаки в процесі записування, а не після фіксації цього речення. Під час виконання такої роботи звертається увага на можливість різних варіантів пунктуації. Учні навчаються аргументувати вживання саме таких, а не інших знаків.

**Диктанти** – вид тренувальних вправ, у процесі виконання яких учні відтворюють письмово сприйнятий на слух текст; терміном *диктант* позначасмо і продукт цієї діяльності – різновид письмової роботи, виконаний під диктовку. У практиці засвоєння знань з пунктуації доцільно використовувати такі види навчальних диктантів: попереджувальний (спочатку проводиться усний аналіз тексту, щоб попередити неправильне виконання учнями певного завдання); пояснювальний (спочатку записується текст, потім здійснюється його розбір); вибіркового (згідно з поставленими завданнями фіксують із продиктованого тексту тільки окремі його частини: слова, групи слів, речення; виключається механічний запис тексту, розвивається аналітичне мислення, чітка реакція, вміння повністю переключати увагу на потрібний предмет, явище); творчий (доповнення тексту, заміна одних слів іншими); розподільний (мовний матеріал необхідно записати у відповідну кількість колонок); графічний (передбачає тільки схематичний запис слів, речень і фіксацію розділових знаків); диктант інформаційної дії, диктант – гіпотеза тощо.

**Диктант інформаційної дії.** Мета такого диктанту полягає в тому, щоб розв'язувати навчальні завдання, зацікавлюючи водночас дітей повими, проблемними питаннями лінгвістики в цілому й пунктуації зокрема. Учням можна запропонувати текст для написання диктанту з подальшим його переказуванням.

Сучасне письмо як найважливіший засіб спілкування людей, що роз'єднані простором, часом, немислиме без пунктуації. Адже пунктуація допомагає автору найбільш зрозуміло "втиснути" інформацію в текст. З іншого боку, для того, хто читає, пунктуація допомагає точніше і швидше зчитувати із тексту саме ту інформацію, яка там подається.

Раніше розділових знаків було зовсім мало, і використовувалися вони в рукописних текстах порівняно рідко. Проте з появою книгодрукування з'явилися майже всі розділові знаки, які ми знаємо сьогодні. Розстановкою розділових знаків займалися спочатку майстри друкарської справи. З часом це все частіше ставало справою самих авторів. Сучасна пунктуація є

результатом норм, що історично склалися в практиці майстрів літературного мовлення. Неабияке значення в упорядкуванні цих норм мають дослідження мовознавців (*З посібника*).

**Диктант-гіпотеза** – форма навчальної діяльності школярів, коли вони, розв'язуючи лінгвістичні завдання, вводять власні припущення, формулюють висновок, перевіряючи його практично.

Учням пропонується текст диктанту.

Грамматичні паузи пов'язані з розділовими знаками, а вибір і розстановка автором пунктуаційних знаків перебувають у цілковитій залежності від авторського задуму, змісту й художніх прийомів, використаних майстром слова.

Однією з умов виразності читання є вміння читати розділові знаки, оскільки кожен з них виконує певну змістову функцію. Розділові знаки на письмі поділяють текст на окремі частини, проте в усному мовленні є свої закони, які не завжди підпорядковуються законам граматики на письмі. Пауза в реченні може бути й там, де немає розділового знака і не повинно його бути.

*Завдання до тексту:*

- Замініть складнопідрядні речення на безсполучникові. Сформулюйте гіпотезу, почавши зі слів: "Якщо заміна в реченні відбувається на структурному рівні (вилучення чи введення сполучника до структури речення), то ці зміни впливають і на ..."
- Доведіть чи спростуйте гіпотезу за такою схемою:
  - 1) дослідити інтонаційні малюнки поданих і новоутворених речень, порівняти їх;
  - 2) визначити смислові відношення між частинами поданих і новоутворених речень;
  - 3) простежити, як ці зміни впливають на стиль тексту;
  - 4) пояснити особливості розділових знаків;
  - 5) зробити відповідні висновки й узагальнення.

**Графічний диктант** також є ефективною тренувальною вправою, оскільки його використання за короткий час дозволяє відтворити структуру й пунктуаційне оформлення речення. Прослухавши речення, учні не записують його, а лише креслять схему його будови:

*В човні дівчина пісню співає, А козак чує, серденько мре (Нар.тв.).*

[1], а [2], [3].

*Не то осінні води шуміли, збігаючись в Дунай, не то вітер бився в заламах провалля (М.Коцюбинський).*

*Не то [1], не то [2].*

**Перекази і твори як види пунктуаційних вправ.** Написання переказів і творів забезпечує формування та удосконалення пунктуаційних навичок. Перекази і твори можна ускладнювати різноманітними пунктуаційними завданнями. Наприклад, на етапі роботи над мовним аспектом тексту учням можна запропонувати пояснити вживання розділових знаків у певних конструкціях або, записуючи текст переказу, зберегти кілька випадків уживання речень певної будови з розділовими знаками.

Для формування пунктуаційних умінь і навичок вчителю необхідно організувати **роботу над пунктуаційними помилками**, спрогнозувати й передбачити типи пунктуаційних помилок. Аналіз робіт учнів дозволяє подати помилки у вигляді чотирьох груп: 1) відсутність потрібних знаків (кома перед сполучником *і*, що поєднує предикативні частини складного речення; відсутність коми в реченнях з однорідними

членами; відсутність коми у реченнях з відокремленими членами тощо); 2) зайві знаки (кома перед сполучником *і*, що поєднує два дієприкметникових чи дієприслівникових звороти; двокрапка і тире в реченнях з однорідними членами за відсутності узагальноючих слів); 3) уживання не того знака, що потрібний у певному випадку (тире замість двокрапки чи двокрапка в реченнях з узагальноючими словами; кома замість тире перед узагальноючим словом у реченнях з однорідними членами речення; кома замість крапки з комою; тире замість дужок для виділення вставлених речень тощо); 4) постановка знака не на тому місці, де потрібно (ця група помилок характеризується і пропуском певного знака, і наявністю зайвого).

Робота над пунктуаційними помилками дає змогу оцінити рівень засвоєння пунктуаційних правил, передбачити труднощі, які виникають під час засвоєння того чи іншого правила.

Успіх роботи з пунктуації залежить від цілої низки чинників: дотримання загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів, правил, закономірностей; урахування вікових, психологічних особливостей учнів; попередження пунктуаційних помилок; використання уроків літератури для закріплення пунктуаційних умінь; організації індивідуальних консультацій для учнів з пунктуації; систематичного обліку пунктуаційних помилок та роботи над пунктуаційними помилками.

### Запитання і завдання

1. Чим пояснюється передбачене чинними програмами паралельне вивчення фонетики, орфоспії, графіки та орфографії? Обґрунтуйте свою думку.
2. Яке практичне значення мають знання про розвиток фонетичної системи?
3. Чому під час вивчення фонетики й орфоспії перевагу необхідно надавати вправам усного характеру? Наведіть приклади.
4. Прокоментуйте можливі утруднення у визначенні морфем учнями за змістом чинних програм.
5. Назвіть прийоми вивчення морфемної будови слова.
6. Доберіть зразки вправ і завдань, що ілюструють зв'язок словотвору з будовою слова, фонетикою, морфологією, орфографією.
7. Чому без знання будови слова не можна сформулювати в учнів стійких графічних навичок?
8. Яке місце і значення граматики в шкільному курсі мови?
9. На яких принципах ґрунтується шкільний курс граматики?
10. Назвіть ефективні методи і прийоми роботи над граматичним матеріалом на етапах вивчення та узагальнення й систематизації. Прокоментуйте.
11. Обґрунтуйте необхідність реалізації принципів наступності і перспективності у вивченні шкільного курсу морфології і синтаксису.
12. Назвіть принципи вивчення морфології.
13. Чому провідним принципом під час роботи над розділом "Морфологія" вважається вивчення морфології на синтаксичній основі?
14. Назвіть ефективні методи і прийоми роботи під час вивчення синтаксису, орфографії, пунктуації.

## 6

## СЛОВНИКОВА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### 6.1

### Лінгводидактичні основи словникової роботи

Лексика української мови вивчається у двох напрямках: розділ "Лексикологія" і робота над словом у процесі навчання мови в 1-4 і 5-11(12) класах. Ці два аспекти вивчення словникового складу рідної мови вимагають розрізнення таких понять, як "вивчення лексики" і "словникова робота". Вони не завжди чітко розрізнялись у методиці, очевидно, тому, що слово є об'єктом вивчення і лексикології, і словникової роботи. Сучасна методика розрізняє ці поняття. На уроках лексикології в 5-6 класах діти вивчають слово як одиницю лексичного рівня мови, ознайомлюються з багатством і різноманітністю словникового складу української мови. Словникова робота, тобто робота над збагаченням словникового запасу учнів, проводиться на всіх уроках української мови, починаючи з 1 класу, і має свої особливості.

У словниковій роботі необхідно враховувати основні ознаки слова та його місце в системі мовних одиниць. Слово, як відомо, служить засобом позначення предметів дійсності і виражає поняття про них. Усі явища дійсності позначаються словом. Розуміння цього формується на уроках лексики, відтак у подальшій словниковій роботі учитель постійно спирається на це положення. Слово як одиниця мови і мовлення має ряд ознак: єдність звучання і значення, лексико-граматична співвіднесеність, непроникність, відтворюваність, фонетична оформленість. Розглянемо ці ознаки.

Слово завжди виступає як органічна єдність звучання і значення. Звук або комплекс звуків лише тоді є словом, коли служить вираженням певного змісту. Так, звукові комплекси типу "водр", "абтік" не є словами мови, бо не мають ніякого змісту. Наявність значення – обов'язкова властивість слова як одиниці мови. Від морфеми слово відрізняється своєю лексико-граматичною співвіднесеністю, оскільки воно завжди належить до певної частини мови і має граматичну оформленість.

Непроникність слова виражається в неможливості його структурних змін. Наприклад, зміни в структурі слова *класний* приводить до абсурду (підкласний) або до появи нового слова (позакласний). Слова, як правило, не творяться в процесі спілкування, а пригадуються або беруться з певного мовленнєвого контексту у вигляді єдиного структурно-семантичного цілого.

Фонетична оформленість слова передбачає наявність у ньому звукової оболонки – звучання. Звукова оболонка є формою його матеріального існування.

Хоч слово – самостійний компонент лексичної системи мови, але воно є членом різних системних лексичних об'єднань, до яких входять синонімічні, антонімічні ряди слів, тематичні і лексико-семантичні групи. Місце слова в лексичній системі мови значною мірою визначається явищем багатозначності. Залежно від лексичного значення слово може бути членом різних рядів і груп. Так, слово *хороший* входить у ряди синонімів *хороший, відмінний, знаменитий, гарний, красивий, красний; хороший,*

*добрий, славний, предобрый*. Це слово має антоніми *поганий* (без позитивних якостей) і *злий* (про вдачу). Кожне лексичне значення слова протиставляється іншим значенням цього слова, які в сукупності становлять систему його диференційних ознак, за якими слова об'єднуються або ж протиставляються. Важливою для визначення слова в лексичній системі мови є сполучуваність його з іншими словами в тексті.

Виходячи з цих наукових засад, можна визначити завдання словникової роботи на уроках української мови:

- 1) збагачення словникового запасу учнів за рахунок засвоєння нових слів, синонімів, антонімів до відомих їм слів;
- 2) формування умінь і навичок визначати семаптику, емоційно-експресивне забарвлення слів і правильно користуватися ними;
- 3) формування умінь і навичок правильного вживання з урахуванням сполучуваності слів;
- 4) розвиток умінь доцільного використання слів залежно від тону і стилю мовлення;
- 5) виховання в учнів мовного чуття, естетичного смаку до краси слова;
- 6) попередження і виправлення лексичних недоліків у мовленні учнів.

Словникова робота на уроках української мови здійснюється за певними принципами. Дослідники виділяють п'ять таких принципів: позамовний, синтагматичний, парадигматичний, функціональний і контекстуальний.

Позамовний (або екстралінгвістичний) принцип відображає виховний і розвивальний характер словникової роботи. Засвоєння нових слів повинно впливати на формування особистості учня, його світогляду й моральних якостей. Цей принцип вимагає систематичної роботи над словом на всіх уроках мови. Словникова робота повинна збагачувати ерудицію учнів, виховувати в них інтерес до слова, до мови, формувати національну свідомість. Він відображає також загальнодидактичні вимоги систематичності й доступності навчання, розвитку інтересу до знань, зв'язку навчання з життям, що конкретизуються в таких методичних рекомендаціях:

- робота над збагаченням мовлення учнів повинна бути систематичною й органічно вклучатися в зміст і структуру кожного уроку;
- під час відбору слів для активного засвоєння і прийомів словникової роботи варто враховувати вік учнів та рівень їхнього мовленнєвого розвитку;
- необхідно усією системою роботи підтримувати й розвивати інтерес учнів до нових слів, їх семантики й етимології;
- словникова робота повинна розвивати в учнів потребу в спілкуванні українською мовою, забезпечувати усвідомлення важливості поповнення свого лексичного запасу й необхідності досконало володіти мовою.

Синтагматичний принцип допомагає осмислити семантичні відношення слів у тексті, особливості їх сполучуваності. Так, слово *літній* у сполученні зі словом *вечір* вказує на пору року, а в сполученні зі словом *чоловік* означає вік людини (*немолодий*). Тому ознайомлення учнів зі словом треба починати з прикладів сполучуваності його з іншими словами.

Парадигматичний принцип передбачає ознайомлення учнів з лексичною парадигмою, що об'єднує тематичні групи, синонімічні й антонімічні ряди. Вивчення нових слів необхідно проводити з урахуванням їх системних зв'язків. Це забезпечує усвідомлене засвоєння словникового складу мови. Тому цей принцип є найбільш продуктивним у породженні мовлення.

Суть функціонального принципу виражається в дотриманні функціонально-стилістичного аспекту розвитку мовлення учнів. Цей принцип вимагає доцільного вибору слів залежно від їх стилістичного забарвлення, мети їх використання в мовленні, стилю висловлювання.

Більшість слів в українській мові багатозначні. Засвоїти їх значення учень може лише в контекстуальному оточенні. Таким контекстом може бути словосполучення (*крила орла, крила літака*), речення і текст. В одному випадку для того, щоб значення слова було зрозумілим, достатньо мікроконтексту (рукав плаття і рукав ріки), в іншому значенні слово може реалізуватися в реченні. Однак найповніше і найточніше значення слова розкривається в тексті. Тому контекстуальний принцип особливо важливий у словниковій роботі та формуванні комунікативних умінь учнів.

## Зміст і форми словникової роботи

Словникова робота повинна спиратися на знання, набуті учнями в процесі засвоєння лексики і фразеології. Сучасна методика рекомендує вивчення слова і проведення словникової роботи на всіх рівнях – фонетичному, словотвірному, морфологічному, лексичному і синтаксичному. У центрі уваги вчителя повинні стати такі основні об'єкти словникової роботи:

- 1) слова і стійкі словосполучення, з якими учні зустрічаються вперше або значення яких не зовсім розуміють;
- 2) лексико-семантичні ряди, групи слів, що функціонують у різних контекстах;
- 3) співвідносі лексичні засоби: слова активної і пасивної лексики, літературні і позалітературні слова, нейтральні і стилістично забарвлені слова тощо;
- 4) словниковий запас учнів, відповідність його літературній нормі.

Основою словникової роботи є опора на лексичне значення слова. На фоні цього поняття визначається зміст словникової роботи: пояснення значень нових слів, робота над спільним і відмінним у значенні слів, встановлення системних відношень між словами, добір стрижневих (ключових) слів і виражальних засобів для конструювання певного висловлювання, виявлення лексичних недоліків свого і чужого мовлення та ін.

Засвоєння лексичного значення слова проводиться в певній послідовності. Спочатку учні ознайомлюються з тематичними рядами слів, що служать для повідомлення на певну тему, наприклад: “Школа”, “Моя Батьківщина”, “Символи України”, “Моє захоплення” тощо. Ознайомлення з тематичними рядами слів виходить за межі уроків рідної мови і переноситься на уроки інших предметів. Загальнонаукові терміни, терміни певної галузі знань – завжди замкнені тематичні групи, засвоєння яких сприяє збагаченню індивідуального лексичного запасу. У роботі над лексичним значенням слова важливу роль відіграють логічні ряди слів – слова однієї тематики, але розміщені

за ступенем зростання, узагальнення смислу, за родо-видовими ознаками, наприклад: *корова – ссавець – тварина; хата – споруда – предмет; яблуно – дерево – рослина.*

Наступні форми лексичної роботи – засвоєння багатозначних і вжитих у переносному значенні слів, слів-синонімів, антонімів, омонімів. Робота над значенням і вживанням слова є центром словникової роботи і повинна проводитися з опорою на текст, що має бути стилістично диференційованим і відображати художнє, наукове, публіцистичне мовлення.

Робота над збагаченням лексики учнів багатогранна. Найчастіше вона містить такі етапи: 1) виділення слова з контексту; 2) розкриття смислового значення слова; 3) з'ясування сполучуваності його з іншими словами; 4) пояснення відтінків значення слова; 5) запис його в зошит або словничок; 6) використання його в усному і писемному мовленні. Так, під час вивчення теми “Іменник” є широкі можливості для роботи над збагаченням словникового запасу учнів, зокрема над іменниковими синонімами. Наприклад, аналізуємо значення слів *діло, справа, робота, труд, праця* під час з'ясування лексичних ознак іменника в 6 класі. Нам часто доводиться вживати ці слова, бо вони стосуються діяльності людини, причому називають різні її види в найзагальніших рисах. Тому бажано, щоб учні точно уявляли їхнє значення.

Слово *діло* за значенням найзагальніше в цьому синонімічному ряді. Воно означає будь-яку роботу, працю, заняття взагалі.

1. Без діла псується сила. 2. Діла на копійку, а балачок на карбованець (*Народна творчість*).
3. Діло в неї горіло в руках (*І. Нечуй-Левицький*).

Іноді слово *діло* неправильно вживають у значенні “справа”. Наприклад, дехто каже: *Я прийшов по такому ділу* – треба: *Я прийшов у такій-то справі* або *Як твої діла?* – треба: *Як твої справи?*

До слова *діло* близьке за значенням слово *робота*, тільки останнє на відміну від першого означає якийсь конкретний вид трудової цілеспрямованості (*сидіти без діла і бути без роботи*).

Слово *труд* вживається як застаріле в тому самому значенні, що й *праця*, але зрідка (найчастіше в поезії) і його можна замінити словом *праця*.

Якщо слово *труд* означає діяльність, пов'язану з певними труднощами, з переборюванням їх, його не можна замінити словом *праця*:

1. Вона йшла з трудом, ледве пересувала ноги (*О. Копиленко*).
2. По усіх своїх трудах та по усіх пригодах Остап повертався додому (*Марко Вовчок*).

Розкриваючи лексико-граматичні ознаки іменників, звертаємо увагу учнів на ті слова, що означають опредмечені якості, ознаки, дії чи стани. Щоб навчити чітко розмежовувати їх, варто запропонувати ряд завдань, які можна виконувати під час вивчення іменників, прикметників і дієслів:

- Від поданих прикметників утворити іменники і розкрити їх значення.  
*Ясний, ніжний, білий, блакитний, мужній, добрий, злий, сумлінний, серйозний, радісний.*
- Виписати окремо іменники на означення якостей, властивостей, дії, стану і пояснити їх значення. Ввести слова у словосполучення.  
*Абсолютність, абсурдність, автономність, базування, бажання, боротьба, ввічливість,*

*вагання, вартість, весілля, вибачення, зрозумілість, зібрання, швидкість, спів, чаювання, хода, рожевість, родючість, тлумачення, формальність.*

- Назвати дієслова, від яких утворені подані іменники. З виділеними словами скласти словосполучення.

*Базікання, вибачення, зібрання, ходьба, плавання, прогулянка, недомовка, обдирання, об'єднання, переміщення, перемога, просьба, розгром, сіпанина, твердження, уособлення, формування.*

Такі завдання на зіставлення іменників з прикметниками і дієсловами допомагають учням усвідомити граматичне поняття предметності. Поряд з цим учні удосконалюють навички правильно визначати лексичне значення слова.

У синтаксисі реалізується функціонування всіх мовних одиниць, і це створює умови для супровідного повторення й закріплення лексичних понять під час вивчення різних синтаксичних тем. Увага до семантики мовних одиниць дозволяє вивчати синтаксичні одиниці на семантично-стилістичній основі, розкривати внутрішні зв'язки між їх структурою, значенням і функціонуванням у мовленні.

Вивчаючи словосполучення, їх структуру і значення, способи зв'язку слів у словосполученнях, слід проводити повторення лексичних понять у функціонально-стилістичному аспекті і на складнішому дидактичному матеріалі. Словосполучення дає можливість розглядати мовні одиниці в різних лексико-семантичних і граматичних взаємозв'язках, виховує в учнів увагу до сполучуваності слів, сприяє виробленню вміння будувати словосполучення, попередженню мовних помилок. Знання учнів з лексики поглиблюються, удосконалюються вміння розрізняти лексичне і граматичне значення слів, правильно користуватися словом у власному мовленні. Школярі вчаться розрізняти словосполучення і слово як дві номінативні одиниці мови, розуміти роль словосполучення як мовного засобу, що конкретизує загальне значення слова. Так, у словосполученнях *пшеничне поле, безмежне поле, працювати в полі* значення слова *поле* конкретніше, ніж значення окремого слова *поле*.

Смисловий зв'язок між словами в словосполученні зумовлений семантикою слова, належністю до тієї чи іншої частини мови, здатністю сполучатися з іншими словами. Досвід показує, що найбільше граматичних помилок учні допускають у способах зв'язку слів (узгодженні, керуванні). Під час вивчення способів підрядного зв'язку необхідно підкреслити велику роль лексичного значення слів. Види синтаксичного зв'язку часто спираються на здатність слова сполучатися з іншими словами. Це зумовлює велику різноманітність семантичних відношень між словами у словосполученнях і синонімію та антонімію останніх.

Робота над збагаченням лексичного запасу учнів проводиться під час розвитку мовлення. Окрім повторення лексичних понять, на таких уроках варто готувати учнів до написання творів, підпорядковуючи словникову роботу певній лексико-семантичній групі, об'єднаній однією темою. Наприклад, у 6 класі під час вивчення теми “Запозичені слова” можна провести екскурсію в аптеку. Пояснюємо учням, з якою метою проводиться ця екскурсія, пропонуємо тематичний словничок аптечних термінів: *рецепт, фармацевт, реєстратура, итанглази, рецептар-контролер, асистент, аналітик* та ін. Ці та дібрані учнями професійні слова фармацевтів мають бути використані у творчих



роботах учнів на тему "В аптеці". Проведена робота свідчить, що учні свідомо засвоїли слова з лексики фармацевтів, бо вони бачили конкретні предмети, що носять ці назви. Крім того, учні збагатили свій словниковий запас.

### 6.3 Словникові вправи

Лексичні вправи займають важливе місце в системі роботи над словом як на уроках вивчення лексики, так і на інших уроках української мови. Ці вправи сприяють засвоєнню визначених програмою відомостей і понять з лексики, виробленню лексичних умінь і навичок, забезпечують здійснення органічного зв'язку лексики з іншими розділами шкільного курсу мови і проведення систематичної роботи з лексики. Крім того, вони активізують діяльність учнів, збагачують їхній словниковий запас, виховують увагу до слова, його значення і вживання, розвивають логічне мислення. Зміст вправ дає широкі можливості для виховної роботи на уроках української мови.

За метою виконання вправи діляться на **лексико-фразеологічні** і **словникові**.

**Лексико-фразеологічні вправи** використовуються здебільшого для закріплення знань та формування умінь і навичок учнів з лексики, фразеології. **Словникові вправи** мають ширше призначення. Вони проводяться під час сприймання або породження мовлення. Їх основна мета – розвиток мовлення учнів, а матеріал – функціонуючі в мовленні лексичні і фразеологічні одиниці. Поділ цей досить умовний, оскільки в основі їх лежить робота над словом. У методиці побутують терміни "лексичні вправи", "фразеологічні вправи", які стосуються обох видів вправ. Оскільки словникова робота проводиться під час вивчення усіх розділів шкільної програми, зміст лексичних вправ досить різноманітний. З погляду дидактичних завдань ці вправи за змістом можна поділити на групи: 1) лексичні вправи; 2) лексико-граматичні вправи; 3) лексико-орфографічні вправи; 4) лексико-стилістичні вправи.

**Лексичні вправи** спрямовані на з'ясування семантики слова, його основних ознак, ознайомлення з словниковим складом української мови, сферою вживання різних лексичних шарів. Вони розраховані на усвідомлення значення слова, його суті. Наприклад:

- Користуючись "Коротким тлумачним словником рідної мови", з'ясуйте, які значення можуть мати слова: *батьківщина, безсмертний, виборювати, глашатай, заповіт, неосяжний, правий, спозаранку, титан*.

**Лексико-граматичні вправи** використовуються для засвоєння знань з граматики і повторення теоретичних відомостей з лексики, збагачення словника, розвитку мовлення учнів. Як приклад, подаємо такі вправи:

- Користуючись тлумачним словником, визначте лексичне значення кожного ряду слів: *аматор, крос, енергія, подив, юнь, почерк, мова; гарний, колективний, гуманний, благодатний, високий, знатний, цікавий; крокувати, махати, недочути, описувати, біліти, запевняти, думати*.
- Визначте, до якої частини мови належать спільнокореневі слова. Поясніть їх лексичне значення. Складіть речення з словами, що належать до різних частин мови.

*Гнути, гнутий, гнутися, гнуття, гнучкий, гнучкість, гнучко; дріб, дрібний, дрібенький, дрібно, дрібнити, дрібниця, дрібнішати; клик, заклик, покликати, кликати, кликун,*

*кличний, заклично; метал, металевий, металевість, металева, металіст, металізувати, металобрухт, металознавець, металорізний, металург.*

**Лексико-стилістичні вправи** передбачають вироблення в учнів навичок правильно користуватися словом у певному стилі мовлення. Такі вправи можна застосовувати з 5 класу, бо основні ознаки стилів, як відомо, засвоюються в 5-7 класах. Розкриваючи стилістичну функцію слів, ці вправи збагачують словниковий запас школярів, учать розмежовувати стилістичні ознаки лексики, чітко і ясно виражати свої думки.

**Лексико-орфографічні вправи** – це завдання, що, з одного боку, пов'язані з вивченням граматичного матеріалу, його правописних явищ, а з іншого – із засвоєнням лексичних понять. Це вправи на з'ясування значення слова, його структурних елементів (морфем) та їх правопису, на повторення лексичних понять у процесі засвоєння найважливіших орфограм.

Найбільш поширені в практиці вчителів такі лексичні завдання: 1) відшукування лексичного явища в словосполученні, реченні або в тексті за зразком чи без нього; 2) добір власних прикладів або з творів художньої літератури чи інших друкованих джерел для ілюстрації певного явища; 3) виявлення і виправлення лексичних помилок у тексті, власному мовленні чи мовленні товаришів; 4) класифікація лексичних явищ, складання схем, таблиць тощо; 5) лексичний аналіз; 6) виявлення певного лексичного явища у зв'язному тексті; 7) визначення функції слова в тексті залежно від його стилю; 8) використання того чи іншого лексичного явища у власному мовленні.

Використання певного виду вправ залежить од змісту вивчуваного матеріалу з лексики, зв'язку його з іншими розділами шкільного курсу.

Лексичні вправи активізують діяльність учнів, збагачують їхній словниковий запас, виховують увагу до слова, його значення і вживання, розвивають логічне мислення. Зміст вправ дає широкі можливості для виховної роботи на уроках української мови.

### 6.4 Лексична робота на уроках граматики

Відомості з лексики потребують подальшого систематичного повторення. У програмі пропонується продовжити роботу над синонімами, антонімами, переносним значенням слів, фразеологізмами під час вивчення тем "Іменник", "Прикметник", "Дієслово", "Прислівник". Повторення інших тем з лексики планується з урахуванням їх важливості для мовлення, органічного зв'язку з граматиною, орфографією, стилістикою, мовних особливостей творів художньої літератури (що вивчаються в школі), фізики, хімії тощо. Словникова робота не обмежується розділом "Лексикологія" в 5-6 класах, а проводиться під час вивчення всього курсу української мови, на уроках літератури та інших предметів. Вона займає особливе місце під час вивчення граматики. Частини мови об'єднуються в лексико-граматичні розряди слів, а в синтаксисі виступають у ролі членів речення. В.В.Виноградов відзначав, що "граматичні форми і значення слів перебувають у тісному взаємозв'язку з лексичними значеннями"<sup>1</sup>. Саме

<sup>1</sup> Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972. – С.31.

цей взаємозв'язок зумовлює широкі можливості для організації повторення і закріплення основних відомостей з лексики, для роботи над збагаченням словникового запасу учнів. Так, від лексичного значення залежить закінчення форм множини в іменниках *хліб – хліби і хліба, ґрунт – ґрунти і ґрунта*, закінчення родового відмінка в іменниках *звук – звуку і звука, камінь – каменю і каменя, Алжир – Алжиру і Алжира*.

Від різних значень багатозначного слова можуть утворюватися слова однієї частини мови, але з різними суфіксами і з різними значеннями, наприклад, від іменника *воля* в значенні "одна з функцій людської психіки" утворився прикметник *вольовий*, а в значенні "свобода", "незалежність" – прикметник *вільний*.

Зв'язок лексики з граматикою дозволяє розглядати слово в єдності змісту і форми, тобто семантики і граматичних ознак, що, в свою чергу, дає можливість учням чітко розмежовувати лексико-граматичні значення, властиві частинам мови, і лексичне значення кожного слова в межах одного речення.

Особливо слід враховувати зв'язок лексики і граматики в процесі повторення і закріплення, оскільки часто під час вивчення словотвору, морфології і синтаксису вся увага школярів зосереджується на з'ясуванні граматичних ознак слова і випускається з поля зору лексична його сторона. Робота над словом, його значенням, експресивним забарвленням, синонімією, сполучуваністю повинна проводитися систематично.

## 6.5 Робота над словом на уроках літератури та інших предметів

Суттєву роль у лексичній роботі повинні зіграти уроки літератури, на яких учитель з'ясовує значення слова в тексті художнього твору, показує залежність використання тих чи інших лексичних одиниць від теми та ідеї твору, переконань автора і навчач дітей на кращих зразках умінню відбирати слова, використовувати їх у власному мовленні.

Аналізуючи уривок художнього твору, його мову чи навіть особливості мовного стилю письменника, можна дати такі завдання, як тлумачення слова, з'ясування його відтінків, показ доцільного вживання слова в певному тексті, його стилістичної вмотивованості і сумісності з загальним спрямуванням художнього твору. Словникова робота на уроках літератури є важливим засобом здійснення міжпредметних зв'язків.

Проблема збагачення словникового запасу учнів повинна розв'язуватись усіма вчителями. Це рекомендують і єдині вимоги до грамотного письма і культури мовлення учнів. Бліді, повільні, нечіткі відповіді учнів на уроках різних предметів легко пояснюються загальною бідністю їхнього словникового запасу і відсутністю того запасу слів, що необхідний для викладу матеріалу з даного предмета.

Учителі повинні багато уваги приділяти словниковій роботі, з'ясуванню слів-термінів тієї галузі науки, яку вони викладають. Формуванню навичок вільного володіння історичним, математичним та іншими групами термінологічної лексики сприяє не тільки словникова робота на уроках, але й читання спеціальної літератури, бесіди-поради вчителів, ознайомлення учнів з термінологічними словниками.

## 6.6 Робота із словниками

Програми середньої школи передбачають роботу зі словниками як невід'ємний компонент збагачення лексичного запасу учнів. Словники все більше стають важливими довідниками, що допомагають учням уточнити значення і походження слова, його вимову і правопис, переклад з української мови російською і навпаки, належність до синонімічного ряду тощо.

Українська лексикографія збагатилася рядом словників, з якими необхідно ознайомити учнів. Це насамперед "Словник української мови" (К., Наукова думка, 1971 – 1981) в 11 томах, "Короткий тлумачний словник" (К., Радянська школа, 1978), "Орфографічний словник української мови" (К., Наукова думка, 1999), "Орфоепічний словник" (К., Радянська школа, 1984), "Словник синонімів" (К., Наукова думка, 1999) у 2 томах, "Словник іношомовних слів" (УРЕ, 1974) та ін. Добре ознайомити дітей з основними типами словників – енциклопедичним та лінгвістичними, навчити користуватися ними.

У практичній роботі учні звертаються здебільшого до лінгвістичних словників, з якими працюють на уроках і вдома, виконуючи різноманітні завдання.

Навчання дітей користуватися тлумачним словником починається з уроків лексикології в 5 класі і продовжується в наступних. Зміст цієї роботи – дати відомості про тлумачний словник і словникову статтю, помітки, що використовуються в словникових статтях.

Ознайомлення з тлумачним словником відбувається в 5 класі на спеціальному уроці, присвяченому вивченню значення слова. Учні дізнаються про те, що пояснення значень слів подається в тлумачних словниках, що складаються з окремих статей, розміщених в алфавітному порядку. Словникова стаття складається з заголовка пояснюваного слова, на якому стоїть наголос, граматичних поміток, тлумачення значення слова, прикладів на вживання слова в мовленні.

Для закріплення знань учнів про тлумачний словник пропонуємо ряд виразів: 1) відшукати слово в словнику і прочитати словникову статтю; 2) прочитати частини словникової статті; 3) з'ясувати нові відомості про аналізоване слово; 4) порівняти власне тлумачення слова з тим, що подане в словнику.

Вивчаючи лексичні поняття, діти користуються тлумачним словником для ознайомлення з різними ознаками слова (багатозначністю, синонімією, відношенням до того чи іншого лексичного шару тощо). Учні дізнаються про стилістичні помітки в словнику і вчать їх розпізнавати.

Недостатня кількість тлумачних словників утруднює використання їх у шкільній практиці. Але незважаючи на це, можна роботу організувати так, що кожний учень навчиться ним користуватися. На одному з уроків варто ознайомити учнів з побудовою словника. Оскільки учні вже знають порядок розміщення слів у словнику, зосереджуємо їхню увагу на тому, що часто слово має кілька значень, і отже, треба вибрати те значення, яке найбільше підходить за змістом.

Така ж робота проводиться із перекладним російсько-українським словником у школах з російською мовою викладання. Переклад застосовуємо для пояснення розбіжності в написанні окремих слів російською і українською мовами, а через це пов'язуємо його з вивченням таких тем: "Правила вживання м'якого знака", "Спрощення в групах

приголосних”, “Відмінювання та написання кількісних числівників” та ін.

У 5 класі слід ознайомити учнів з етимологічним та фразеологічним словником. У цьому ж класі діти працюють із словником іншомовних слів.

Навички застосування словників удосконалюються на уроках української мови в наступних класах і на уроках інших предметів.

### 67. Формування лексичних умінь і навичок

Вивчення розділу “Лексикологія” і подальша словникова робота на уроках української мови формують в учнів лексичні вміння і навички, передбачені програмою української мови в кожному класі. Значна частина вмінь і навичок формується в 5-6 класах, де вивчається розділ “Лексикологія”.

У 5 класі учні повинні з'ясувати значення слів самостійно, користуючись тлумачним словником, називати значення слова в певному контексті, вміти добирати синоніми, синоніми, антоніми і правильно вживати слова в науковому, художньому і розмовному стилях; у 6 класі – визначати слова за словником, розмежовувати основні лексичні шари української мови, користуватися усіма передбаченими програмою словниками, розмежовувати семантичні ознаки словотворчих засобів, лексико-семантичні і граматичні ознаки частин мови, вживати в мовленні багатозначні іменники, прикметники, дієслова, добирати до них синоніми і антоніми; у 7 класі – визначати лексичні властивості дієприкметників, дієприслівників та прислівників, добирати синонімічні прикметники і сполучники, вільно використовувати в усному і писемному мовленні всі частини мови; у 8-9 класах – тлумачити значення будь-якого слова в контексті, пояснювати його стилістичні функції, аналізувати лексичні особливості стилів мовлення.

Формуванню цих умінь і навичок сприяють усі види і форми словникової роботи в школі, методи і прийоми навчання, система лексичних вправ. Лексичні вміння і навички, вироблені в процесі вивчення розділу “Лексикологія” і всієї словникової роботи під час опрацювання інших розділів курсу української мови та на уроках літератури, виховують в учнів чуття мови, свідоме ставлення до слова, розвивають їхню мовленнєву культуру й розумові здібності.

#### Запитання і завдання

1. Що вкладається в поняття “словникова робота”?
2. Розкажіть про лінгвістичні засади словникової роботи.
3. Назвіть найголовніші принципи словникової роботи.
4. Що є об'єктом словникової роботи? Доведіть це на прикладах.
5. Що становить зміст словникової роботи? Наведіть приклади.
6. Які можуть бути форми роботи над словом? Наведіть приклади.
7. Схарактеризуйте словникові вправи і наведіть приклади.
8. Яку лексичну роботу можна проводити на уроках граматики? Наведіть приклади.
9. Які форми роботи над словом можна проводити на уроках літератури?
10. Чи має місце словникова робота на уроках інших предметів? Покажіть це на прикладах.
11. З якими словниками ознайомлюються учні на уроках української мови?
12. Наведіть приклади використання словників на уроках української мови.

### Основні напрями роботи з розвитку мовлення і принципи мовленнєвої підготовки учнів

**Методика розвитку мовлення учнів.** Відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти України, навчальних концепцій, чинних програм з рідної (української) мови пріоритетною є мовленнєва підготовка учнів, спрямована на формування мовної особистості випускника середньої школи, зокрема вироблення умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях. Реалізується це завдання насамперед у процесі роботи над розвитком мовлення (мовленнєва змістова лінія програми). Призначення мовленнєвої змістової лінії полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі (мовленнєва компетенція). Робота над мовною теорією, формування знань, умінь і навичок з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення учнів<sup>1</sup>.

Мовленнєва підготовка учнів здійснюється на всіх уроках української мови. Передбачені програмою й спеціально відведені уроки розвитку мовлення. Зміст і технологію мовленнєвої підготовки учнів розробляє *методика розвитку мовлення*, яка має свій *об'єкт вивчення, предмет і систему понять*.

*Об'єктом вивчення* є процес розвитку мовлення школярів, *предметом* – зміст, форми, методи й прийоми роботи над розвитком мовлення на уроках рідної (української) мови.

Методика розвитку мовлення має *систему основних понять*, як-от: “розвиток мовлення”, “робота з розвитку мовлення”, “зв'язне мовлення”, “висловлювання”, “мовленнєва ситуація”, “види творчих робіт”, “види мовленнєвої діяльності”, “комунікативні уміння” тощо.

Навчання ефективного користування засобами мови в комунікативній діяльності має давню історію. Сучасна методика розвитку мовлення учнів використовує здобутки античної риторичної школи, звертається до досвіду української народної педагогіки, спирається на теорію і практику навчання мови й мовлення в працях вітчизняних і зарубіжних методистів різних часів. Залежно від політичних та соціально-економічних умов розвитку суспільства віддавали перевагу розвитку усного або писемного мовлення. З давніх часів педагоги шукали способи й засоби навчання виразного, переконливого, змістовного мовлення – ефективних устних і писемних висловлювань.

Розробці окремих методичних питань з розвитку мовлення учнів у 19-ому ст. присвячено праці таких учених, як А.Алфьоров, М.Бунаков, Ф.Буслав, І.Срезнев-

<sup>1</sup> Рідна (українська) мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (12-річна школа). – К., 2004. – С. 3.

ський, К.Ушинський, В.Шереметьєвський та ін. У першій половині 20-го ст. в дослідженнях В.Голубкова, М.Рибникової, В.Масальського, О.Міртова, О.Пешковського, С.Чавдарова та ін. закладено теоретичні основи сучасної методики розвитку мовлення, зокрема визначено мету, завдання, накреслено основні шляхи реалізації цих завдань. Подальшого розвитку набули ці питання в роботах В.Капінос, Д.Кравчука, Т.Ладиженської, М.Пльонкіна, І.Синиці, Я.Стельмаховича, Т.Чижової та ін.

Переосмислення загальноосвітніх функцій української мови як навчального предмета в умовах сучасної школи актуалізує проведення досліджень з питань розвитку мовлення й звернення до попереднього методичного досвіду. Проблеми розвитку мовлення учнів висвітлені в працях таких учених, як О.Біляев, Т.Донченко, П.Кордун, В.Мельничайко, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова та ін.

Методика розвитку мовлення спирається на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загальнорекомендованих рівнів володіння мовою, вироблення мовленнєвої компетенції.<sup>1</sup>

Теоретичні основи розвитку мовлення ґрунтуються на здобутках сучасної науки, насамперед лінгвістики, лінгводидактики, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики когнітивної, комунікативної лінгвістики та ін.

Важливим для розробки методики розвитку мовлення є положення про мовну особистість (рівні володіння нею мовою, інтелектуальний розвиток, духовне багатство, уміння розвивати і зберігати мовні традиції тощо); розмежування понять “мова” й “мовлення”, розуміння тексту як продукту мовленнєвої діяльності, що реалізується в певному дискурсі.

Визначальними для методики розвитку мовлення є психолінгвістичне розуміння мовлення як діяльності, що складається з послідовних і взаємозумовлених *фаз*:

- **орієнтування** (визначення завдань і умов спілкування; усвідомлення й відбір змісту висловлювання, його теми);
- **планування** (складання програми дій: систематизація матеріалу, визначення послідовності його викладу);
- **реалізації** (побудова висловлювання з дотриманням стилю, типу мовлення, літературних норм);
- **контролю** (перевірка й удосконалення тексту).

Суб'єктами цієї діяльності в навчальному процесі є вчитель і учень, які по чергово перебувають у ролі адресанта чи адресата мовлення, є учасниками мовленнєвих актів (приблизно одна репліка), мовленнєвих кроків (кілька реплік однієї особи), мовленнєвих циклів (кілька кроків) як одиниць педагогічного дискурсу. Навчання мовленнєвої діяльності здійснюється системно, послідовно, на основі лінгводидактичних закономірностей, що стосуються засвоєння будь-яких мовних тем.

<sup>1</sup> Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 164-165.

**Значення мовленнєвої підготовки учнів.** Однією з важливих умов соціальної адаптації підростаючого покоління є свідоме, вільне володіння найважливішим засобом спілкування – мовою. Адже мова, зокрема рідна, є для людини засобом не тільки пізнання й спілкування, але й формування та розвитку особистісних якостей.

Випускник загальноосвітньої школи повинен засвоїти вироблені суспільством правила мовленнєвої комунікації та виражальні можливості мови. Чим більший запас виражальних засобів мови, якими володіє учень, тим легше йому вибрати ті, що можуть забезпечити адекватне відтворення думки й ефективну реалізацію комунікативного задуму. Суттєву роль у зв'язку з цим відіграє не сама кількість доступних мовцеві мовних одиниць, а й бездоганне володіння ними: розуміння всіх функціональних якостей мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних і стилістичних відтінків та цілеспрямоване її використання в конкретній комунікативній ситуації. Насамперед мовленнєва підготовка учнів визначає ефективність комунікативної діяльності в цілому. Адже невербальні засоби спілкування підпорядковуються вербальним, увиразнюючи їх, допомагаючи здійснити комунікативний намір людини. Тому в сучасній школі посилилися вимоги до мовленнєвої підготовки учнів – до розвитку їхнього мовлення.

#### Напрями роботи з розвитку мовлення учнів

Рівень мовленнєвої підготовки учнів залежить від засвоєння ними лексичного багатства мови, володіння граматичними категоріями, літературними нормами, що забезпечує формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Тому робота з розвитку мовлення учнів здійснюється паралельно за *трьома напрямками*:

- збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення;
- засвоєння норм української літературної мови;
- формування в учнів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання (зв'язне мовлення).

*Збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення* здійснюється систематично на різних уроках української мови, постійно супроводжує процес засвоєння мови як засобу спілкування й відповідає принципу практичної спрямованості навчання, визначеному в програмі “Рідна (українська) мова”.<sup>1</sup> Цей принцип знаходить вияв у різнобічному й систематичному збагаченні мовлення учнів лексичними, фразеологічними, граматичними, стилістичними та іншими виражальними засобами мови, що має здійснюватися у процесі реалізації внутрішньо-предметних зв'язків і забезпечити стабільний приріст і розширення лексичного запасу учнів, урізноманітнення граматичної будови їхнього мовлення, удосконалення вираженості у слововживанні, доборі найбільш виправданих синонімів на рівні лексеми, словосполучення, фразеологізму, речення в конкретному лінгвістичному та ситуативному контексті.

Усвідомлення школярами функцій мовних одиниць виробляє потребу відбирати й використовувати точні, виразні, різноманітні мовні засоби, що сприяють

<sup>1</sup> Рідна (українська) мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (12-річна школа). – К., 2004. – С. 9.

ефективній мовленнєвій комунікації. Цей напрям роботи ґрунтується на розумінні учнями слова як носія лексичного і граматичного значення:

- слово – це мовний знак, що називає певні предмети, явища, події, ознаки, якості, указує на кількість, час, місце, напрям, спосіб дії тощо;
- слово може співвідносити між собою інші слова, сполучати, підсилювати їх значення, виражати почуття тощо;
- слово у сполученні з іншими словами може втрачати своє значення, а набувати спільного з ними значення;
- слово може мати кілька значень, що встановлюється тільки з лінгвістичного або ситуативного контексту;
- слово здатне звужувати або розширювати своє значення;
- слово може об'єднуватися в різні групи за значенням (спільним, протилежним);
- слова мають різне походження, сферу використання, територіальні обмеження, відрізняються часом виникнення тощо.

Формування всебічного розуміння учнями слова як номінативної одиниці в єдності лексичного і граматичного значення є предметом навчання насамперед на уроках лексикології, фразеології, морфології, синтаксису. Хоча й такі розділи, як фонетика, будова слова, словотвір теж не розглядають свої одиниці поза словом. На основі розуміння учнями функцій слова здійснюється збагачення, урізноманітнення словникового запасу школярів. Багатство словника й володіння граматичним ладом мовлення дає їм змогу адекватно передавати власні думки, правильно сприймати чуже мовлення.

Збагачення словникового запасу й розвиток граматичної будови мовлення учнів здійснюється через засвоєння лексичної та граматичної синонімії, паралельних граматичних конструкцій, сфери використання окремих граматичних категорій, усвідомлення відтінків лексичних і граматичних значень слів та словоформ, їх стилістичних особливостей.

Учителю слід враховувати, що засвоєні учнями слова є елементами сформованої в них концептуальної та мовної картини світу шляхом утворення своєрідних структурно-сміслових згустків – концентів. Під концептом розуміють сформоване у свідомості учня поняття про складові реального й уявного світу, виражене за допомогою мови, пов'язане з мотивами мовлення й комунікативними намірами учасників спілкування. Семантика концепту містить комплекс позамовних відомостей, що ґрунтуються на знаннях про світ, отриманих внаслідок колективного досвіду людства. Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, вона пов'язана з сукупністю знань про світ та відображається в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприйняття і є індивідуальним витвором кожної особистості. Методика роботи над збагаченням мовлення учнів має бути спрямована на формування в них умінь і навичок виділяти, розуміти значення слів – носіїв концентів та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці, виховувати мовну особистість,

здатну сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування.<sup>1</sup>

Пізнання світу в різних сферах життєдіяльності супроводжується засвоєнням учнями нових слів або відтінків значень уже відомих слів. Це забезпечує свідоме сприймання чужого мовлення і створення власних стилістично диференційованих висловлювань. Збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення школярів в процесі навчання мови й мовлення передбачає реалізацію таких основних завдань:

- поступового кількісного поповнення індивідуального словника;
- уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів;
- ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів;
- використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, увиразнення та урізноманітнення мовлення;
- вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику;
- засвоєння власне української лексики;
- розвитку мовного чуття, естетики слова;
- виховання потреби активного використання національних етикетних формул.

Особливу увагу варто приділяти вивченню *власне української лексики* як важливого елемента ідентифікації української мови. Деякі власне українські слова засвоюються паралельно з їх відповідниками іншомовного походження (*виборці – електорат, відсоток – процент*), знання останніх сприяє міжкультурній комунікації та формуванню термінологічної бази окремих навчальних дисциплін. Спонукання учнів до активного вживання власне українських слів спрямоване на виховання в них національно-мовних рис та розвиток індивідуальної мовотворчості в різних ситуаціях спілкування.

Результативність словникової роботи виявляється у спроможності учнів вільно добирати номінативні одиниці, що адекватні мовленнєвому задуму, у певній гармонізації мислення і мовлення, думки і слова. Засвоєння нових слів відбувається тільки тоді, коли в них є потреба. Тому вчитель-словесник має вдаватися до моделювання різноманітних ситуацій спілкування відповідно до віку, статі, інтелектуального розвитку, психологічних особливостей, соціального оточення школярів.

Необхідно дбати не тільки про кількісне збагачення лексики учнів, а й про засвоєння ними функціонально-стилістичних властивостей нових слів, розуміння зв'язку між словом і контекстом, між словами, об'єднаними в тематичні групи. Потребує уваги розвиток в учнів чуття мови, виховання шанобливого, дбайливого ставлення до слова як виразника духовності людини, її естетичних уподобань та етичних переконань.

**Засвоєння норм української літературної мови** супроводжує весь процес вивчення навчального матеріалу мовленнєвої та мовної змістових ліній програми, відповідно до яких ознайомлення з мовною системою є основою для формування

<sup>1</sup> М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–8.

мовних і мовленнєвих умінь і навичок, що ґрунтуються на засвоєнні норм літературної мови.<sup>1</sup>

**Завдання** цього напрямку роботи з розвитку мовлення полягає в забезпеченні умов для свідомого, систематичного й послідовного сприйняття учнями правил нормативності української мови, у формуванні умінь і навичок дотримуватися засвоєних норм, знаходити та виправляти недоліки й помилки в змісті, побудові та мовному оформленні власних і чужих висловлювань.

Можна виділити два етапи засвоєння норм літературної мови: 1) *супроводжувальний* (основна школа): засвоєння норм, супроводжує зміст навчальної мовленнєвої діяльності та навчального мовного матеріалу; 2) *систематизуючо-узагальнюючий* (старша школа): удосконалення нормативності мовлення та систематизація й узагальнення вмінь з культури мовлення та риторики.

Мовна та мовленнєва змістові лінії програми визначають державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що стосуються засвоєння учнями норм літературної мови. Наприклад, для учнів 5-9 класів: правильно й доречно використовувати вивчені мовні одиниці, граматичні форми, знаходити й виправляти недоліки та помилки в змісті, побудові та мовному оформленні власних висловлювань, дотримуватися норм літературної мови тощо. В учнів має бути сформоване позитивне ставлення до практичного засвоєння норм літературної мови на будь-якому рівні мовної системи (*лексичних*: уживання слів у властивому їм лексичному значенні; *орфоепічних*: вимова звуків української мови в мовному потоці з урахуванням звукового оточення, правильне наголошування слів; *стилістичних*: використання лексичних і граматичних мовних одиниць відповідно до стилю мовлення; *норм текстотворення*: дотримання основних ознак тексту – зв'язності, інтонаційної завершеності, членованості; *граматичних*: правильне вживання граматичних форм; *правописних*: правильне написання слів і вживання розділових знаків). На уроках учні повинні усвідомити, що культура людини складається з культури поведінки, культури мовлення, культури спілкування. Необхідно переконувати школярів у тому, що часто завдяки правильності мовлення людина досягає успіху в офіційному та неофіційному спілкуванні, тому варто прагнути оволодіти нормами літературної мови.

У старших класах передбачено вивчення розділу "Культура мови і стилістика", де засвоюються поняття, систематизуються знання та вдосконалюються вміння й навички з культури мовлення.

Так, десятикласники мають засвоїти, що культура мовлення – важлива складова загальної культури людини; відповідність нормам літературної мови є однією з основних вимог до культури мовлення. Перед учнями ставляться вимоги обґрунтовувати необхідність дотримання правил культури мовлення як показника загальної культури й рівня інтелектуального розвитку кожної окремої людини й нації в цілому, характеризувати основні вимоги до мовлення. Тема "Правильність мовлення" передбачає засвоєння **норм української літературної мови**, а саме:

<sup>1</sup> Рідна (українська) мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (12-річна школа). – К., 2004. – С. 2.

- **орфоепічних**: дотримуватися орфоепічних норм в усному мовленні та під час читання; вільно користуватися орфоепічним словником; помічати і виправляти орфоепічні помилки;
- **морфологічних**: правильно вживати частини мови в усному й писемному мовленні, зокрема й для зв'язку речень у тексті (правильне вживання відмінкових закінчень, використовувати форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників, правильне вживання відмінкових форм іменників з кількісними числівниками, правильне використання числівників для позначення дат, часу, правильне наголошування дієслів минулого часу, правильна побудова речень з дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами тощо);
- **синтаксичних**: практичне засвоєння словосполучень, у яких трапляються помилки у формі залежного слова, правильне вживання форм присудка при підметі;
- **правописних**: писати відповідно до вивчених орфографічних і пунктуаційних правил.

В 11-ому класі учні засвоюють основні вимоги до мовлення та виробляють уміння враховувати такі з них, як *точність, логічність, чистота, багатство, виразність, доречність* під час побудови висловлювань та виправляти порушення цих вимог. У 12-ому класі опановують основи риторики української мови.

Успішне оволодіння нормами літературного мовлення значною мірою залежить від регіональних умов, рівня володіння мовою в родині, найближчому соціальному оточенні, природних задатків учня тощо. Слід привчати учнів спостерігати за власним і чужим мовленням, помічати позитивне й негативне в змісті, логіці викладу, чіткості аргументів, мовному оформленні, інтонації, нивидкості, забарвленні голосу тощо.

Необхідно виробляти в учнів усвідомлену настанову на засвоєння норми шляхом багаторазового повторення. Результат навчання залежить також від цілеспрямованої системи вправ, що передбачає формування усвідомлених умінь, а на їх основі – стійких мовленнєвих навичок. Учитель повинен бути уважним до кожного учня, вчасно помічати й виправляти помилки й недоліки. Цьому сприятимуть, наприклад, такі вправи: аналіз норми; зіставлення норми та її порушення; вибір нормативних або помилкових варіантів, виправлення порушень норми; успішні або письмовий переказ тексту, що містить складні для учнів норми; вільний диктант, творчий диктант; переказ з творчим або граматичним завданням; конструювання словосполучень, речень тощо.

**Формування в учнів умінь і навичок будувати власні й сприймати та відтворювати чужі усні та писемні висловлювання (зв'язне мовлення).**

**Зв'язне мовлення** в лінгводидактиці визначається як така мовленнєва діяльність, що становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку й членується на складові частини. Цей термін уживається ще й у таких значеннях: текст, продукт мовленнєвої діяльності, висловлювання; назва розділу методики розвитку мовлення – методика переказів, творів, інших творчих робіт, методика організації роботи над різними видами мовленнєвої діяльності.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. Авторів за ред М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 57.



Цей напрям роботи представлений мовленнєвою змістовою лінією шкільної програми, де визначено **зміст навчального матеріалу**:

- 1) відомості про мовлення (загальне уявлення про мовлення і спілкування, види мовленнєвої діяльності, мета спілкування, мовлення монологічне й діалогічне, основні правила спілкування, текст, тема й основна думка висловлювання, простий і складний план, стилі, типи, жанри мовлення та ін.);
- 2) перелік основних видів робіт за кожним видом мовленнєвої діяльності:
  - сприймання чужого мовлення: аудіювання, читання мовчки;
  - відтворення готового тексту: виразне читання вголос, усні (говоріння) та письмові (письмо) перекази;
  - створення власних висловлювань: діалог, монолог (вір, відгук, виступ під час дискусії, доповідь, реферат, виступ, анотація), ділові папери та ін.

Змісту навчальної мовленнєвої діяльності відповідають **державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів**, як-от:

- розрізняти мовленнєвознавчі поняття; визначати тему, основну думку висловлювання, стиль, тип, жанр мовлення, змістові частини тексту, засоби і способи зв'язку речень у тексті, ділити текст на абзаци тощо;
- сприймання чужого мовлення: а) слухати й розуміти тексти різних стилів, типів, жанрів мовлення, прогнозувати загальний характер змісту на основі формулювання теми, основної думки, визначати адресат і мету спілкування тощо; б) читати тексти мовчки з визначеною швидкістю відтворення, виділяти й запам'ятовувати в прочитаному головне й деталі, ставити й відповідати на запитання, оцінювати прочитаний текст з погляду змісту, виразності мовного оформлення тощо;
- відтворення готового тексту: а) виразно читати вголос знайомі тексти відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм; б) переказувати усно й письмово почуті й прочитані тексти, помічати й виправляти недоліки у своєму мовленні тощо;
- створення власних висловлювань: а) складати діалоги, досягаючи комунікативної мети, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; б) складати усні та письмові твори, добираючи мовні засоби відповідно до умов спілкування; в) складати ділові папери тощо.

Реалізація мовленнєвої змістової лінії програми вимагає врахування двох ступенів мовленнєвої діяльності:

**Підготовчий** ступінь передбачає уміння відтворювати готові мовні одиниці, добирати існуючі в мові варіанти мовних одиниць, мотивуючи свій вибір (наприклад, вибір слів з синонімічного ряду, фонетичних варіантів *у–в, і–й* та ін.). Цей ступінь мовленнєвої діяльності (конструювання) ґрунтується на знаннях норм літературної мови та практичних уміннях і навичках, що виробляються насамперед на уроках вивчення лінгвістичної теорії у процесі засвоєння мовного матеріалу.

**Основний** ступінь мовленнєвої діяльності (розвиток різних видів зв'язного мовлення, формування комунікативних умінь і навичок) співвідноситься з уміннями творчо використовувати мовні засоби (фонетичні, лексичні, граматичні) та способи

вираження думки залежно від стилю, типу, жанру мовлення. На цьому ступені мовленнєвої діяльності передбачається робота з текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення. Така діяльність реалізується у двох видах: рецептивне мовлення (сприйняття, усвідомлення, розуміння, аналіз готових усних і писемних текстів) і продуктивне мовлення (складання власних усних та писемних текстів – переказів, творів, публіцистичних й ділових жанрів). До рецептивних видів мовленнєвої діяльності належать аудіювання і читання, до продуктивних – говоріння і письмо.

### Методичні принципи мовленнєвої підготовки учнів

До основних методичних принципів, що забезпечують ефективність роботи з розвитку мовлення учнів, належать: 1) єдність розвитку мовлення й мислення; 2) взаємозв'язок розвитку усних й писемних видів мовленнєвої діяльності; 3) випереджаючий розвиток усного мовлення; 4) зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції; 5) зв'язок розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції; 6) зв'язок розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції; 7) взаємозв'язок роботи з розвитку мовлення на уроках мови і літератури.

**Єдність розвитку мовлення й мислення.** Цей принцип ґрунтується на врахуванні найважливішої функції мовлення в процесі спілкування – передавати думки – та зумовлює когнітивну методіку навчання мови й мовлення в школі.

Мовлення вважають процесом матеріалізації думки, перетворення думки в слово. Оволодіння мовними засобами є необхідною умовою розвитку мислення та поступового ускладнення пізнавальної діяльності. На думку психолога М.Жинкіна, мовлення є каналом розвитку інтелекту, чим раніше людиною буде засвоєна мова, тим легше й повніше будуть засвоюватися знання. Мислення – ширше поняття, ніж мовлення, оскільки спирається не тільки на мову. Механізми мислення людей мають значний ступінь універсальності, незалежно від національності та соціальних чинників. Мовлення ж має національну й соціальну диференціацію, стилістично забарвлене, тобто варіативне.

Учені розрізняють внутрішнє і зовнішнє мовлення. Внутрішнє мовлення реалізується з великою швидкістю як мовне оформлення думки без її висловлювання усно або на письмі. Це може бути “мовлення мовчки”; внутрішнє програмування одиниць мовлення; власне внутрішнє мовлення (з використанням предметних, образних кодів). Зовнішнє мовлення – це процес мовленнєвої діяльності: кодування (говоріння, письмо); декодування (аудіювання, читання). Діяльність, спрямовану на створення відповідних зв'язних висловлювань (текстів), називають мисленнєво-мовленнєвою.

Тому успішне формування вмінь і навичок мовленнєвої діяльності на уроках української мови залежить від врахування вчителем особливостей мислення учнів, від правильного добору методів, прийомів, засобів навчання, моделювання таких навчальних ситуацій, що спонукають до спостережень, бажання висловити свої думки, дібрати вагомні аргументи тощо.

**Взаємозв'язок розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності.** Вибір усної або писемної форми мовлення залежить насамперед від умов, мети, характеру спілкування, кількості учасників. У навчальному процесі учні паралельно розви-

вають уміння й навички слухання, говоріння, читання й письма. Це зумовлено тим, що всі види мовленнєвої діяльності характеризуються цілеспрямованістю й складаються з кількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізації та контролю). Відповідно до цих фаз і здійснюється окрема мовленнєва дія, зумовлена мовленнєвою ситуацією, наприклад, необхідністю відповісти на запитання, спонукати до дії, написати листа тощо. Кожна мовленнєва дія містить *етап підготовки висловлювання* (усвідомлення мотивів, мети спілкування, прогнозування результатів), *структурування висловлювання* (відбір мовних одиниць, розташування їх у певному порядку на основі оперативної мовленнєвої пам'яті), перехід до *зовнішнього мовлення* (звукове або графічне оформлення висловлювання). Про ефективність мовленнєвої дії свідчить його сприйняття та реакція на висловлювання (зворотний зв'язок).<sup>1</sup>

Крім спільного, усне й писемне мовлення має свої особливості. Так, усна форма мовлення використовує такі засоби, як звуки, наголос, паузи, підвищення або зниження тону, темп мовлення, тембр голосу тощо. Особливої ваги під час усного спілкування набувають невербальні засоби (жести, міміка, постава). Писемне мовлення потребує розвитку умінь правильно використовувати графічні знаки письма, розбірливо записувати, передавати особливості інтонації за допомогою розділових знаків. Між усним і писемним мовленням існує міцний зв'язок (уміння сприймати інтонацію впливає на уміння ставити розділові знаки: перелічувальна інтонація – кома, підвищення голосу, пауза, логічний наголос – тире та ін.).

Дитина, як відомо, починає засвоювати мовлення в усній формі. Під час усного спілкування можливе швидке реагування на певні порушення й помилки та виправлення їх. Учасники спілкування використовують невербальні засоби для посилення впливу. Засвоєні уміння й навички усного мовлення є підґрунтям писемної вправності. Тому серед принципів мовленнєвої підготовки учнів виділяють **випереджальний розвиток усного мовлення**.

**Зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції** зумовлений тим, що мовленнєві уміння й навички залежать від знань мовної системи, володіння нормами літературної мови. Мовленнєві уміння й навички формуються поступово, відповідно до сформованих мовних умінь і навичок як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини. Комунікативна орієнтація навчання зумовлює необхідність поєднання різнорівневих та різноаспектних мовних явищ, що функціонують у мовленні комплексно, у тісному взаємозв'язку. Тоді мовні та мовленнєві уміння й навички формують комунікативну вправність. Наприклад, знання учнями функцій кличного відмінка, написання й вимови закінчень слів у цій формі допомагають реалізувати комунікативну мету (привітати, запросити тощо), здійснити позитивну самопрезентацію.

**Зв'язок розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції.** Мовленнєва підготовка учнів залежить від розвитку загальнопізнавальних, організаційних, естетико-естетичних, творчих умінь, ціннісних орієнтацій, від опанування стра-

тегій, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем.

Названі вміння становлять стратегічну компетенцію та представлені в діяльній (стратегічній) змістовій лінії програми, наприклад: організаційні (уміння визначати мету власної пізнавальної діяльності, планувати діяльність для досягнення мети, здійснювати намічений план); контрольно-оцінні (оцінювати результат); загальнопізнавальні (аналізувати мовні та позамовні поняття, порівнювати, узагальнювати їх, моделювати мовні та позамовні поняття); творчі (уявляти словесно описані предмети і явища, переносити раніше засвоєні знання й уміння в нову ситуацію, добирати аргументи); естетико-естетичні (помічати красу в мові, мовленні, явищах природи, у вчинках людей, критично оцінювати свої вчинки). Удосконалення таких умінь супроводжує процес розвитку мовлення учнів.

**Зв'язок розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції.** Формування мовленнєвої компетенції учнів, зокрема вмінь сприймати й розуміти думки інших та планувати й створювати власні висловлювання, зумовлює навчання української мови на основі текстів, що сприяють опануванню національних і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями. Дидактичний матеріал у вигляді текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення дає змогу не тільки визначати стилістичні й граматичні функції мовних одиниць, забезпечити практичну спрямованість засвоєння учнями лінгвістичної теорії, а й розвивати особистість у морально-етичному та естетичному плані, формувати в учнів соціокультурну компетенцію. Аналіз структурно-сислової єдності тексту, мовних засобів зв'язку між його окремими реченнями є підґрунтям якісних, комунікативно доречних власних творів учнів.

Посилена увага до тексту як дидактичного матеріалу пов'язана зі зміною цільових акцентів навчання мови, що відбито в чинних програмах, концепціях, освітніх стандартах, Загальноєвропейських рекомендаціях мовної освіти. Соціокультурна змістова лінія програми визначає сферу відношень, орієнтовну тематику текстів, теми висловлювань учнів, вимоги до вмінь.

**Взаємозв'язок роботи з розвитку мовлення на уроках мови і літератури.** Цей принцип пояснюється спільними навчальними, розвивальними й виховними цілями на уроках, що представляють словесність. Спільним засобом навчання на цих уроках є мова.

На уроках літератури переважають тексти художнього стилю мовлення, окремі тексти або уривки з них можуть бути використані як дидактичний матеріал на уроках мови. Аналіз довершених, високохудожніх зразків словесної творчості позитивно впливає на мовлення учнів, виховує естетичні смаки, відповідальність за свої мовленнєві вчинки.

Методика роботи з художніми текстами на уроках української мови передбачає визначення їх лінгводидактичних функцій, особливостей адаптації художнього твору до конкретних дидактичних завдань, розробку схем мовного аналізу тексту.

Художній твір по-різному аналізується на уроках мови й літератури. Так, на уроках літератури вивчаються зразки мистецтва художнього слова через систему обра-

<sup>1</sup> Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – С.10-13.

зів. Учитель переважно спирається на образне мислення учнів, їхні відчуття, тому й оперує насамперед терміном “художній твір”. Для використання на уроках української мови художній твір може бути адаптованим, тобто пристосованим до певних навчальних умов: згорненим, скороченим, зміненим щодо пунктуації тощо. Під час мовного аналізу використовується термін “текст художнього стилю” (“художній текст”).

## 7.2 Мовленнєвознавчі поняття і шляхи їх засвоєння

Результативність навчання мови в сучасній школі вимірюється не стільки мовними знаннями, вміннями й навичками, а рівнем мовленнєвознавчої підготовки, практичним володінням мовними засобами залежно від ситуації спілкування, готовністю учнів до ефективної комунікації – виконання ролі адресанта (того, хто створює висловлювання) і адресата (того, хто сприймає висловлювання). Засвоєння мовленнєвознавчих понять формує комунікативну компетенцію учнів.

*Мовленнєвознавство* об'єднує дослідження багатьох наук про мовлення та мовленнєві ситуації й разом з мовознавством створює наукове підґрунтя методики розвитку мовлення учнів у школі. Мовленнєвознавство ставить у центр уваги адресанта й адресата (того, хто слухає або читає) та орієнтується на характеристику мовленнєвого акту в сукупності його мовних, прагматичних, психологічних і соціальних параметрів.<sup>1</sup> Поняття мовленнєвознавства пов'язані з поняттями таких наук, як психолінгвістика, стилістика, риторика, семіотика, комунікативна лінгвістика та ін. *Мовленнєвознавчі поняття* (поняття про мовлення), визначені шкільною програмою, формують в учнів уявлення про мовлення як вид діяльності людини, учасників спілкування та сукупність мовних і позамовних умов спілкування. *Мета* засвоєння мовленнєвознавчих понять полягає у використанні їх як орієнтирів для формування умінь і навичок зв'язного мовлення (під час сприймання, відтворення та створення текстів).

Відбір і змістове наповнення мовленнєвознавчих понять зумовлено логікою навчання мови й мовлення згідно з чинними програмами, виробленням мовних умінь і навичок, характеризується поступовим ускладненням та узгодженістю мовленнєвознавчої змістової лінії з мовною, соціокультурною та діяльнісною. Необхідність засвоєння мовленнєвознавчих понять обґрунтована в працях українських лінгводидактів Я.Мельничайка, М.Пентилок, М.Стельмаховича, Г.Шелехової та ін. Відносно до Державного стандарту загальної середньої освіти України мовленнєва змістова лінія навчальної програми забезпечує вироблення й удосконалення умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі).

За вимогами програми мовленнєва змістова лінія реалізується комплексно, інтергративно та передбачає взаємозв'язаний гармонійний розвиток умінь і навичок учнів з чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Розроблена система роботи з аудіювання, читання й розвитку діалогічного та монологічного мовлення, а також визначено вимоги до володіння цими видами мовленнєвої діяльності. Засвоєння мовленнє-

<sup>1</sup> Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. 2 –е, испр., и доп. / Под ред. Т.А.Ладыженской и А.К.Михальской; сост. А.А.Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – С. 3.

вознавчих понять вимагає дотримання насамперед комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів до навчання, переваги текстового дидактичного матеріалу не тільки на спеціальних уроках розвитку зв'язного мовлення, а й на уроках вивчення лінгвістичної теорії, передбачених мовною змістовою лінією програми. Мовленнєвознавча теорія повинна бути засвоєна учнями не стільки у вигляді визначень, формулювань та правил, а як усвідомлення вміння здійснювати навчальні дії з цими поняттями та правилами.

Засвоєння мовленнєвознавчих понять підпорядковується таким *частковим принципам*:

**Розосередженості.** Теоретичні відомості про мовленнєвознавчі поняття не даються учням зразу. Поняття розчленовується на певні смислові частини, що вводяться розосереджено й поступово з формуванням умінь виконувати більш складні мовленнєві вправи.

**Поступового нарощення змісту поняття.** Спочатку учням дається узагальнене уявлення про поняття, потім його зміст доповнюється, ускладнюється.

**Практичної спрямованості.** Теоретичні знання з мовленнєвознавства мають у школі виключно прикладний характер. Знання теорії не повинні бути самоціллю. Не всі поняття вивчаються теоретично. Основні з них спочатку засвоюються на практиці, потім усвідомлюється відповідне поняття. Учні повинні привчатися виводити поняття з практики мовлення.

**Свідомості.** Мовленнєвознавчі поняття не можуть бути зазубрені, завчені напам'ять без розуміння їх суті та змісту, перевіреного практикою мовлення.

Основні мовленнєвознавчі поняття, що засвоюються учнями у процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю на уроках рідної (української) мови, можна розподілити на такі групи: *відомості про мовлення і спілкування, відомості про текст, стилі мовлення, типи мовлення, види, жанри робіт.*

### Відомості про мовлення і спілкування

Мовленнєвознавчі поняття цієї групи дають змогу учням сприймати мовлення як окремий, важливий для спілкування вид діяльності людини. Ознайомлення з відомостями про мовлення розпочинається з п'ятого класу, де формується основна понятійна база, і продовжується на більш глибокому рівні в наступних класах. До цих понять належать: 5 клас: спілкування, мовлення, види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), адресат мовлення, монологічне і діалогічне мовлення, усне і писемне мовлення, основні правила спілкування (практично), тема й основна думка висловлювання, вимоги до мовлення (змістовність, логічна послідовність, багатство, точність, виразність, доречність, правильність), 6 клас: мовленнєві та немовленнєві засоби спілкування тощо.

Особливість формування поняття **мовлення** ґрунтується на розмежуванні понять **мова** й **мовлення** та уточненні понять, пов'язаних з вивченням мовної системи (мовних понять: звук, значуща частина слова, частина мови, члени речення та ін.) і мовлення (мовленнєвознавчих понять: види мовленнєвої діяльності, адресат, тип мовлення та ін.).

Засвоєння відомостей про мовлення забезпечує формування в учнів умінь розрізняти мову й мовлення, види мовленнєвої діяльності, форми мовлення, обґрунтувати їх своєрідність. Учні вчаться орієнтуватися в умовах спілкування, співвідносити вибрані мовні засоби з умовами спілкування, узгоджувати свою мовленнєву поведінку з ситуацією і правилам спілкування, додержуватися основних вимог до мовлення. Старшокласники приділяють більше уваги характеристиці сфери спілкування (особиста, публічна, освітня, професійна) і моделюють свою мовленнєву поведінку залежно від знань про особливості різних сфер спілкування.

Вправи й завдання, спрямовані на формування понять про мовлення і спілкування, повинні виконуватися систематично, супроводжувати весь процес навчання мови. Вивчення будь-якої мовної одиниці повинно бути спроектоване на використання її в певній ситуації спілкування.

Під час спостережень, пояснень учителя школярі мають зрозуміти, що **мова** – це система мовних одиниць, а **мовлення** – це мова в дії, використання мовних одиниць з урахуванням ситуації спілкування. **Спілкування** учні повинні засвоїти як обмін людей думками.

Структуру мовленнєвої ситуації визначають за такими запитаннями: де відбувається спілкування? (офіційні, неофіційні обставини); кому адресоване мовлення? (одній людині, кільком, багатьом); яка мета спілкування? (повідомлення інформації, прохання, вплив на читача або слухача тощо). Характеристика ситуації спілкування повинна супроводжувати аналіз готового тексту і складання власного висловлювання. Варто пропонувати учням перед складанням тексту на певну тему визначити адресата (того, кому адресований текст), у якій ситуації буде використане висловлювання, з якою метою (скласти розповідь для друга, написати листа бабусі, підготувати виступ на урок історії тощо.). Характеристика ситуації спілкування з допомогою вчителя, потім ступінь самостійності збільшується. Мовленнєвознавчі поняття, пов'язані з загальним уявленням про мовлення й спілкування, удосконалюють першу фазу мовленнєвої діяльності – орієнтування.

Навчальна мовленнєва діяльність передбачає розуміння вже учнями п'ятого класу особливостей **форм і видів мовленнєвої діяльності**, знання мовних і позамовних засобів, за допомогою яких сприймається або створюється висловлювання.

Вибір усної чи писемної форми мовлення залежить від умов спілкування, що зумовлюють використання різних засобів, наприклад: звуки, паузи, підвищення або зниження тону та ін. (усне мовлення); літери, розділові знаки, місце розташування на сторінці тощо (писемне мовлення). Реалізація задуму в різних формах мовлення потребує різних мовних і позамовних засобів. Так, в усному спілкуванні часто використовуються неповні ситуативні й контекстуальні речення, деякі слова можуть замінюватися відповідними жестами, мімікою, мовлення залежить від реакції адресата. Писемне ж мовлення вимагає посиленої інформативності мовних засобів, воно містить корекцію по ходу висловлювання залежно від реакції аудиторії.

Для усвідомлення учням різниці між усним і писемним мовленням необхідно практикувати моделювання ситуацій спілкування в усній і писемній формі з

однаковою ознакою (наприклад, тема спілкування, мета, кількість учасників тощо), складання відповідних висловлювань, аналіз результатів спілкування.

Усвідомлення учнями 5-го класу поняття **діалог** (розмова двох осіб) закріплюється під час виконання таких завдань:

- розіграти готовий діалог з опорою на текст;
- скласти діалог за зразком, у зв'язку з прочитаним, за початком, за картиною, за запропонованою ситуацією спілкування тощо;
- відновити пропущені репліки діалогу;
- відновити деформований діалог зі зміщеними репліками;
- самостійно розширити репліки діалогу.

У наступних класах учні виконують більш складні завдання:

- відтворюють озвучений діалог;
- розширюють репліки діалогу за рахунок уведення слів певної граматичної категорії, пояснення причин відмови, за рахунок ініціативного мовлення;
- конструюють діалог з набору запропонованих реплік; складають діалог на одну тему, але для різних ситуацій спілкування; монологізують діалогічне висловлювання;
- розігрують готовий діалог без опори на текст, розгортають тезу в зв'язі висловлювання тощо.

Засвоєння особливостей діалогічного мовлення, зокрема способів досягнення мети, створення позитивного впливу на співрозмовника передбачає постійну увагу до питань етикету, аналізу портрета аудиторії (вік, стать співрозмовників, освіта, сфера інтересів тощо). Розвиток діалогічного мовлення учнів основної школи відбувається здебільшого під час бесід, рольових ігор, усного опитування. Старшокласники вдосконалюють діалогічне мовлення у процесі диспутів, дискусій, обговорень тощо.

Поняття **монолог** (мовлення однієї людини) передбачає практичне засвоєння особливостей цієї форми мовлення, зокрема:

- монолог – це процес цілеспрямованого свідомого впливу на людей за допомогою мови з певною метою, за певних умов;
- монолог відповідно до мети висловлювання може бути інформаційним, переконуючим, спонукальним;
- монолог може бути усним і писемним;
- структура усного монологу тричленна: вступ (установлення зв'язку між темою, слухачами й тим, хто виступає, з метою привернути увагу до предмета мовлення); основна частина (розкриття суті теми за допомогою якісних аргументів); висновки (підведення підсумків, визначення невирішених проблем тощо);
- оволодіння усним монологічним мовленням передбачає систематичне тренування дихання, голосу, жестів, міміки та інших засобів впливу на слухача;
- писемний монолог допомагає реалізувати дистантне спілкування, тому передбачає використання тільки мовних засобів, що відбираються з урахуванням неможливості корекції під час сприйняття тексту адресатом.

Ці особливості враховуються вчителем під час роботи над монологічним мовленням учнів. У шкільній програмі для кожного класу визначається перелік висловлювань монологічного характеру, що передбачають відтворення готового (перекази) та створення власного (твори, ділові папери) текстів.

**Основні правила спілкування** засвоюються учням практично протягом усього навчання мови. Ці правила відображають національно-мовні традиції, загальноприйняті етичні норми, спрямовані на досягнення мети спілкування. Учні мають засвоїти аксіому: ввічливим бути вигідно, ввічливість – важлива передумова успіху в спілкуванні.

Усвідомлення понять мовлення і спілкування не може бути повним без засвоєння поняття **вимоги до мовлення** (змістовність, логічна послідовність, багатство, точність, виразність, доречність, правильність тощо). Пояснення цих вимог повинно здійснюватися на конкретних прикладах, за допомогою вправ, що вимагають дотримання цих вимог, редагування висловлювань, аналізу текстів (характеристики мовних і позамовних засобів, що забезпечують відповідні вимоги), укладання пам'яток з культури мовлення тощо.

Старшокласники поглиблюють уявлення про мовлення і спілкування, засвоюючи поняття *публічне мовлення, риторика, види (жанри) виступів, закони риторики, диспут, полеміка, тембр голосу, висота, темп, паузи як засоби впливу на слухачів, засоби активізації уваги слухачів* тощо. Засвоєння цих понять має практичне спрямування, тому учнів необхідно передусім навчити активно слухати й уважно ставитися до прочитаного, аналізувати зразки публічного мовлення з погляду його доцільності й ефективності, побудови й мовного оформлення. Корисним стане обговорення різних моделей публічних висловлювань, визначення в них позитивного й негативного щодо впливу на слухача.<sup>1</sup>

**Відомості про текст.** Поняття тексту в науковій літературі визначалося порізноручно, залежно від різних поглядів на нього. Основні з них: текст – мовний матеріал, що містить необхідні для вивчення мовні одиниці (слова, словосполучення, речення), і текст як предмет вивчення. Розбіжності у визначенні тексту стосуються також таких чинників, як усна чи писемна, діалогічна чи монологічна форми мовлення, наявність чи відсутність заголовка тощо. Але такі характеристики тексту, як членованість, смислова цілісність і структурна зв'язність визнаються всіма дослідниками.

З лінгвістичного погляду текст має складатися з групи речень, об'єднаних спільним смислом і структурою. Учені з'ясовують явище цілісності, зв'язності та закономірності побудови тексту. Текст розуміється і як конкретний мовленнєвий твір, і як структура, модель побудови, спільна для групи конкретних текстів.

Ця особливість тлумачення тексту важлива для методики навчання мови й мовлення, адже дає змогу показати учням під час аналізу конкретного тексту закономірності побудови всіх або певної групи текстів і навчати зв'язного мовлення на

<sup>1</sup> Скуратівський Л. В. Українська мова. Елементи практичної риторики: Додаток до підруч. "Українська мова, 10-11 кл." загальноосв. навч. закладів з укр. та рос. мовами навчання. – К.: Освіта, 2004.

основі узагальненого поняття тексту, що дозволяє формувати мовленнєві уміння й навички свідомим шляхом.<sup>1</sup> Реалізований у певній ситуації спілкування текст прийнято називати **висловлюванням (висловленням)**. Поняття **текст** і **висловлювання** в навчальній практиці виступають як синоніми (учням пропонується "скласти текст" і "скласти висловлювання").

Мовленнєвознавче поняття тексту засвоюється учнями п'ятого класу й у наступних класах здійснюється поступове накопичення, нарощення інформації про текст, його найважливіші характеристики:

**5 клас:** ознаки тексту (зв'язність, завершеність), тема й основна думка тексту (висловлювання), абзац, план тексту, мовні засоби зв'язку речень у тексті (сполучники, займенники, прислівники, синоніми, спільнокореневі слова, повтори), помилки у змісті;

**6 клас:** складний план готового тексту, структура тексту – зачин, основна частина, кінцівка, "відоме" й "нове" в реченнях тексту, основні прийоми поширення тексту, (практично), трансформація особового, часового й модального планів тексту (практично);

**7 клас:** види й засоби міжфразового зв'язку, складний план власного висловлювання;

**8 клас:** смислові зв'язки в тексті, основна й уточнююча інформація, синтаксичні засоби міжфразового зв'язку.

**Ознаки тексту.** Засвоєння учнями поняття текст починається з розуміння відмінностей між реченням і текстом. Текст має складатися мінімум з двох речень, що сполучаються за законами тексту. Ознаку **членованості** тексту учні усвідомлюють практично, зіставляючи одне речення й текст. У навчальній мовленнєвій діяльності не варто розглядати тексти-речення, що визнаються лінгвістикою.

Додатковим поняттям тексту усвідомлення учнями поняття **зміст висловлювання**, що пов'язане з категорією інформативності тексту. Розрізняють два види інформації: незалежну від автора висловлювання (змістово-фактуальну – те, про що йдеться) та повідомлення індивідуально-авторського плану (змістово-концептуальну – що саме і як повідомляється).

Єдністю предмета мовлення – це **тема висловлювання**. Під темою прийнято розуміти смислове ядро тексту, узагальнений зміст тексту. Тема та основна думка тексту об'єднують речення й надають тексту **смислової цілісності**. У великому за обсягом тексті провідна тема розкладається на кілька підтем, мікротем. Мікротема вважається мінімальною одиницею мовленнєвого смислу й на письмі оформляється як окремий абзац. Учні повинні навчитися визначати тему висловлювання: те, про що в ньому йдеться, та **основу думку висловлювання** – те, що саме повідомляється, що стверджується, задум автора. Слід розвивати в учнів навички сприймати її підтекстову інформацію, що впливає на зміст висловлювання.

Засвоєнню й закріпленню цих мовленнєвознавчих понять сприяє виконання таких завдань:

□ поділ текстів на смислові частини, виділення тем, мікротем;

<sup>1</sup> Капинос В. И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 кл. : Кн. для учителя. 2-е издание. – М.: Линка-Пресс, 1994. – С. 23.

- поділ текстів на абзаци;
- добирання заголовків, що передають тему або основну думку (аналіз наявних у текстах заголовків),
- аналіз зразків складання плану до тексту;
- складання простого й складного плану до готових текстів;
- складання простого й складного плану до власних висловлювань;
- характеристика структури тексту (виділення зачину, основної частини, кінцівки);
- поширення тексту;
- трансформація особового, часового й модального планів тексту (практично);
- виділення основної й уточнюючої інформації тощо.

Володіння мовленнєвознавчими поняттями вдосконалюється під час підготовки власних висловлювань, аналізу помилок у змісті, редагування текстів тощо.

Особливої уваги потребує аналіз такої структурно-сислової одиниці тексту, як **заголовок** – назва твору, перше слово, словосполучення або й речення, з якого починається сприйняття й розуміння висловлювання. Назва твору узагальнює весь його зміст, інформує про предмет мовлення, про те, що з ним відбувається чи який він є.

Під час аналізу слід урахувати, що заголовок виконує дві взаємопов'язані функції – номінативну та предикативну. Заголовок може вказувати на тему або основну думку твору, нести інформацію про тип мовлення, структуру тексту, передавати асоціації тощо. Визначення функцій заголовків необхідно включати до схеми лінгвістичного аналізу тексту та запроваджуватися на уроках української мови й літератури.

Розуміння учнями смислової цілісності тексту спирається на засвоєння таких ознак тексту: текст передає певну тему, реалізує задум автора, тобто передає основну думку, має бути завершеним (мати початок і кінець).

Важливою ознакою тексту, співвідносною з його членованістю, є **зв'язність**. Учні 5-го класу вивчають мовні засоби зв'язності речень у тексті: сполучники, займенники, прислівники, синоніми, спільнокореневі слова, повтори; “відоме” й “нове” в реченнях тексту. Семикласники виділяють види й засоби міжфразового зв'язку. У восьмому класі звертається увага на смислові зв'язки в тексті, синтаксичні засоби міжфразового зв'язку. Теоретичні відомості про текст поглиблюються в 9-ому класі. Мовна змістова лінія програми передбачає вивчення теми “Лінгвістика тексту”: структурна організація тексту, складне синтаксичне ціле у структурі тексту, внутрішньотекстові зв'язки, види інформації в тексті, актуальне членування речень у тексті (дане і нове).

Основа зв'язності тексту складає такий закон його побудови, що передбачає конструювання кожного наступного речення з використанням попереднього (певної його частини, переданої іншими мовними засобами). У кожному наступному реченні міститься зміст попереднього й виражається іншими граматичними формами. Теорія **актуального (комунікативного) членування речення** допомагає зрозуміти цей закон. Речення має дві частини: відносно відому за певних умов спілкування, предмет мовлення (*відоме, дане, тема*) і нову, інформацію, що збагачує, розвиває зміст висловлювання (*нове, рема*). Текст як цілісне, зв'язне утворення складається з окремих речень за умови повторення в темі (даному) наступного речення частини інформації попереднього речення. Простежується певна комунікативна наступність між речен-

нями, що допомагає відтворити логіку розвитку думки, підпорядкувати мовні засоби, порядок слів, логічний наголос тощо реалізації комунікативного наміру.

Існує кілька типових моделей зв'язку речень у смислових частинах тексту – **складних синтаксичних цілих** (інша назва – надфразна єдність). Складне синтаксичне ціле – одиниця тексту, що об'єднує кілька речень і розкриває певну підтему або мікротему. Думка, висловлена в складному синтаксичному цілому ширша від думки речення й вужча, автономніша порівняно з цілим текстом. **Способи зв'язку** між реченнями складного синтаксичного цілого можуть бути такими:

1. **Послідовний, ланцюжковий.** Такий зв'язок передбачає, що “нове” першого речення стає “даним” другого, “нове” другого стає “даним” третього і т.д.
2. **Паралельний.** “Дане” – наскрізне. Кожне наступне речення розкриває предмет мовлення за допомогою нової інформації.

Свідомому засвоєнню, а найголовніше застосуванню в мовленнєвій практиці понять, пов'язаних з текстом, сприяє аналіз тексту, що містить такі завдання:

- характеристика заголовка; визначення теми, мікротем, основної думки;
- характеристика ситуації спілкування;
- визначення ознак тексту (мовних засобів, що створюють ці ознаки): зв'язність, інформативність (незалежна від авторської думки, авторська, суб'єктивна, підтекстова);
- стиль (функції, загальні ознаки, мовні ознаки);
- тип мовлення;
- жанр; структура (зачин, основна частина, кінцівка);
- мовні засоби зв'язку;
- способи зв'язку речень у тексті;
- відоме і нове у реченнях тексту;
- особливості використання мовних одиниць.

Залежно від мети уроку проводиться повний або частковий аналіз, залежно від рівня підготовленості – аналіз під керівництвом учителя або самостійно кожним учнем. Слід порадити учням систематично й до конкретної мовленнєвої ситуації збирати й систематизувати матеріал для створення тексту, вести записи вражень, робити виписки, посилання, записувати цитати, влучні вислови, фіксувати ключові моменти розгортання теми, початку й кінця, вдосконалювати написане, редагувати, перебудовувати текст, згортати, розгортати думку тощо.<sup>1</sup>

Мовленнєвознавча характеристика тексту створює умови для використання понять як орієнтовної основи навчальної мовленнєвої діяльності рецензивно-аналітичного і продуктивного характеру. Використання мовленнєвознавчих понять забезпечує можливість формування комунікативних умінь і навичок свідомо, дозволяє виховувати в учнів навички самоконтролю.<sup>2</sup>

**Стилі мовлення.** Будувати висловлювання відповідно до конкретних умов спіл-

<sup>1</sup> П л и с к о К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – 2-ге вид., перерб і доп. – Харків: ХДНУ, 2003. – С.42-43.

<sup>2</sup> К а п и н о с В. И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 кл. : Кн. для учителя. 2-е издание. – М.: Линка-Пресс, 1994. – С. 40.



кування допомагає учням усвідомлення поняття *стилі мовлення*. У п'ятикласників формують загальне уявлення про стилі мовлення й загальні ознаки, сферу застосування розмовного, наукового, художнього стилів. Практично опрацьовують поняття *стилістична помилка*. Офіційно-діловий стиль вивчається в 6-ому класі, публіцистичний – у 7-ому.

Розрізнення стилів залежить від основних функцій мови – спілкування, повідомлення, діяння, впливу. Стиль мовлення – це своєрідна сукупність мовних засобів, що свідомо використовуються мовцем за певних умов спілкування. Стилістичні засоби лексики, фонетики, граматики використовуються для текстів усіх стилів, але функціонують вони в кожному стилі по-різному.<sup>1</sup>

Учні повинні навчитися:

- розрізняти вивчені стилі мовлення;
- характеризувати кожен з них щодо сфери використання й основних функцій;
- знаходити в тексті мовні засоби, характерні для певного стилю;
- розпізнавати стилістичну помилку серед інших видів помилок;
- виправляти стилістичні помилки у своїх і чужих текстах;
- використовувати знання про стилі мовлення під час побудови й удосконалення власних висловлювань.

Знання про стилі мовлення лежать в основі стилістичного аналізу тексту, що полягає у визначенні мовних особливостей стилю, з'ясуванні відповідності мовних одиниць (фонетичних, лексичних, граматичних) функціям стилю. Стилістичний аналіз художнього тексту пов'язаний з емоційністю та експресивністю мовлення. Тому варто приділяти особливу увагу характеристиці стилістичного забарвлення різних мовних одиниць.

Ефективним прийомом навчання стилістики є стилістичний експеримент, що передбачає заміну важливих щодо утворення стилю мовних одиниць іншими та висновок про доречність чи недоречність такої заміни.

Сучасні зразки писемного й усного мовлення відзначаються взаємопроникненням стилів. Учні іноді невмотивовано визначають стиль мовлення. Тому вирішальними у визначенні стилю аналізованого тексту мають стати засвоєні учнями такі ознаки стилю:

- мовленнєва ситуація (місце використання тексту; офіційні чи неофіційні обставини),
- адресат мовлення (один співрозмовник чи багато),
- функція (спілкування; бесіда; розмова; повідомлення – пояснення, повідомлення – інструктаж, документація; вплив – діяння, переконання; вплив – діяння, зображення).

**Типи мовлення.** Тип мовлення прийнято визначати за типовим значенням висловлювання: постійні ознаки, що не змінюються в часі (*опис*), дії, що зміщуються в часі (*розповідь*), причинно-наслідкові зв'язки (*роздум, міркування*). Опис реалізує таку комунікативну мету: з'ясувати, яким є той чи інший предмет. Розповідь повідомляє, де, коли, що відбулося. Роздум (міркування) пояснює, чому ця подія відбулася, чому предмет став таким.

<sup>1</sup> Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика. Пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. – К.: Вежа, 1994. С. 108.

Учнів необхідно ознайомити з типовими структурами опису, розповіді, роздуму. Так, опис передбачає: а) загальну характеристику предмета, явища, події; б) характеристику окремих деталей. Опис нагадує фотографію, адже думка під час опису рухається не стільки в часі, а в просторі. Для структури розповіді характерний початок події, розвиток дії і закінчення. Думка рухається в часі. Роздум (міркування) передбачає наявність тези, думки про щось, аргументів на підтвердження цієї думки, висновків. У висловлюваннях школярів може бути індуктивний (від часткового до загального) і дедуктивний (від загального до часткового) спосіб міркування.

Варто запропонувати учням проаналізувати, а потім і самим скласти зразки різних типів мовлення на одну тему. Знання учнями типів мовлення допомагає правильно структурувати власні висловлювання для ефективної реалізації комунікативної мети.

Спостереження за мовленням в реальному житті свідчать про те, що в текстах використовуються різні типи мовлення. Учнів необхідно навчити виділяти й характеризувати типи мовлення й використовувати відповідні знання під час побудови й удосконалення власних висловлювань, а саме: розповідь на основі власного досвіду, опис предметів, елементарний роздум (5 клас); опис приміщення і природи, подання в одному тексті розповіді й опису, розповіді з елементами роздуму (6 клас); опис зовнішності людини, процесів праці, роздуму дискусійного характеру (7 клас); опис місцевості, пам'яток історії і культури, роздум дискусійного характеру, оповідання на основі почутого (8 клас). У старших класах поглиблюються знання про типи мовлення й застосовуються під час виконання письмових робіт та в усних виступах.

**Види, жанри висловлювань** (творчих робіт).

У процесі опанування всього курсу української мови учні послідовно ознайомлюються з різними *видами, жанрами робіт*, передбачених програмою, наприклад: допис у газету, телеграма, тези, реферат, тематичні виписки, конспект, анотація, відгук, бібліографія, нарис, доповідь, ділові папери (розписка, доручення, план роботи, заява, автобіографія, анкета, доручення, офіційний лист, вітальний адрес, звіт про виконану роботу, протокол (складний), витяг із протоколу, автобіографія, заява (вмотивована), характеристика, особова справа, резюме).

Засвоєння риторичних понять, передбачених програмою, спрямоване на удосконалення полемічної майстерності учнів, впливовості, переконливості їхнього мовлення, зокрема оволодіння правилами дискусії, виголошенням підготовленого й непередготовленого виступу тощо.

В основі засвоєння відповідних понять лежить розуміння мети, структурно-змістових особливостей, сфери використання різних висловлювань. Необхідно вчити учнів дотримуватися визначеної структури тексту, правил літературної мови (в усному й писемному мовленні), типу, стилю мовлення, тобто максимально реалізувати здобуті знання, уміння й навички зв'язного мовлення.

Методика засвоєння різних мовленнєвознавчих понять використовує традиційні лінгводидактичні методи і прийоми навчання. З огляду на зазначене вище виділимо найбільш виправдані, ефективні **специфічні прийоми засвоєння мовленнєвознавчих понять**:

- пояснення, тлумачення мовленнєвознавчих понять;
- характеристика ознак мовленнєвознавчого поняття;
- визначення мовленнєвознавчого поняття в тексті;
- порівняння мовленнєвознавчих понять;
- зіставлення мовленнєвознавчих понять;
- виділення спільних рис у мовленнєвознавчих поняттях;
- виділення протилежних рис у мовленнєвознавчих поняттях;
- добирання прикладів з текстів, що характеризують мовленнєвознавчі поняття;
- наслідування способів дій;
- складання алгоритмів визначення понять;
- виділення поняття в прослуханому або прочитаному тексті;
- редагування висловлювань із застосуванням мовленнєвознавчих понять;
- аналіз тексту: аналіз типологічної структури тексту, аналіз композиції тексту, стилістичний аналіз тексту, аналіз способів зв'язку речень у складному синтаксичному цілому.

Сприяють успішному засвоєнню мовленнєвознавчих понять такі **засоби навчання**, як схеми, таблиці, відео- й аудіозаписи, тексти, записані на картках, на електронних носіях тощо.

Методика засвоєння мовленнєвознавчих понять враховує етапи формування мовленнєвих умінь і навичок, як-от: **кумуляція** (накопичення лінгвістичних знань), **мотивація** (забезпечення мотивуючого впливу на учнів лінгвістичної теорії), **усвідомлення** (опрацювання правил орієнтирів, текстів-зразків, спрямованих на перехід від номінативних (правильно вимовляти, точно вживати слова утворювати словоформи) до комунікативних умінь і навичок), **тренування** (проблемні вправи, ситуативні завдання), **узагальнення** (виявлення рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок).

**Вправи**, що спрямовані на засвоєння мовленнєвознавчих понять, можна класифікувати за метою та етапами формування мовленнєвих умінь і навичок:

- пропедевтичні** (мовленнєвознавчі поняття засвоюються практичним шляхом, учні виконують мовленнєві дії на основі несформульованого поняття про мовлення або спілкування);
- кумуляційні** (засвоєння понять з усвідомленням їх суті, визначень, формулювань, виконання відповідних поняттям мовленнєвих дій);
- тренувально-мовленнєві** (відпрацювання мовленнєвих умінь і навичок на основі знань про відповідні поняття);
- творчі** (виконання завдань, що узагальнюють, об'єднують різні поняття, удосконалення власного мовлення на основі поглиблення знань про мовленнєвознавчі поняття, перевірка рівня засвоєння понять і відповідних мовленнєвих умінь і навичок, самоаналіз).

Вивчення теоретичних мовленнєвознавчих відомостей відрізняється від навчання лінгвістичної теорії насамперед посиленням прикладним спрямуванням, зрощенням теорії і практики, усвідомленням понять не тільки за допомогою мисленнєвих процесів, а насамперед через мовленнєві дії.

## Ознайомлення з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення

**Поняття про мовленнєві норми та комунікативні якості мовлення.** Робота з розвитку мовлення учнів передбачає ознайомлення з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення, що впливає на рівень комунікативної компетенції учнів. Поняття *мовленнєва норма* однозначно не визначено в лінгводидактиці. Частіше, коли йдеться про нормативність, кодифікованість мови або мовлення, оперують поняттям *мовна норма*. **Мовною нормою** виступає будь-яке мовне явище (звук, значуща частина слова, граматична форма слова, значення слова чи фразеологізму, словосполучення, речення), що сприймається як зразок.<sup>1</sup>

**Мовленнєва норма** (лат. *norma* – правило) – це систематизована сукупність ознак мовлення, що сприймається як взірць для всіх мовців; сукупність найбільш стійких правил і традицій мовлення (реалізації мовної системи) в різних сферах уживання. Мовне явище вважається нормативним за таких умов, як: відповідність структурі мови; масове й систематичне відтворення в процесі комунікації; загальне визнання й схвалення. Мовленнєві норми існують в усіх функціональних стилях. Відбір мовленнєвої норми залежить від ситуації спілкування, тому це може бути доведений до повного автоматизму, а залежить від гнучкості мислення, творчої майстерності мовця, рівня його комунікативної компетенції.

**Комунікативні якості мовлення** – це реальні ознаки змістових та формальних чинників мовлення. На позначення цього явища використовуються такі терміни: комунікативно-риторичні якості мовлення, ознаки культури мови, основні ознаки комунікативно-якісного мовлення. У шкільній програмі – вимоги до мовлення (5 клас), вимоги до культури мовлення (10 клас). Комунікативні якості мовлення в науковій літературі виділяються на основі співвідношення мовлення і таких немовленнєвих структур, як мова, мислення, свідомість, дійсність, умови спілкування<sup>2</sup>:

Мова – правильність, чистота, багатство  
 Мислення – логічність  
 Свідомість – багатство, виразність, образність  
 Дійсність – точність  
 Умови спілкування – доречність, доступність

**Змістовність** мовлення виявляється в доборі інформаційних відомостей, адекватних комунікативному задуму, спрямованих на розкриття теми й основної думки. Лінгводидактика спирається на тлумачення **правильності** й **чистоти** мовлення лінгвістикою (володіння орфоепічними, орфографічними, граматичними, стилістичними нормами) та сучасною риторикою (правильне, не перекручене розуміння понять, термінів, доречне їх уживання в запитаннях і відповідях). Правильність

<sup>1</sup> Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика. Пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. – К.: Вежа, 1994. С. 108 (106-229).

<sup>2</sup> Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. 2 –е, испр., и доп. / Под ред. Т.А.Ладыженской и А.К.Михальской; сост. А.А.Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – С. 79-80.

мовлення ґрунтується на мовному чутті й систематичному тренінгу, у процесі аналізу зразків висловлювань.

В основі **логічно послідовного** мовлення лежить логічність мислення, взаємозумовленість етапів розгортання думки, уміння висувати певні тези, добирати дієві, сильні аргументи з метою переконання співрозмовників. Логіка мислення пов'язана з характеристикою ситуації спілкування, умінь моделювати портрет аудиторії (визначати характеристики співбесідників).

**Багатство** мовлення пов'язане з **різноманітністю** – тобто наявністю в мовленні неоднорідних за значенням, формою, стилістичним забарвленням мовних одиниць. Сукупність різноманітних мовних одиниць і становить багатство мовлення. Його розвиток здійснюється під час засвоєння лексичної та граматичної синонімії, тропів і стилістичних фігур.

**Точність** мовлення передбачає вміння вибрати мовні засоби, адекватні відтворюваній дійсності та зрозумілих для співрозмовників. Точність досягається завдяки таким чинникам: точності добору слів, відповідності стилю, жанру текстів, умов спілкування. Удосконалення такої якості мовлення, як точність досягається у процесі роботи над паронімами.

Під **виразністю** та **різноманітністю** мовлення розуміють такі особливості структури мовлення, які підтримують увагу та зацікавленість слухачів або читачів. Інформаційна виразність спостерігається тоді, коли слухач зацікавлюється подіями, про які йдеться в повідомленні, а емоційна виразність виникає внаслідок цікавого способу викладу матеріалу, манери виконання. Виразність досягається вмінням користуватися різними стилями мовлення, адже кожен з них має свої засоби виразності (лексичні повтори, синоніми, антоніми, терміни, порівняння, епітети, метафоричні вирази, відокремлені синтаксичні одиниці, вставні слова, словосполучення й речення тощо).

**Доречність** мовлення зумовлена необхідністю реалізації комунікативного задуму в конкретних умовах спілкування. Одні й ті ж самі мовні засоби можуть бути доречними в одній ситуації та недоречними в іншій, якщо не будуть враховані мотиви спілкування співрозмовників, їх психологічні характеристики, ознаки стилю мовлення.

**Ясність, етичність, естетичність** мовлення вважаються теж засобами реалізації комунікативної мети та створення позитивного іміджу людини.

**Зміст програми.** Вступні теми, передбачені мовною змістовою лінією програми, спрямовані на формування в учнів мотивації засвоєння мовленнєвих норм, виховання любові до рідної мови. Так, п'ятикласники усвідомлюють роль української мови як державної, необхідність володіння українською мовою кожним громадянином України. Учні 6-ого класу вчать пояснювати, у чому виявляється краса й багатство української мови; у 7-ому класі визначають місце української мови серед інших слов'янських мов, далі обґрунтовують функцію мови як найважливішого засобу пізнання, спілкування і впливу, наводять приклади (8 клас); обґрунтовують виникнення, розвиток, функціонування мови як суспільного явища (9 клас); розкривають роль мови у формуванні особистості; обґрунтовують необхідність додержання культури мовлення як показника загальної культури й рівня інтелекту-

ального розвитку кожної окремої людини й нації в цілому; характеризують основні вимоги до мовлення (10 клас); обґрунтовують роль мови як засобу самовираження й самореалізації особистості (11 клас).

Відповідно до мовленнєвої змістової лінії програми (5-6 класи) відбувається ознайомлення з **вимогами до мовлення**, (змістовність, логічна послідовність, багатство, точність, виразність, доречність, правильність).

Засвоюються (практично) **умови успішного спілкування** (деякі правила спілкування): бути ввічливим, привітним і доброзичливим, уважно, не перебиваючи слухати співрозмовника, заохочувати його висловити його думку, зацікавлено й доброзичливо вислуховувати її, уміти висловити незгоду з позицією співрозмовника так, щоб не образити його; не розмовляти без потреби голосно, не вживати грубих слів, говорити про те, що цікаво адресатові мовлення.

У старшій школі (10 клас) опрацьовується поняття **вимоги до культури мовлення**: *змістовність, логічна послідовність, багатство мовних засобів, виразність, точність, доречність, правильність*. Школярі систематично працюють над підвищенням особистої культури мовлення. У цей час систематизуються знання з культури мовлення, зокрема за двома ступенями володіння літературною мовою: правильністю, що передбачає дотримання норм літературної мови, і комунікативною доцільністю мовлення, що означає мотивоване використання засобів мови для певної мети.

Так, у мовній змістовій лінії програми (розділ "Культура мови і стилістика", 10 клас) опрацьовується тема "Правильність мовлення", що передбачає засвоєння цього мовленнєво-виражального поняття й удосконалення орфоепічних, морфологічних, синтаксичних, правописних норм. Учні 11 класу удосконалюють **основні вимоги до мовлення**, як-от: *точність, логічність, чистота, багатство, виразність, доречність*.

У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів визначаються й результати оволодіння учнями мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення, що регулюють здійснення мовленнєвої діяльності в усіх чотирьох її видах: говорінні, аудіюванні, письмі, читанні.

**Рецептивні** види мовленнєвої діяльності регулюють правила сприйняття мовлення. Відомо, що результатом процесу сприйняття є інтерпретація (розуміння, відтворення).

Під час пояснень, інструктажу до **аудіювання** вчителю необхідно націлювати учнів на дотримання *правил ефективного сприйняття висловлювань* за допомогою слуху: мотивувати діяльність, уважно слухати, осмислювати, запам'ятовувати почуте; концентрувати увагу під час слухання.

Ці правила зумовлені тим, що слухання як активний процес відбору звукових сигналів комунікації залежить від розвитку селективної уваги – відбору звукових сигналів. Складовими уважності є мінімальний поріг сприйняття (все, що можна сприйняти), рівні зацікавленості, та мотивації. Осмислення ґрунтується на інтерпретації (розумінні, витлумаченні) – тобто паданні почутим словам, повідомленням, текстам певних значень, смислів. Інтерпретація спирається на знання мовних одиниць, розпізнавання намірів мовця, орієнтації в контексті та ситуації спілкування. Запам'ятовування – процес зберігання інформації в пам'яті з метою пізнішого її використання. Учні слід націлювати на короткотривале або довготривале запам'я-

товування, що залежить від користування отриманою інформацією. На уроках аудіювання здебільшого розвиваються вміння *уважного, вдумливого слухання*, мета якого – розуміння й запам'ятовування. Застосовується також і *слухання заради задоволення, емпатичне слухання* (викликає співчуття), *критичне слухання* (у разі *невпевненості у достовірності інформації*). Дотримання правил слухання з боку учнів, забезпечення належної якості аудіотекстів з боку вчителя розкриває можливості постійного вдосконалення сприйняття усного мовлення. Адже відомо, що потенціал сприйняття мовлення значно більший, ніж можливості породження мовлення (швидкість людського мовлення становить приблизно 100-150 слів на хвилину, а людина здатна сприйняти і зрозуміти до 400-500 слів на хвилину).<sup>1</sup>

Програмою визначені норми *читання* для кожного класу. Крім нормативної швидкості для читання мовчки й уголос, виділяються й такі:

- для *читання мовчки*: швидко переглядати текст і знаходити в ньому вказані елементи (цифри, слова у лапках, слова зі зносками тощо); обирати вид читання (вивчальне, ознайомлювальне, вибіркоче, пошукове) залежно від комунікативної мети;
- для *читання вголос*: виразно читати тексти різних стилів, плавно, відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм, виражати за допомогою темпу, тембру, гучності голосу особливості змісту, стилю, авторський задум, пристосовувати читання до особливостей слухачької аудиторії (ступеня підготовки, зацікавленості темою тощо), доречно користуватися різними видами (стратегіями) читання.

У сучасній лінгводидактиці та практичній роботі вчителів посилюється увага до розвитку аудіювання й читання, адже від цих видів мовленнєвої діяльності залежить якість більш дієвих і показових зовні – говоріння й письма.

Ознайомлення з нормами **продуктивних** видів мовлення спирається на більш давні методичні традиції. Результатом говоріння й письма як процесів породження адресантом мовлення є тексти (висловлювання).

Основний зміст чіткого, нормативного усного мовлення – *говоріння* – визначено програмою. Норми, пов'язані з процесом говоріння, регулюють механізми відтворення готового тексту під час переказування та створення власних висловлювань (діалоги, монологічні виступи): дотримуватися вимог артикуляції, інтонування, темпу, тембру, висоти голосу, науз тощо як засобів передачі смислу висловлювання та впливу на слухачів; слідкувати за технікою дихання; почуватися впевнено перед аудиторією, доречно використовувати жести, міміку, тримати поставу, обирати зручне для спілкування місце тощо.

*Письмо* передбачає дотримання насамперед правописних норм, що визначаються у мовній змістовій лінії програми, а також, як і всі види мовленнєвої діяльності, засвоєння інших норм літературної мови та правил культури мовлення.

Під час створення усних або писемних висловлювань необхідно виробляти такі нормативні мовленнєві уміння:

- підпорядкування висловлювання комунікативній меті, темі й основній думці;

<sup>1</sup> Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – С.100-102.

- доречно використовувати мовні засоби і способи зв'язку;
- дотримуватися правил спілкування, мовленнєвого етикету;
- розрізняти нормативну й ненормативну лексику, не використовувати позанормативну лексику (мовленнєві табу);
- контролювати й виправляти змістові й мовленнєві помилки.

Своєрідність ознайомлення учнів з мовленнєвими нормами й комунікативними якостями мовлення полягає насамперед у розосередженості, практичному спрямуванні відповідної роботи, урахуванні соціальних, регіональних умов, посиленому суб'єктивізмі, що зумовлений психічними, статевими особливостями учнів, їхньою здатністю до самоконтролю. Така своєрідність передбачає дотримання певних **методичних положень** у процесі ознайомлення учнів з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення:

□ Процеси мислення й мовлення нерозривні. Закономірно, що навчання нормативного мовлення сприяє розвитку в учнів мисленнєвих процедур і операцій, підвищує інтелектуальний рівень.

□ Засвоєння нормативності мовлення вимагає дотримання принципу комунікативної доцільності, що полягає у відповідності мовних форм умовам і завданням спілкування. Комунікативна доцільність залежить від соціальних, регіональних відмінностей, стилю мовлення, конкретних умов спілкування.

□ Мовленнєві норми й комунікативні якості мовлення повинні засвоюватися свідомо. Необхідно формувати в учнів потребу постійно вдосконалювати своє мовлення, ставитися до нього як до засобу досягнення мети в різних життєвих ситуаціях. Мовлення має сприйматися учнями як важлива складова іміджу людини.

□ Особливої уваги потребують систематичні спостереження за зразками мовленням, аналіз висловлювань щодо дотримання чи недотримання норм та ефективності в реалізації комунікативного наміру. Варто формувати в учнів мовленнєву цільність, бажання слідкувати за розвитком нормативності мови й мовлення, негативне ставлення до позанормативних явищ у мовленні.

□ Самоорганізація й самоконтроль є вирішальними у виробленні мовленнєвої й комунікативної вправності учнів. Тому вчитель має допомогти своїм вихованцям організувати самостійну роботу під час уроків, а також у повсякденному спілкуванні.

□ Виховання поваги до мовленнєвих традицій українського народу, бажання наслідувати ці традиції, насамперед етичні й естетичні, засвоювати мовленнєві шаблони в типових ситуаціях є важливою передумовою формування громадянина України.

□ Переважно практичний характер ознайомлення учнів з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення вимагає концентрації уваги на діях, а не на засвоєнні відповідних понять культури мовлення, риторики, комунікативної лінгвістики тощо. Мовленнєві дії відпрацьовуються з поступовим ускладненням, багаторазовим повторенням.

□ Організація індивідуальної роботи з опорою на мовне чуття й дар слова учнів є основою для ефективного засвоєння ними мовленнєвих норм та комунікативних якостей мовлення. Засвоєння норм може бути перевірене тільки мовленнєвою практикою учнів.

Сучасна наука активно розробляє соціостатеві, або гендерні (англ. gender – рід) аспекти спілкування. Тому варто під час засвоєння мовленнєвих норм і правил спілкування враховувати особливості мовленнєвої поведінки жінок і чоловіків, зокрема в жінок: багатший словниковий запас, більшу емоційність, різноманітність мовлення, емпатію (співчуття), орієнтованість на загальну атмосферу спілкування, прихованість інтенцій (намірів), здатність відмовитися від своїх поглядів тощо; у чоловіків: зосередження на змісті, інформативності, фактах, цифрах, незалежність поглядів, переважно пряме формулювання своїх бажань тощо.

Серед **методичних прийомів**, спрямованих на ознайомлення з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення виділяються, наприклад, такі:

**Рецептивна мовленнєва діяльність:** аналіз зразків мовлення (нормативного й ненормативного), виділення ключових слів, складання плану готового висловлювання, аналіз етикетних мовленнєвих шаблонів, визначення лінії сюжету, формулювання теми, основної думки, комунікативного наміру автора, виділення мовленнєвих норм у тексті, виділення недоліків мовленнєвого оформлення, структури, змісту;

- **усне мовлення (аудіювання):** слухання радіо- і телепередач, аудіозаписів, створення в уяві зорових образів;
- **писемне мовлення (читання):** читання мовчки без внутрішнього проговорювання; смислове прогнозування; розширення поля зору (охоплення зором великої, доступної для сприйняття кількості знаків), контролювання уваги.

**Продуктивна мовленнєва діяльність:** складання мовленнєвих етюдів з дотриманням особливостей типу, стилю мовлення, стилістичного забарвлення, теми, комунікативного наміру, передбачуваного адресата тощо, добирання етикетних мовленнєвих формул, формулювання комунікативного наміру власної діяльності, складання плану власного висловлювання;

- **усне мовлення (говоріння):** відтворення готового діалогу (окремих реплік), заучування віршів, проговорювання скоромовок, певних звукосполучень, моделювання розмови по телефону, тренування техніки дихання, артикуляційні вправи, прийоми виразного читання (відпрацювання інтонації, темпу, пауз тощо);
- **писемне мовлення (письмо):** орфографічний та пунктуаційний аналіз, вільний диктант, творчий диктант, редагування написаного, укладання тематичних виписок, укладання бібліографії, добір і систематизація матеріалу, продовження, доповнення тексту.

Норми різних видів мовленнєвої діяльності взаємопов'язані, усі вони однаково впливають на формування комунікативної компетенції учнів! Тому ознайомлення з мовленнєвими нормами та комунікативними якостями мовлення треба проводити комплексно, систематично, з поступовим посиленням вимог відповідно до вікових та індивідуальних особливостей школярів.

## 7.4. Удосконалення рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Аудіювання, читання

### Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності

За спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання і читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння й письма).

**Аудіювання** – це розуміння сприйнятого на слух мовлення. Мета аудіювання полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення.

Уміння слухати – одне з основних умінь, що є головним критерієм комунікабельності. За свідченням психологів та методистів (І.Гудзик, І.Зимня, В.Ільїна, Г.Колошніцина, З.Кочкіна, Т.Ладиженська, Є.Пассов, І.Синиця, С.Цінько та ін.), саме аудіативні вміння визначають у подальшому успіх навчання та повноцінного спілкування в повсякденному житті, бо уміння слухати й розуміти почуте – це один із засобів пізнання навколишнього світу, оволодіння мовленням, украй важливий для опанування всіма шкільними предметами.

У системі механізмів аудіювання психологами виділено три компоненти: **сприймання, порівняння – розпізнавання, розуміння.**

Процес сприймання значною мірою залежить від того, наскільки учні володіють опорними знаннями.

Сприймання якнайтісніше пов'язане з механізмом слухової пам'яті, оскільки від здатності людини утримувати в пам'яті почуті відрізки мовлення залежить процес розуміння аудіотексту, можливість його подальшої логічної переробки.

З метою розвитку механізму слухової пам'яті треба вчити дітей виділяти ключові слова, здійснювати змістово-композиційний аналіз тексту, спрямований на те, щоб допомогти учневі зрозуміти й запам'ятати зміст тексту.

Дія механізму пам'яті спонукає до дії механізм антиципації, що відіграє в процесі аудіювання важливу роль і дозволяє реципієнтові за початком слова, речення, темою висловлювання спрогнозувати, передбачити його кінець чи навіть загальну структуру повідомлення. Це може бути антиципація структурного боку мовлення і його змістового боку. Робота цього механізму забезпечує активний зустрічний характер процесу аудіювання. Мовна особистість повинна передбачати зміст, структуру тексту за певними елементами, що притаманні текстам відповідних типів.

Сформованість цих механізмів – одна з умов ефективного аудіювання.

Розвиткові механізмів антиципації сприяють вправи такого типу:

- Послухайте загадки й відгадайте їх:
  1. *Сильніше сонця, слабше вітру. Стоїть дуб, на дубі гай, під гаєм моргай, під моргаєм кліпун, під кліпуном дивун, під дивуном солун, під солуном хапун, під хапуном трясун.*
- Послухайте заголовки текстів і скажіть, про що, на вашу думку, йдеться в текстах: "Людина і комп'ютер", "Мала річка, живи!", "Дай сили, природо!", "Аби не стати манкуртами".
- Послухайте фразеологізми і скажіть, у яких ситуаціях вони можуть уживатися: *Прийшов Спас – готуй рукавички про запас; не в коня овес травити; одного засолу огірочки; душа накрохмалена.*

Важливою умовою ефективного аудіювання є вміння концентруватися, аналізувати зміст почутого, конспектувати матеріал. Тому вчитель повинен готувати учнів до аудіювання, настроювати їх на відповідну тему. За способом здійснення розрізняють зосереджене **нерефлексивне й рефлексивне аудіювання (слухання)**. Нерефлексивне полягає в умінні учня мовчати під час того, коли говорить співбесідник (інший учень, учитель). Рефлексивне можна вважати зворотним зв'язком, що використовується як

контроль за точністю сприйняття почутого. У методиці виділяються три основних прийоми рефлексивного слухання: постановка питань, переказ, відображення почуттів.

Засобом навчання аудіювання є аудіотекст, що, на відміну від писемного, має відповідне інтонаційне оформлення, а його відтворення визначається правильно обраним темпом одноразового читання, контактністю комунікантів.

Ефективність аудіювання залежить від того, наскільки учні володіють опорними знаннями, якою мірою в них розвинені фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні навички. Тому навчання аудіювання має здійснюватися в двох напрямках: формування мовленнєвих навичок та мовленнєвих механізмів аудіювання.

Вправи, що формують мовленнєві навички аудіювання	Вправи на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ для формування фонетичних навичок;</li> <li>▪ для формування лексичних навичок;</li> <li>▪ для формування граматичних навичок;</li> <li>▪ для формування стилістичних навичок.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ на розвиток механізму пам'яті;</li> <li>▪ на розвиток механізму антиципації.</li> </ul>

Система вправ з аудіювання визначається тим, які вправи й завдання пропонуються до аудіативного тексту, як вони сформульовані, яка послідовність їх виконання.

Умовами ефективної роботи є цілеспрямований відбір аудіотекстів і завдань до них, включення кожного уроку в продуману систему роботи в основній школі.

Серед вправ, що формують фонетичні навички аудіювання, у школах з російською мовою навчання важливими є вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння, що привчають уважно слухати. Це полегшує розуміння словоформ у контексті й навчає школярів розрізняти їх на слух. Можуть добиратися пари слів, що відрізняються лише одним звуком. Наприклад:

- Порівняйте вимову слів у російській та українській мовах. Поясніть їхнє значення і вкажіть, якими звуками вони відрізняються.  
*Сома – сьома, знак – зник, вал – віл, рак – рік, сила – сила, Рим – Рим, яблоня – яблуна, вишня – вишня, гуси – гуси, фабрика – фабрика, молодой – молодий.*
- Перекладіть подані слова українською мовою. Порівняйте вимову кінцевих звуків.  
*Дробь, насыпь, кровь, любовь, восемь, семь, ночь, сыпь, Сибирь.*

Такі вправи є важливим засобом вироблення фонематичного слуху та орфоспічних навичок у російськомовних учнів. Щоб, наприклад, показати нормативну вимову дзвінких приголосних наприкінці слова і складу в українській мові, необхідно запропонувати учням послухати пари слів, порівняти їхню вимову і зробити висновок про те, як саме вимовляються в словах дзвінкі звуки перед глухими: *дід – дед, зуб – зуб, книжка – книжка, сніг – снег, ряд – ряд, вниз – вниз, рыбка – рыбка, ягідка – ягодка, лебідь – лебедь, кров – кров.*

Особливої актуальності набуває організація спостережень за звуковою стороною мовного оточення, зразковим мовленням майстрів слова (акторів, дикторів, письменників). Використання технічних засобів навчання (теле-, радіопередачі, магнітофонні записи) дає учням можливість почути новий зразок мовлення,

допомагає урізноманітнити навчальний процес, максимально наблизити його до природного дискурсу.

Вправи на аудіювання допоможуть учням запам'ятати нормативний наголос (різновид, джерело, ознака, вірші та ін), особливо в тих випадках, коли він в українській і російській мовах не збігається, наприклад: *вѣрба – верба, кропива – крапива, брала – брала, олень – олень, одинадцять – одинадцать* і под.

До основних недоліків аудіювання відносять:

- неосмислене сприйняття тексту, коли слухання є фоном для іншого виду діяльності;
- вибіркове сприйняття окремих уривків почутого;
- невміння критично аналізувати зміст повідомлення і встановлювати зв'язок між почутим і фактами дійсності;
- несприятливі зовнішні умови спілкування.

### Читання як вид мовленнєвої діяльності

Крім аудіювання, до рецептивних видів мовленнєвої діяльності належить **читання**, що полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мислительні образи, який реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні.

Уміння грамотно читати – необхідне й важливе для сучасної людини, оскільки сприяє розвитку навчально-виробничих завдань, забезпечує формування її задоволення культурно-естетичних потреб. У зв'язку з цим набуває актуальності питання розвитку навичок читання на уроках української мови.

Процес читання складається з одночасного сприймання та осмислення інформації. Від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту. Розрізняють два основних рівні розуміння тексту: рівень значення і рівень смислу.

### Уміння й навички розуміння тексту

Навички пов'язані з <b>технікою читання</b> (сприйняття графічних знаків та співвіднесення їх з відповідними значеннями) повинні бути автоматизовані	Навички, пов'язані із <b>розумінням читання</b> (встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями тексту, розуміння тексту як завершеного мовленнєвого твору)
--	--

У лінгводидактиці не існує єдиної класифікації видів читання. О.Андрєєв і Л.Хромов виділяють такі види читання, як поглиблене, швидке, напорамле швидке, вибіркове, читання-перегляд і читання-сканування. С.Фолдомкіна визначає в якості основних видів читання "мовчки", необхідних будь-якому спеціалісту: ознайомлювальне читання, переглядове, пошукове, вивчальне. Чинною програмою передбачено такі види читання, як уголос і читання мовчки. До основних способів читання належать:

- поглиблене читання*: увага звертається на деталі, які аналізуються і оцінюються. Таким способом читаються підручники, наукові тексти;
- ознайомлювальне читання*: здійснюється загальне ознайомлення зі змістом, виділяються основні ідеї і проблеми, приділяється увага тільки основній інформації. Таким способом читаються публіцистичні та іноді художні тексти;
- читання-перегляд*: використовується для попереднього ознайомлення з книгою, читається зміст, передмова, заключна частина;



- **читання-сканування:** швидкий перегляд друкованого тексту з метою пошуку потрібних слів, прізвищ. Цим способом оволодівають у процесі спеціального тренування;
- **швидке читання** відрізняється не тільки спеціально сформованою високою швидкістю читання, але й якісним засвоєнням прочитаного.

У процесі читання учні повинні осмислити сприйнятий текст з метою розв'язання певного комунікативного завдання. Методисти радять ураховувати функції читання як виду мовленнєвої діяльності: пізнавальну, регулятивну, ціннісно-орієнтаційну.

Навчання учнів читати, в основі якого лежить процес сприйняття й обробки інформації, здійснюється за умови їхнього активного творчого мислення. У процесі читання тексту відбувається смислова обробка інформації: значення слова співвідноситься зі значеннями інших слів, устанавлюється характер зв'язку між ними та контекстуальне значення; слова об'єднуються в синтагми, синтагми – в речення; речення об'єднуються в більші смислові утворення (ССЦ), а останні – в цілісний мовленнєвий твір.

Уміння сприймати текст вимагає особливої уваги словесника: правильне, точне сприймання чужого тексту стає ґрунтом для конструювання власного висловлювання, адекватного запропонованому. Сприйняття, відповідне авторському задумові, зумовлюють кілька чинників, серед яких головне місце посідає попередній досвід читача, крізь призму якого сприймається текст. Необхідною передумовою розуміння тексту є сформовані вміння декодувати вербальну інформацію. Особливої уваги вимагає декодування художніх текстів.

Навчання читання, аналізу й розуміння текстів є основою для формування всіх мовленнєвих умінь. Розвинені навички читання створюють умови для переходу до інших способів використання тексту в процесі розвитку мовлення учнів: переказу прочитаного чи почутого, висловленню власних думок (твір, рецензія, лист тощо). Таким чином, удосконалюючи уміння текстосприймання, учитель створює умови для формування текстотворчих умінь. Сформованість умінь текстосприймання забезпечує розуміння, дозволяє учням вступати в діалог.

Ефективним видом роботи є читання науково-популярної лінгвістичної літератури, що з одного боку сприяє поглибленню знань учнів, з другого – удосконаленню читачьких умінь, і відповідно сприяє формуванню мовної компетенції учнів.

Вправи, що містять аналіз (або його елементи) мовних і композиційних особливостей тексту-взірця спрямовані на вдосконалення мовленнєвих умінь. Саме аналіз тексту дозволяє побачити динаміку мовленнєвої діяльності від задуму до конкретної мовленнєвої реалізації.

Процес сприйняття тексту відбувається за допомогою завдань-запитань.

Важливо дібрати тексти для читання, які б забезпечували розуміння, сприйняття, проживання чужого твору. Учень як читач формується на матеріалі художніх текстів, а його вміння висловити свої думки – на матеріалі публіцистики.

Однією з умов формування стійких умінь читання є систематичність впровадження цього виду роботи на уроках української мови.

Невід'ємною складовою навчального процесу є перевірка та оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Чинна програма пропонує критерії оцінювання результатів мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання й читання.

Визначити напрями діяльності вчителя й учнів щодо корекції умінь і навичок допомагають різноманітні форми контролю. Систематичний контроль якості навчання дозволяє учителю своєчасно оцінити власну систему роботи, визначити ефективність запропонованої методики, доцільність застосування прийомів і засобів.

## 7.5 Робота над продуктивними видами мовленнєвої діяльності. Говоріння, письмо

### Говоріння як вид мовленнєвої діяльності

Уміння говорити – одне з основних комунікативних умінь. Психологи (І.Зимня, О.Леонтьєв, П.Менчинська та ін.) відзначають, що формуванню цього вміння сприяє наявність певних здібностей – вербальна пам'ять, розвинені до автоматизму механізми миттєвого відбору потрібних мовних засобів, комунікабельність тощо. Тому на уроках української мови удосконалення цих здібностей стає провідним напрямом діяльності вчителя-словесника.

Говоріння здійснюється у двох формах – діалогічному мовленні та монологічному мовленні. Покажемо їх особливості за допомогою таблиці.

Діалогічне мовлення	Монологічне мовлення
Процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування.	Безпосередньо спрямоване до співрозмовника чи аудиторії. Передбачає висловлювання однієї особи.
Виконує такі комунікативні функції: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ запит (повідомлення інформації);</li> <li>▪ пропозиція (прийняття або неприйняття);</li> <li>▪ взаємопереконання;</li> <li>▪ обмін думками.</li> </ul>	Виконує такі комунікативні функції: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ інформативну;</li> <li>▪ впливову;</li> <li>▪ експресивну;</li> <li>▪ розважальну;</li> <li>▪ ритуально-культову.</li> </ul>
Завжди вмотивоване, ситуативне, емоційно забарвлене, має двобічний характер.	Має односпрямованість (не розраховане на безпосередню відповідну реакцію), зв'язне (зв'язність думки, що виражається в композиційно-смисловій єдності тексту) та зв'язність мовлення – володіння мовними засобами між фразового зв'язку.
Уміння і навички говоріння у процесі діалогу: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ виявляти обізнаність з обговорюваною темою;</li> <li>▪ досягати комунікативної мети;</li> <li>▪ дотримуватися теми спілкування;</li> <li>▪ аргументувати висловлені тези;</li> <li>▪ спростовувати хибні думки співрозмовників;</li> <li>▪ використовувати правила спілкування, мовленнєвого етикету, репліки для стимулювання підтримання діалогу, дотримуватися норм літературної мови;</li> <li>▪ не перебивати співрозмовника, висловлювати власну думку, доброзичливо його вислуховувати тощо.</li> </ul>	Типи монологів залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями: опис, розповідь, оповідь, повідомлення, міркування, переконання, роздум.

Теоретичними засадами удосконалення **діалогічного мовлення** учнів є праці психолінгвістів (Л.Айдарової, Б.Ананьєва, Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Зимньої, О.Леонтєва, Є.Пасова, О.Синиці та ін.), лінгвістів (Т.Винокур, О.Земської, О.Сиротиніної та ін.), лінгводидактів (А.Богущ, М.Вашуленка, Є.Голобородько, А.Ляшківич, В.Мельничайка, Е.Палихати, М.Пентилюк та ін.).

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди мотивоване, однак у навчальних умовах мотив виникає не завжди. Таким чином, перед учителем стоїть завдання – створити умови, які б спонукали учня щось сказати, висловити почуття тощо.

Важливою психологічною особливістю діалогічного мовлення є його ситуаційність, оскільки часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, у якій воно відбувається. Ситуації, які під час навчання спонукають до мовлення, називають **комунікативними**. Моделювання таких ситуацій сприяє удосконаленню діалогічного мовлення учнів.

Формування діалогічного мовлення починається з родинного виховання, під час якого діти дошкільного віку користуються переважно побутовими діалогами в сім'ях і до початкової школи приходять з певними вміннями й навичками вести прості діалоги побутового характеру. Коли розпочинається системне навчання рідної мови і діалогічного мовлення зокрема, важливу роль відіграє **навчальний діалог** – своєрідна форма спілкування між учасниками педагогічного процесу за умов навчальної ситуації, протягом якої і відбувається інформаційно-смісловий обмін між партнерами та регулюються їхні стосунки.

До основних функцій навчального діалогу належать: а) передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства й конкретного оточення адекватними засобами, внаслідок чого й формується певний світогляд; б) регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; в) забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі внутрішнього діалогу. Ще одна важлива функція навчального діалогу – розвивальна. Мета вчителя в навчальному діалозі полягає в оптимізації процесу розв'язання учнями конкретної навчальної задачі шляхом ефективного керівництва їхньою діяльністю; створенні відповідних умов для стимуляції інтелектуального розвитку учнів; сприяттві моральному та особистісному розвитку школярів.

Будь-який діалог відбудеться за умов, якщо співрозмовники братимуть у ньому активну участь. Але є чинники, що заважають нормальному ходу діалогу, наприклад: нетактовне переривання на півслові; невиправдане позбавлення кого-небудь можливості висловити свою думку тощо. Тому особливу увагу слід звернути на дотримання школярами українського мовленнєвого етикету.

Суттєве значення в житті кожної людини мають вміння й навички орієнтуватися в будь-якому діалозі. Навчання всіх видів діалогу відбувається на основі педагогічної взаємодії суб'єктів виховного впливу (родини, учителів).

Вправи на моделювання допомагають організувати мовленнєву діяльність учнів, сприяють їхньому особистісному й мовленнєвому розвитку, накопиченню у них соціального досвіду взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях.

У зв'язку з тим, що останнім часом активно розвиваються технічні засоби-посередники, що дозволяють спілкуватися на великих відстанях, лінгвісти виділяють такі види діалогів, як **контактний** і **дистантний**. Діалогічне спілкування на відстані за умови використання посередників називається **дистантним**, на відміну від **контактного**, що передбачає особисту присутність комунікантів.

Необхідно у шкільному курсі української мови засвоїти особливості дотримання норм мовленнєвого етикету з тим, щоб підготувати учнів до конструктивного діалогічного спілкування в обох видах діалогів.

Важливою умовою ефективності навчання є систематичність і системність, що означає включення вправ, які сприяють формуванню діалогічного мовлення учнів, у певній послідовності з наростанням складності, а також залучення школярів до активної комунікативної діяльності.

Удосконалення умінь діалогічного мовлення учнів відбувається в тісному взаємозв'язку з удосконаленням їхнього монологічного мовлення.

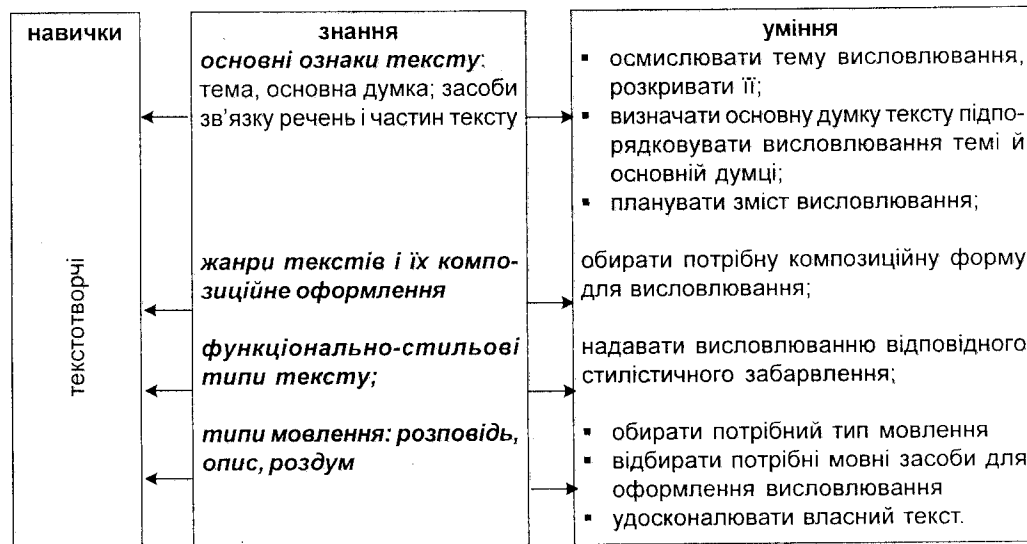
Протягом останнього десятиліття удосконалення **монологічного мовлення** учнів розглядається в таких аспектах: основні закономірності розвитку мовлення (І.Зимня, О.Леонтєв, М.Львов, Л.Федоренко та ін.); розробка мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О.Біляєв, М.Вашуленко, Є.Голобородько, Г.Гудзик, Л.Мацько, Г.Михайловська, Л.Скуратівський, О.Хорошковська, Г.Шелехова та ін.); збагачення словника учнів (П.Голуб, Т.Коршун, Л.Кутенко, Т.Левченко), комунікативний підхід до вивчення окремих розділів української мови (О.Біляєв, Т.Донченко, С.Караман, Г.Онкович, М.Пентилюк та ін.), навчання мовленнєвого етикету (С.Богдан, М.Пентилюк, М.Стельмахович, П.Формановська та ін.), удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів (О.Глазова, Г.Дідук, Д.Кравчук, Л.Попова та ін.).

Якість роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів певною мірою залежить від того, наскільки вони володіють мовою, її виразально-зображувальними засобами, зміють визначати вид монологу залежно від ситуації спілкування і створювати власні монологи різних типів і стилів мовлення. Досягти цього можна, дотримуючись функціонально-стилістичного спрямування у навчанні мови і домагаючись засвоєння української стилістики. Це зумовлює спрямованість вправ і завдань на засвоєння стилістичних відтінків мовних одиниць, стилістичних колоритів текстів різних типів і стилів мовлення, необхідних знань про виразальні засоби, які є знаковою природою мистецтва і носіями інформації тексту.

Система роботи з удосконалення монологічного мовлення повинна містити вправи і завдання, розраховані на постійне залучення учнів до активних форм спілкування, сприяти розвитку їхньої мовленнєвої компетенції. Такі вправи допомагають глибоко засвоїти мовленнєві поняття, забезпечують формування мовленнєвих умінь, прищеплюють навички критичної оцінки сказаного й написаного.

Удосконалення мовлення учнів відбувається як на аспектичних уроках, так і на уроках розвитку мовлення, у процесі яких учні отримують знання, необхідні для створення комунікативно правильних текстів. Покажемо це за допомогою моделі:

## Структура мовленнєвої підготовки учнів



З метою підготовки учнів середньої ланки до складання наукових і публіцистичних монологів необхідно використовувати завдання аналітико-мовленнєвого характеру на основі текстів наукового й публіцистичного стилю, що передбачають аналіз текстів-взірців, під час якого учні формують мікротеми тексту, з'ясовують їх вплив на формування теми, визначають тип і стиль мовлення, виділяють мовні засоби, які вказують на основні ознаки стилю, оцінюють їх використання в тексті, складають плану тексту та його продовження.

Одним із показників багатства мовлення є якісний і кількісний показник словникового запасу людини, тому в процесі аналізу текстів-взірців особлива увага приділяється словниковій роботі, адже важливо, щоб учень засвоював слово у всій різноманітності його значень, щоб йому було доступне й метафоричне вживання слова. Такі завдання використовуються на уроках розвитку зв'язного мовлення і на аспектих паралельно з вивченням, повторенням, систематизацією, узагальненням мовного матеріалу.

Основними загальнодидактичними принципами, на яких будується робота з удосконалення мовленнєвої компетенції учнів є систематичність, послідовність, доступність, емоційність та ін.

Для успішного структурування висловлювань необхідна цілеспрямована постійна мовленнєва практика, що ґрунтується на умінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування. Уведення активних форм мовленнєвої комунікації підвищує рівень мотивації мовленнєвих дій. Повторення теоретичного матеріалу повинно відбуватися в контексті ефективного спілкування між людьми.

Важливу роль на уроках української мови посідає імітаційне моделювання ситуацій, завдяки чому учень опиняється в умовах, наближених до реальних, де він має можливість об'єктивно оцінити свої знання, переконатися в необхідності їх збагачення.

У цьому випадку навчання здійснюється через різноманітні зразки монологічного й діалогічного мовлення: учні в кожній конкретній ситуації повинні радитися один з одним, погоджуватися, заперечувати, аргументувати власні погляди, слухати співбесідника тощо. Коли учень відстоює власний погляд, висловлює свої припущення тощо, його мовлення набуває монологічного характеру. Тому важливою складовою системи навчальних вправ є вправи ситуативного характеру, спрямовані на розвиток образного мислення (завдання на зіставлення словесних і музичальних образів, твори на різноманітні теми, зокрема у формі різних фольклорних жанрів; емоційного боку мовлення; розвиток інтонаційної виразності усного мовлення, творів, які передають настрій, почуття дітей тощо). Наприклад:

- Уявіть, що Ви – скульптор, проте не звичайний, а казковий. Створіть пам'ятник слову. Подумайте: якому слову вам хотілось би створити пам'ятник і чому? Яким ви уявляєте собі цей пам'ятник і чому саме таким? Складіть усно текст на тему: "Пам'ятник рідному Слову".
- Спробуйте скласти монолог Правди, у якому б вона зверталася до Кривди, або Добррозичливості до Жорстокості і навпаки. У монологі намагайтеся розкрити їхні характерні ознаки. А також спробуйте висловити власне ставлення до цих понять.
- Прослухайте музичний твір "Пори року" П. Чайковського. Напишіть роздум про весну за враженнями від прослуханого.
- Спробуйте скласти словесний портрет людини, до якої добре ставитесь, так, щоб ваше ставлення виявилось у доборі мовних засобів.
- Уявіть, що ви в зоопарку. Розказуючи, кого ви там бачили, спробуйте описати рідкісних тварин.

Імітаційне моделювання ситуацій часто потребує включення учнів у діалог, що вимагає від них гнучкості, мобільності, дотримання норм етикету. Це відповідає вимогам чинної програми: заняття з української мови треба будувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного уміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення (уважно, не перебиваючи, слухали співрозмовника, були ввічливими, переконливо й тактовно відповідали на запитання тощо).

## Письмо як вид мовленнєвої діяльності

**Писемне мовлення** – це такий вид мовленнєвої діяльності, що полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови. Уміння писати – це графічно правильно зображати літери алфавіту, дотримуючись правописних норм; формулювати свої думки в письмовій формі.

Важко переоцінити роль писемного мовлення в житті сучасної людини. З його допомогою фіксуються отримані знання, відбувається конспектування, реферування джерел, інтерпретується вихідний текст, створюються власні висловлювання. Тому удосконалення писемного мовлення учнів є важливим напрямом діяльності вчителя-словесника.

Оволодіти писемними мовленням – означає навчитися точно і грамотно висловлювати власні думки в різних жанрах, типах і стилях мовлення.

Правила написання слів, розстановки розділових знаків визначає український правопис. Смісловий бік письма розглядається методикою зв'язного мовлення, насамперед методикою написання *переказів і творів*.

До умінь і навичок монологічного мовлення (усний або письмовий переказ, усний або письмовий твір) належать:

- будувати висловлювання певного обсягу, добираючи та впорядковуючи необхідний для реалізації задуму матеріалу;
- враховувати тему висловлювання;
- виразно відображати основну думку, розрізняючи головний і другорядний матеріал;
- використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання;
- дотримуватися норм літературної вимови;
- зберігати єдність стилю.

Письмо належить до продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Письмом (написанням) називають процес створення тексту з його подальшою графічною фіксацією. У письмі виділяють техніку і зміст, оформлення якого пов'язано з оволодінням правописом – орфографією й пунктуацією, різновидами писемного мовлення (типи, стилі, жанри).

Комунікативне написання має місце у випадку, коли необхідно передати певний зміст якомусь адресату. Це спрямовує роботу словесника до складання тексту з його обов'язковим адресатом. На уроках розвитку мовлення діти вчать складати художні описи, розповіді, включаючи їх до записів у щоденникові записи, листи, дониси в газету тощо.

Написання може бути повним чи скороченим. У зв'язку з цим програмою передбачено такі види робіт з розвитку мовлення, як детальний і стислий переказ, анотація (короткий виклад змісту).

За ступенем готовності розрізняють чернетку й чистовик. Учителі-словесники під час підготовки до творів або інших видів письмових робіт рекомендують дітям використовувати чернетки, що важливо для обробки думки, її вдосконалення.

Як і всі види мовленнєвої діяльності, письмо має таку структуру:

1. Етап попереднього орієнтування. На цьому етапі той, хто пише, визначає, за якою метою, кому і що він буде писати.
2. Планування діяльності. На цьому етапі планується не тільки зміст, а й форма мовлення.
3. Реалізація процесу письма. В умовах писемної форми спілкування відсутній безпосередній реципієнт і проміжний зворотний зв'язок. Той, хто пише, не бачить безпосередньої реакції того, хто читає, на кожну фразу. У писемному мовленні не задіяні невербальні засоби спілкування (жести, міміка). Це посилює вимоги до змісту писемного мовлення.
4. Контроль мовленнєвої діяльності. Перевіряється форма і зміст написаного.

Зважаючи на особливості писемного мовлення, значну роль відіграють фази планування й контролю.

Результатом писемного мовлення як виду мовленнєвої діяльності є писемне висловлювання. Під час шкільного навчання використовуються різні підвиди писемного мовлення: писемне мовлення – слухання, писемне мовлення – читання, тобто учень слухає й пише (диктанти, перекази, конспекти, тези тощо), або читає й пише (плани, анотації, плани-конспекти).

Записи сприяють збереженню прослуханого або прочитаного матеріалу, допомагають кращому його засвоєнню.

У людини з розвиненою мовленнєвою культурою робота над створенням тексту починається з осмислення попереднього плану висловлювання, який будується на основі авторського задуму, що визначає основний зміст майбутнього тексту. Цей план, спочатку схематичний, не розписаний детально, є точкою відліку для розгортання думки. Під час письма план зазнає уточнень, змін. З урахуванням цього плану намічається зміст мовленнєвих конструкцій, відбираються синтаксичні схеми й лексика. Якщо якась частина тексту вже зафіксована письмово, під час осмислення наступних частин автором береться до уваги, те, що вже створено.

Кінцевий результат досягається за допомогою зіставлення й критичного аналізу “заготовок” тексту.

Схарактеризуємо труднощі, з якими зустрічаються учні під час створення писемних висловлювань.

До них належить відсутність мотивації. На думку Л.Виготського<sup>1</sup>, діалогічне усне мовлення виникає у дітей з живого спілкування з іншими, воно часто є реакцією дитини на те, що відбувається навколо неї. Переходячи до писемного мовлення, більш умовного, дитина не розуміє, для чого треба писати. Отже, організовуючи роботу над творами важливо враховувати психологічні чинники, що стимулюють діяльність учнів і викликають творче піднесення. Найважливішим з них є мотив, що спонукає до діяльності. Формування стійкої мотивації – запорука успішної роботи дітей над самостійними писемними висловлюваннями.

Малий словниковий запас, неточне вживання слів заважають дитині створювати власні висловлювання й передавати чужі. М.Рибникова писала, що підготовка письмових робіт потребує попереднього залучення матеріалу, мовних вираз. Розосереджена лексична підготовка містить роботу над значенням і вживанням у мовленні повних і частково знайомих слів, об'єднаних у лексико-семантичні й тематичні групи. Групування слів пояснюється тим, що асоціативні зв'язки, які лежать в основі лексико-семантичних груп, сприяють активізації словникового запасу, наявного в мовленнєвій пам'яті учнів.

О.Казарцевою<sup>2</sup> виділено такі етапи підготовки учнів до письмових робіт:

1. Моделювання мовленнєвої ситуації, що викликає в дітей потребу у створенні писемного тексту.
2. Організація спостережень за дійсністю (відбір фактів, предметів дійсності, вибір найточнішого слова, що називає факт, подію тощо).
3. Організація роботи із систематизації матеріалу до висловлювання.
4. Організація попередньої підготовки текстів (чернеток).
5. Написання тексту.
6. Організація редагування.

<sup>1</sup> Виготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.

<sup>2</sup> Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Уч. пособие. – 2-е изд. – М., 1999.

## 7.6 Аналіз тексту

Робота з розвитку мовлення учнів забезпечує тісний зв'язок лінгвістичної теорії з практикою і ґрунтується на опрацюванні текстів різних стилів і типів мовлення, на аналізі їх змісту, структури і мовних засобів. Лінгвістичний аналіз тексту забезпечує комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні якості (роль у спілкуванні), стилістичну належність та функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетенцію.

У ході аналізу учні переконуються, що об'єкт лінгвістики – **текст** (лат. *textum* – тканина, поєднання, в'яз) є функціонально завершеним мовним цілим, основице завдання якого визначається певною метою мовленнєвої діяльності. Текст розглядається як проміжна ланка спілкування, як сукупність фраз і як смислова і структурна єдність. Монолог чи діалог уважаються текстом, якщо вони мають відповідну змістову організацію, функціонально спрямовану на досягнення певної мети, розв'язання певного комунікативного завдання.

Аналізуючи текст, необхідно врахувати такі лінгвістичні поняття, як усні й писемні тексти, художні й нехудожні, прозові й віршові, монологічні й діалогічні, розповідь, опис, роздум, абзац, макротекст і мікротекст, контекст та інші. Усний текст – продукт живого мовлення, письмовий – продукт письма чи друкування. Кожний з них має відповідно властивості усного чи писемного мовлення. Усний текст сприймається на слух, писемний – візуально (зором).

Під час аналізу тексту виділяються його ознаки – семантика та функціонально-комунікативна значущість, що виражаються відповідним набором мовних засобів.

Основними параметрами аналізу тексту є:

- визначення теми й основної думки тексту;
- виділення абзаців (мікротем);
- визначення стилю і типу мовлення;
- аналіз структури тексту;
- аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних).

Для аналізу варто добирати тексти різних стилів, однак, як свідчить практика, найчастіше використовують тексти (уривки) художнього стилю.

Чинними програмами з української мови рекомендується практикувати аналіз тексту з молодших класів, поступово ускладнюючи прийоми аналізу і зміст аналізованих текстів. Лінгвістичний аналіз художнього тексту спирається на такі принципи: 1) просторово-часової співвіднесеності тексту з дійсністю; 2) авторського ставлення до зображуваного; 3) жанрової приналежності тексту; 4) урахування особливостей ідіостилу письменника; 5) смислової та структурно-граматичної організації тексту; 6) аналізу тексту за рівнями мови; 7) виявлення конкретних засобів створення образності. Дотримуючись названих принципів, здійснюємо комплексний або частковий лінгвістичний аналіз тексту.

Формування умінь аналізувати текст – процес довготривалий і охоплює всі етапи навчання мови в середній школі. Елементи такого аналізу широко засто-

вуються на уроках української мови під час вивчення теоретичного матеріалу на текстовій основі, що поступово входить у практику роботи вчителів-словесників. Комплексний лінгвістичний аналіз тексту широко використовується на уроках зв'язного мовлення різних видів усних і письмових переказів та творів.

Покажемо застосування такого аналізу на конкретних прикладах. Пропонуємо уривок з оповідання О. Кошленка “Сади цвітуть” під час опрацювання теми “Текст” у 5 класі.

Неначе густим молоком облиті фруктові дерева. Ось виструнчились у весняному вбранні вишні, сливи, черешні, груші. І очей від них не одведеш! Тягне до них, підійдеш, милуєшся і не намилиуєшся.

Радість і для невтомних трудівниць – бджіл. Вони неквапно збирають нектар. Це перший весняний взятко.

А на землі – сила-силенна вже справжніх весняних квітів. Недаром же цей місяць зветься квітень.

Перед читанням (аудіюванням) тексту пропонуємо низку запитань (вони можуть бути записаними на дошці), що допоможе учням, спираючись на знання, набуті в молодших класах або на попередніх уроках, визначити тему й основну думку тексту, тип і стиль мовлення, власні враження від тексту.

1. Про що йдеться в тексті?
2. Яку картину малює автор?
3. Із скількох частин складається текст?
4. Про що йдеться в кожній частині?
5. Чи відповідає заголовок змістові тексту?
6. Яку думку висловлює автор цим текстом?
7. Чи можна назвати цей текст художнім і чому? Який це стиль?
8. Яке враження викликає у вас цей текст? Чому?
9. Як довести, що це текст художнього стилю?

Після уважного прочитання (прослухання) тексту в ході бесіди необхідно з'ясувати, що це текст, а не сума слів чи речень. Роботу над визначенням теми тексту починаємо із заголовка “Сади цвітуть”. Учні можуть запропонувати свої варіанти – “Пора цвітіння садів”, “Сади в цвіту”, “Квітують сади”.

Темою твору є змалювання пори цвітіння садів, картини весняного саду. У тексті є низка слів і виразів (ключових слів), що розкривають його зміст – сади, облиті молоком, весняне вбрання, нектар, весняні квіти, квітень.

Далі звертаємо увагу дітей на те, як автор розкриває тему тексту: він поєднує опис фруктових дерев, цвіту з емоційним виявом свого захоплення побаченою картиною, продовжує розповіддю про трудівниць-бджіл і завершує узагальненням про найкращу весняну пору – місяць, що зветься квітнем. Розглянувши таким чином усі компоненти тексту, доходимо висновку, що тема твору – це згусток його змісту, виражений одним реченням (а може бути й словом). Але зміст тексту конкретизує, деталізує тему. Отже, в ньому є мікротема. В аналізованому тексті їх три (три абзаци). Кожен з них несе додаткову і більш докладну інформацію про цвітіння садів. Перша мікротема – картина розквітлого саду й захоплення нею автора. Тут виділяються деталі змісту (види фруктових дерев, їх зовнішній вигляд), захоплення цією картиною (очей не

одведеш, милуєшся і не намилуєшся). Перша мікротема найточніше розкриває загальну тему тексту і за змістом найближча до його заголовка. Друга мікротема (другий абзац) – розповідь про бджіл-трудівниць і перший весняний взяток – нектар. Ця розповідь доповнює інформацію, виражену першою мікротемою: справді-бо важко уявити собі розквітлий сад без комах, особливо бджілок, що перелітають з квіточки на квіточку і збирають цілющий нектар. Автор ніби “оживлює” картину, органічно поєднуючи елементи флори і фауни – невід’ємні атрибути живої природи, але вводить їх у певні просторово-часові межі. Третя мікротема (третій абзац) – загальна картина весняного простору, покритого квітами. І логічний висновок – бо ж квітень.

В аналізованому тексті головна думка досить прозора. Це щаслива пора пробудження природи, радість її відновлення, вічність усього суцього на землі, віра в непересічну красу усього, що нас оточує. Визначаючи головну думку, звертаємо увагу на те, що іноді вона може бути заголовком до тексту. У нашому випадку – це підтекст, забезпечений темою і змістом твору. Автор своє захоплення красою весняного саду, квітневою порою передає нам, і вже з перших слів тексту у нашій свідомості формується думка “Господи, яка прекрасна наша земля, особливо весною. Спасибі тобі, Боже, за цю красу і за все, що ти сотворив для нас, таких невдячних дітей Твоїх. Люди! Радійте всьому, що оточує нас, любіть усе, що радує нас, бережіть усе, що служить нам”.

Розглядаючи структуру тексту, звертаємо увагу на смислові зв'язки між абзацами (мікротемами). Автор “веде” читача (слухача) від споглядання картини цвітіння саду (конкретного) до узагальненого висновку – весна. Логічні переходи від одного абзацу до наступного створюють єдність конкретного (перший і другий абзаци) й узагальнення (третій абзац). Цьому сприяє монологічна форма тексту. Принагідно акцентуємо, що монологічна форма тексту сприяє органічному зв'язку теми й основної думки твору. Цьому ж слугують засоби зв'язку в тексті. Насамперед це ключові слова-тематичний словник: сади, фруктові дерева, цвітуть, бджілки, нектар, квіти, квітень. Однак є в цьому тексті й інші засоби смислового зв'язку речень, що забезпечує його змістову цілісність. Таким є повтор слова “весняний” (у весняному вбрані, весняний взяток, весняних квітів) у кожному абзаці.

Лінгвістичний аналіз тексту передбачає визначення функцій мовних одиниць різних рівнів та їх вплив на стиль тексту. Оскільки аналізується художній текст, то слід звернути увагу учнів на те, яке враження викликає текст і за рахунок чого автор цього досягає. Отже, аналіз мовних засобів тексту підпорядковуємо його образно-естетичній функції. Діти повинні зрозуміти, що автор бере звичайні мовні засоби, але вводить їх у такий контекст, де вони виражають тими естетичними гранями, які викликають у читача (слухача) здивування, захоплення, приносять йому насолоду.

Розгляд лексичного матеріалу тексту дозволяє встановити, що в художньому стилі використовується здебільшого загальноживана лексика, яка в поєднанні зі словами, для яких властива конотація, служить засобом створення художнього образу весни. Аналізуючи текст, варто звернути увагу й на особливості синтаксису. У тексті є комплекс одиниць, що виражають просторово-часову його ознаку: порівняльний зворот “неначе густим молоком облиті фруктові дерева” одразу викликає в уяві

картину розквітлого саду. Захоплення красою цвітіння фруктових дерев автор передає низкою односкладних речень “*Точей від них не одведеш! Тягне до них, підійдеш, милуєшся і не намилуєшся*”. Розмірену розповідь про бджілок-трудівниць (другий абзац) автор будує за допомогою двоскладних повних і неповних (еліптичних) речень. Такі ж речення використано і в підсумковому третьому абзаці, що є заключною частиною розповіді про весну, яка полонила весь навколишній простір.

Аналіз тексту дає цілісне уявлення про його ідейно-смислове навантаження і систему мовних засобів, що його виражають. У процесі навчання української мови комплексний лінгвістичний аналіз тексту застосовується порівняно рідко, хоча сучасна лінгводидактика орієнтує вчителя на текстову основу уроків, використання текстів для засвоєння лексичних, граматичних, стилістичних явищ. Відтак, виникає потреба в систематичному застосуванні елементарного аналізу тексту, що забезпечує розуміння функцій мовних одиниць у мовленні і формування комунікативних умінь і навичок учнів на різних етапах навчання.

## 7.2. Види переказів

**Переказ** у школі становить собою вправу, в основі якої лежить відтворення змісту висловлювання і складання тексту за готовим матеріалом.

Значення переказу в навчальному процесі надзвичайно важливе: робота над ним сприяє оволодінню такими видами мовленнєвої діяльності, як слухання і читання; виробляє навички побудови самостійного висловлювання; допомагає вчителю перевірити якість засвоєння учнями програмового матеріалу. Переказ – ефективний засіб розвитку пам'яті, мислення і мовлення.

Самостійне komponування переказу – справа не легка. Вона вимагає сформованості в школярів відповідних умінь, необхідних на кожному етапі відтворення висловлювання: осмислення його змісту, визначення послідовності викладу, мовного оформлення тощо. До того ж переказ завжди пов'язаний з особливостями вихідного тексту (його складністю, обсягом), зі способами його сприйняття, завданнями, за якими здійснюється робота по відтворенню тексту. Щоб ефективно проводити в школі перекази, необхідно знати їх особливості, різновиди і найбільш сприятливі умови використання.

Незалежно від специфічних рис переказів, спільною ознакою для них є сприйняття змісту готового тексту і відтворення його. Проте і сприймання, і відтворення можуть бути різними за характером, способом їх реалізації, формою викладу і навчальною метою. Ці чинники дозволяють класифікувати перекази, хоч єдиної системи методична наука ще не виробила. Так, за характером і типом мовлення виділяють перекази текстів-розповідей, описів, роздумів, розповідей з елементами опису та роздуму; переказ змісту відеофільму, кінофільму або вистави: за способом виконання – колективні та індивідуальні.

Основним критерієм, що визначає навчальну цінність переказу (незалежно від його форми – усної чи письмової, мети – навчальної чи контролюючої), є повнота відтворення висловлювання. Саме на цій основі розрізняють докладні, стислі, вибіркові, творчі перекази тощо.



За обсягом виділяють перекази стислі й докладні. У школі найчастіше практикуються докладні. Тексти для них можуть бути обсягом від 100 до 350-450 слів (залежно від класу).

Завдання **докладного** переказу — відтворити якнайповніше зміст вихідного тексту. Цей вид переказу здійснює детальну, розгорнуту, послідовну, близьку до тексту передачу змісту почутого, побаченого чи прочитаного з якнайповнішим використанням лексичних і стилістичних засобів. Докладний переказ дається ще й з метою привернути увагу школярів до виражальних засобів мови письменника. Тому, реалізуючи інтегрований підхід до навчання переказів цього виду, необхідно використовувати відомі учням уривки з вивчених літературних творів (наприклад: В. Винниченко “Федько-халамидник”, В. Земляк “Тихоня” — 5 клас; Б. Грінченко “Трицько”, М. Вінграновський “Червинка” — 6 клас та ін.).

**Стислий** переказ має коротко передати зміст тексту. Робота над ним вимагає уміння відбирати в тексті головне й суттєве. Він привчає школярів висловлюватися лаконічно й чітко, уникаючи багатослів'я. Щоб робота над стислим переказом була ефективною, доцільно розпочати її з аналізу зразків — простих за змістом і невеликих за обсягом текстів (напр., уривків з творів “Чарівна книжка” С. Васильченка і “Пригода з Кобзарем” П. Мирного). Потім з допомогою навідних запитань діти мають переказати їх. Надзвичайно корисним під час проведення такого переказу є використання матеріалів преси, шкільного календаря. Формування уміння складати стислий переказ готує учнів до різних видів фіксації прочитаного, почутого — складання тез, конспектів та ін.

Характерним для **вибіркового** переказу є детальний, послідовний виклад змісту однієї з підтем (або пункту плану). Методика проведення цього переказу зумовлюється його призначенням — вибрати й зв'язно викласти матеріал на одне з питань конкретної теми. Для вибіркового переказу краще використовувати тексти, у яких порівняно легко можна виділити сюжетні лінії. У 5 класі — це наукові тексти, у 6-8 класах — описи з творів, що вивчаються на уроках літератури і в процесі позакласного читання: О. Вишня “Перший диктант”, А. Чайковський “В острозькій школі” (6 клас); П. Загребельний “Роксолана”, Б. Антоненко-Давидович “Слово матері” (8 клас) та ін. Вибір матеріалу і його мовне оформлення (як і в творі) якоюсь мірою відображає ставлення учня до з'ясовуваного питання.

**Творчий** переказ — це усний чи письмовий виклад вихідного матеріалу, який не лише відтворює текст, а й містить у собі окремі творчі елементи. Сама назва його говорить про те, що у пропонований текст вносяться певні зміни і доповнення. Ними можуть бути: зміна в тексті форми особи, часу, способу, внаслідок чого виникає потреба в переосмисленні його змісту; переказ тексту від імені іншого літературного героя тощо.

Особливо ефективними є творчі перекази з завданнями; дописати початок (вступ) або кінець (висновок) до поданого тексту; ввести в його зміст елементи опису, роздуму; розгорнути діалог з питання, що міститься в тексті; доповнити текст властивими міркуваннями й ін. Робота над такими переказами вчить не лише

правильно відтворювати готовий текст, а й стимулює словесну творчість учнів і тим самим готує їх до самостійного складання висловлювань.

Таким чином, переказ у всіх його різновидах — один з важливих засобів формування мовленнєвих умінь. На жаль, у шкільній практиці він не знаходить своєї повної реалізації — використовуються в основному докладні перекази розповідних текстів.

Роботу над переказами необхідно проводити з початкових класів, ускладнюючи й удосконалюючи її з року в рік. Останнє стосується змісту тексту, мови, стилю і різноманітних жанрів. При цьому кількість переказів у загальній системі письмових робіт до 10 класу повинна зменшуватися на користь творів різних типів і жанрів. Ураховуючи зазначені чинники, програма з рідної мови орієнтує вчителя на таку послідовність роботи над різними видами переказів:

- 5 клас.* Докладний усний і письмовий переказ невеликих художніх текстів розповідного характеру з елементами опису (предметів, тварин) і роздуму. Докладний вибірковий переказ текстів наукового стилю.
- 6 клас.* Докладний і вибірковий (усний і письмовий) переказ художніх текстів розповідного характеру з елементами опису приміщення і природи та роздуму, щоб викликати інтерес до їх змісту.
- 7 клас.* Докладний і стислий перекази (усний і письмовий) розповідних текстів з елементами опису (зовнішності людини, процесів праці) і роздуму. Детальний усний переказ текстів публіцистичного складу.
- 8 клас.* Докладний, стислий і вибірковий перекази (усний і письмовий) розповідних текстів з елементами опису місцевості, пам'яток історії і культури. Стислий переказ (усний і письмовий) текстів наукового і публіцистичного стилів (у тому числі на основі прослуханих радіо- і телепередач).
- 9 клас.* Стислий і вибірковий перекази (усний і письмовий) текстів наукового, публіцистичного і художнього стилів.

На початковому етапі навчання варто використовувати колективну форму складання переказів, яка дає змогу вчити дітей різних способів діяльності по створенню тексту. Поступово, коли учні оволодіють навичками самостійної роботи, на спеціальних уроках з розвитку зв'язного мовлення проводиться індивідуальна робота над переказами. У ході колективної роботи вчитель формує уміння відбирати матеріал, виділяти головне, використовувати найбільш доцільні в кожному конкретному випадку мовленнєві засоби, складати простий або складний план і за ним передавати зміст висловлювання.

Навчальні перекази проводяться 3-5 разів на чверть у 5-7 класах і 1-2 рази — у 8-9 класах.

Колективну роботу над навчальним переказом у 5-9 класах (наприклад, у 5 класі за уривком твору В. П. Гуцала “Лось”) можна проводити у такій послідовності:

- 1) уточнення вчителем мовленнєвого завдання (докладний переказ тексту);
- 2) розповідь про автора і твір, з якого взято текст (якщо є потреба в цьому);
- 3) читання вчителем або прослуховування грамзапису тексту (1-2 рази);
- 4) визначення теми й основної думки висловлювання;

- 5) аналіз його змісту, структури, складання плану тексту;
- 6) з'ясування незнайомих слів і виразів; аналіз мовних особливостей тексту, засобів зв'язку його частин (абзаців, речень);
- 7) переказування за планом тексту або його частин (на ранньому етапі навчання спочатку може переказати текст учитель, а потім, наслідуючи його, учень).

Поступово, з удосконаленням умінь учнів відтворювати висловлювання, потрібно скорочувати підготовку до переказу: читати текст лише один раз, не записувати план на дошці і не проводити перед написанням попереднього усного переказу змісту.

При доборі текстів для переказів необхідно дотримуватися принципу послідовного наростання труднощів. З цією метою, враховуючи можливості учнів, варто вводити в роботу більш складний за змістом і мовним оформленням текстовий матеріал, збільшуючи в кожному класі його обсяг, ускладнюючи додатковими лексичними і граматичними завданнями.

На відміну від навчальних переказів, контрольний переказ “Перевірте себе” характеризується більшою самостійністю школярів у побудові тексту, komponуванні плану тощо. Однак проводиться він рідко (1-2 рази на рік), з урахуванням вимог, визначених програмою.

Успішному проведенню контрольного і навчального переказів значною мірою сприяють вдало дібрані тексти, що повинні відповідати вимогам літературної мови і бути змістовними, різноманітними з боку тематичного спрямування, достушними і цікавими для дітей, зразковими щодо мовного оформлення. Це мають бути уривки з творів різних мовних стилів, різних жанрів художньої літератури, газет, журналів, під час аналізу яких учні переконуються, що відбір мовних засобів у кожному з них дещо відмінний, що при відтворенні текстів необхідно враховувати їх мовно-стилістичні якості.

## 7.8. Учнівські твори

Твір — тренувальна вправа, спрямована на самостійний зв'язний виклад учнями думок і почуттів. У системі роботи над усним і писемним мовленням він займає одне з провідних місць: сприяє не лише реалізації навчальної, розвивальної, виховної функції мови, а й підготовці школярів до активної комунікативної діяльності.

Навчити школярів komponувати твори — складний процес, який вимагає вироблення здатності висловлювати думки з того чи іншого приводу, вчити бачити, сприймати, відчувати й аналізувати, а ще долати психологічний бар'єр, який виникає при продукуванні образів їхньої уяви. Передумовою реалізації його є усвідомлення школярами понятійного апарату з теорії мовлення.

У роботі над творами не може бути єдиного стандарту. У ній допускається велика варіантність у підході до навчання, що пов'язана з багатьма причинами, і особливо з видовою класифікацією творів. Існування такої класифікації “допомагає нам глибше проникнути в природу словесної творчості, дібрати найдоцільніші способи її реалізації, а разом з цим і поліпшити якість та ефективність розвитку зв'язного мовлення учнів”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Див.: Стельмахович М. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах. — С. 55.

Класифікація творів надзвичайно строката. Твори розподіляються за метою — навчальні й контрольні; за формою — усні і писемні; за місцем виконання — класні і домашні; за ступенем самостійності учнів у виконанні роботи — колективні й індивідуальні; за джерелами матеріалу — на лінгвістичні теми, на основі власних спостережень, на основі почутого або прочитаного, за картиною, серією малюнків, діафільмом, кінофільмом, телепередачею; за складністю — за опорними словами і словосполученнями, з додатковими завданнями; за способом викладу думок (типом мовлення) — розповідь, опис, роздум. Твір кожного з визначених видів оформляється як текст відповідного стилю.

Організуючи навчальну мовленнєву діяльність, учитель повинен пам'ятати, що не “можна задати учневі прямо дуже великий твір на дану тему, якщо досі попередньо не вправлявся у висловленні однієї або небагатьох думок”.<sup>1</sup> Цьому сприяє система навчальних творів.

Проводяться твори, як вимагають чинні програми, у всіх класах. Спочатку (поки учні не оволоділи елементарними вміннями складати висловлювання і потребують допомоги вчителя) робота починається з класних творів. Потім виконуються і домашні, поступово ускладнюючись з класу в клас за змістом, композицією, способом викладу думок, стильовим оформленням, жанром. Це можуть бути твори-мініатюри за опорними словами (наприклад, усна розповідь “У вихідний день” з використанням опорних словосполучень *тато і мама, на електричці, у лісі, багато грибів*); письмові відповіді на питання, що стосуються засвоєного на уроці матеріалу (наприклад, “Чи можна вважати однаковими поняття **звук і буква?**”); твори з граматичними завданнями (наприклад, на уроці, присвяченому правопису прикметників з суфіксами *-есеньк-, -ісіньк-, -юсіньк-, -уват-, -юват-*, описати за поданим малюнком зайченя) та ін. Такі твори проводяться при закріпленні матеріалу на уроках для формування окремих умінь: визначати тему висловлювання, його обсяг і т. п. (як у перших двох видах) або вживати певні граматичні засоби вираження змісту (як в останньому).

Особливо ефективними навчальні твори всіх видів бувають тоді, коли стають комунікативно спрямованими, використання мовних засобів у них підпорядковується реалізації відповідної мети. У роботі над будь-яким твором велике значення має усвідомлення учнями ситуації спілкування. Орієнтація в ній дає можливість осмислити тему висловлювання, окреслити обсяг змісту, зібрати й систематизувати необхідний матеріал, обрати тип мовлення, скласти план викладу. Все це впливає на відбір мовних засобів, необхідних для розкриття теми.

Залежно від типу мовлення кожен твір характеризується відповідною послідовністю у викладі думок. **Розповідь** здебільшого розгортає події в динаміці (початок розгортання дії, кульмінація, завершення). Тому складові частини її перебувають в темпоральних (часових) відношеннях. **Опис** розкриває ознаки предмета, відібрані залежно від завдання висловлювання, задуму автора (загальне враження

<sup>1</sup> Див.: Ушинський К. Вибрані педагогічні твори, Т. 2. — К.: Рад. школа, 1983. — С. 218.

від об'єкта, оцінка окремих його частин). Текст опису — констатуюче мовлення. Між структурними елементами його існують атрибутивні (означальні) відношення. **Роздум** встановлює казуальні (причинно-наслідкові) відношення між фактами і явищами. Внутрішній і логічний зміст роздуму визначає його мовну організацію і відношення між компонентами (теза, аргументуюча частина, висновок).

У мовній практиці “чисті” описи, розповіді, роздуми зустрічаються рідко. Вони взаємно доповнюють один одного. Однак спочатку школярі вчаться складати твори кожного типу, бо тільки за таких умов можна зрозуміти їх специфіку.

Підготовка до написання твору будь-якого виду проводиться заздалегідь і в різних аспектах. Попередньо вчитель визначає тему твору, разом з учнями аналізує її, складає орієнтовний план, потім організовує роботу по збору матеріалу. При цьому показує, як потрібно використовувати зібраний матеріал за вивченою чи прочитаною літературою, за власними спостереженнями, на матеріалі життєвого досвіду, за картиною, кінофільмом тощо.

Особливо ефективним є колективне компонування твору, що проводиться на початковому етапі навчання. Для такої діяльності обирається тема, розкриття якої не вимагає від учня суб'єктивної оцінки зображуваного.

На спеціальному уроці з розвитку зв'язного мовлення проводиться колективна робота над елементарним твором-роздумом “Чому школяреві потрібен режим”. Після оголошення теми і мети уроку (навчитися правильно у відповідній послідовності будувати твір-роздум) потрібно проаналізувати назву твору, оскільки у практичній діяльності часто доводиться саме за формулюванням заголовка усвідомлювати тему. Далі можна провести бесіду:

- Про що необхідно писати у творі на цю тему? (Про режим).
- Чи є слово *режим* новим для вас? З'ясуйте його значення. (Під час вивчення теми “Правопис слів іншомовного походження” розкривалася семантика цього слова, тому діти можуть відповісти, що *режим* — це слово французького походження, означає точно встановлений розпорядок життя, праці, відпочинку і т. п.).
- Яку думку необхідно обґрунтувати в творі? (Кожен школяр повинен дотримуватися режиму).
- Чи можна зразу відповісти на поставлене в темі питання? (Всім відомо, яке значення має режим у житті людини, тому з допомогою найбільш вагомих аргументів можна розкрити основну думку твору).
- Чи корисний режим? (Правильне виконання всіх режимних вимог попереджає появу втоми, сприяє нормальному фізичному розвитку, активній працездатності, успішному виконанню домашніх завдань і т. п.).
- Які риси характеру допомагає виробити режим? Чи всі ви дотримуєтесь режиму? А хто не робить цього, чи може стверджувати думку про його користь і як буде аргументувати тезу? (Називаючи такі риси, як цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність, зосередженість та ін., діти будуть посилалися на поради лікарів, знайомих, прочитані книги, радіо- і телепередачі, а деякі — на свій досвід).

Не менш важливим на цьому уроці є текстуальне оформлення твору, що здійснюється на основі змісту висловлювання, оскільки “красивий стиль тільки тоді має ціну, коли він служить оболонкою думки”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Див.: Буслев Ф. О преподавании отечественного языка. — М.: Просвещение, 1992. — С. 32.

Компонування тексту будь-якого висловлювання — складна аналітико-синтетична діяльність. Тому під час побудови кожної композиційної частини роздуму варто спочатку колективно з'ясувати, що потрібно повідомити, а потім — як це зробити. У процесі обговорення вступної частини висловлювання (на основі засвоєних у початкових класах знань і досвіду роботи над розповіддю й описом) учні самостійно визначають вимоги до його оформлення: вступ може складатися з одного чи кількох речень, з яких перше повинно стосуватися безпосередньо теми. Наприклад: “*Велике значення у нашому житті має правильно організований розпорядок дня — режим*”. Під час побудови вступної частини, діти виділяють її підтему (мікротему) — режим і називають вид зв'язку (займенниковий) першого речення з наступним: “*Він привчає берегти кожну хвилину і виконувати всі види роботи в певний час*”. Компонуючи речення, що містять основну думку (“*Усі школярі повинні дотримуватися режиму*”) та аргументи (“*Це сприяє хорошему настрою, успішному навчанню. І тільки тому, хто організовує свій день за режимом, можна доручити відповідальну справу...*”), учні встановлюють їх тип (прості, складні), засоби зв'язку між ними (займенниковий, сполучниковий, порядок слів). Визначивши функціональну спрямованість висловку, оформляють заключну частину: “*Я обов'язково буду дотримуватися режиму, щоб краще вчитися і встигати все робити*”.

У снім складанням тексту завершується колективна діяльність репродуктивного типу по підготовці висловлювання типу роздуму. Оскільки зв'язність мовлення досягає свого закінчення в писемному мовленні, на другому (спареному) уроці необхідно провести самостійну роботу учнів над письмовим твором.

Для збагачення словникового запасу школярів і запобігання невиправданого копіювання ними вже складеного усного висловлювання можна продемонструвати кадри з фільму “У добі — 24 години” та серію ілюстрацій на цю ж тему. Послідовному викладу матеріалу сприятиме підготовлений учителем орієнтовний план: 1. Кожній справі — свій час. 2. Значення режиму в нашому житті. 3. Режим потрібен усім.

Перед текстуальним оформленням кожного пункту плану потрібно нагадати учням, що твір спочатку необхідно писати в чернетці, дотримуючись червоного рядка, уникаючи частого повтору одних і тих же слів та ін. Після відповідного редагування текст переписується.

Перші варіанти творів перевіряються або вчителем, або самими учнями, які в процесі взаємоперевірки виправляють помилки чи дають поради один одному про те, як краще відредагувати текст. Це розвиває у школярів мовне чуття, критичне ставлення до власного і чужого тексту і тим самим сприяє розвитку культури мовлення.

Проведення колективного навчання творів виправдане на відповідному етапі роботи, що вимагає ознайомлення дітей з елементарною технікою побудови тексту. Індивідуальне компонування творів дає більші можливості для реалізації уміння школярів зв'язно висловлювати свої думки усно і письмово в різних мовленнєвих ситуаціях.

Способом формування мовленнєвих умінь можуть бути не лише тренувальні вправи, перекази і твори, а й існуючі в реальній мовленнєвій шкільній практиці різноманітні жанри висловлювань. Тому шкільною програмою передбачено такі висловлювання:

- 1) розповідь про себе або про випадок з свого життя, про рідних, друзів, цікаві зустрічі, про побачене й почуте, подорожі;
- 2) відгуки про твори мистецтва (зокрема й художньої літератури);
- 3) відгук про науково-популярну статтю чи книгу;
- 4) відповідь на уроці чи на екзамені;
- 5) повідомлення на занятті лінгвістичного (чи іншого) гуртка;
- 6) звіт про виконану роботу;
- 7) виступ на зборах;
- 8) щоденник життя і спостережень;
- 9) привітання;
- 10) тези, конспект статті чи висловлювання, сприйнятого на слух;
- 11) протокол, автобіографія, заява, доручення, розписка, план роботи, оголошення;
- 12) переклад тощо.

Твори, які учні складають у школі, можна оформлювати у вигляді конкретних мовленнєвих жанрів. Тоді робота з розвитку зв'язного мовлення набуде більшої практичної спрямованості, стане вмотивованішою і по-справжньому цікавою для дітей.

## 7.9 Помилки в мовленні учнів

Мовлення випускника середньої школи повинно відповідати нормам літературної мови, її комунікативним якостям, що передбачено змістом і структурою мовної освіти в Україні. Щоб цього досягти, учні повинні не тільки володіти комунікативними вміннями і навичками, але й помічати та виправляти порушення, що виникають у процесі їхньої мовленнєвої діяльності.

Отже, необхідно ознайомити школярів з типами помилок, характерними для усного і писемного мовлення, під час засвоєння норм літературної мови і роботи над розвитком зв'язного мовлення.

Традиційно в шкільній практиці нормою вважається загальноприйняте вживання слів, їх форм, стилістичних конструкцій, закріплених у словниках і довідниках та рекомендованих ними. Однак комунікативний підхід до навчання мови вимагає засвоєння таких якостей мовлення, які виявляються тільки в тексті (висловлюванні). Це комунікативні якості – точність, логічність, чистота, доцільність, виразність та ін. Отже, по-новому слід розглядати й порушення в мовленні учнів.

Проблема помилок у мовленні школярів давня і водночас актуальна. Упродовж останньої чверті минулого століття її намагалися розв'язувати українські і російські лінгводидакти (О.Баринова, М.Ворошнін, Т.Ладиженська, Я.Мельничайко, М.Пен-тилюк, М.Пльонкін, Ф.Сергеев, Н.Сулименко, О.Текучов, С.Цейтлін та ін.). На основі їх досліджень сформувалася класифікація помилок, що й визначила критерії оцінювання усних і письмових висловлювань учнів. Тривалий час вона вважалася загальноприйнятною. Найголовніші критерії цієї класифікації такі:

- урахування форм мови – усної і писемної;
- опора на рівні мови – фонетику, лексикологію, граматику;
- стилістична диференціація мови;
- зв'язність (когезія) мовлення та ін.

За цими критеріями помилки діляться на три групи – помилки в усному мовленні (орфоепічні, акцентні), помилки в писемному мовленні (правописні – орфографічні й пунктуаційні) та помилки в усному і писемному мовленні (змістові, лексичні, граматичні-морфологічні і синтаксичні, стилістичні). Ці групи об'єднують спільна основа – мовлення. Оскільки помилки виявляються в мовленнєвих актах (висловлюваннях), їх справедливо можна назвати **мовленнєвими**. Адже учнівське висловлювання (усна відповідь на уроці, діалог з товаришем, письмовий переказ чи твір) є продуктом мовленнєвої діяльності школяра (говоріння і письма).

Однак, ураховуючи нові підходи до навчання мови, зміст і структуру шкільних програм, ця класифікація потребує певного уточнення і пояснення.

У класифікації помилок з позиції сучасної лінгвістики ураховується структура і функціонування мовних одиниць у мовленні. З цієї точки зору В.Капінос пропонує всі порушення розділити на дві групи: помилки в структурі (за шкільною термінологією – у творенні) мовних одиниць і помилки у функціонуванні (вживанні) цих одиниць у мовленні. До першої групи дослідниця відносить граматичні помилки, бо саме в граматиці розглядається структура слова, словосполучення і речення. Другу групу порушень вона називає мовленнєвими, оскільки слово, сполучення і речення функціонують тільки в мовленні.

Щодо граматичних помилок, то їх природа визначається порушеннями у словотворенні, формотворенні і побудові словосполучень та речень. Тривалий час ці помилки розглядалися як орфографічні або мовленнєві. Так, О.Текучов називає їх орфографічними. М.Львов, хоч і погоджується з тим, що звичайно їх відносять до мовленнєвих, все ж трактує ці помилки як порушення закономірностей і правил граматики; помилки у творенні форм слів – відмінювання чи дієвідмінювання, у творенні ступенів порівняння прикметників та прислівників, побудові словосполучень і речень. Цієї точки зору послідовно дотримуються В.Капінос, В.Мельничайко. Кожний з дослідників розрізняє морфологічні та синтаксичні помилки.

Морфологічні помилки – це вид граматичних помилок, що виявляються в порушенні творення граматичних форм, викривленні морфемної будови слова, неправильному творенні відмінкових форм, форми числа, дієвідмінювання тощо. Наприклад: “сніга” замість снігу, “передсмертельні” замість передсмертні, “болі” замість болю, “кричуть” замість кричать та ін.

Синтаксичні помилки є порушенням узгодження, прийменникового і безприйменникового керування (*ООН прийняв резолюцію, треба прийняла* (бо стрижневе слово *організація*); *дякувати вас, треба вам; діїшов до висловку, треба діїшов висловку; згідно наказу, треба згідно з наказом*). Синтаксичними помилками вважаються порушення зв'язку між займенником і тим словом, на яке він указує, дублювання займенником підмета, неправильний порядок слів та ін. Наприклад: *Сестра попросила принести свою книжку, треба її книжку; Куці, вони покрили схил гори, треба Куці покрили схил гори; Особливо на мене сильне враження справив головний герой роману, треба Особливо сильне враження справив на мене головний герой роману*.

М.Львов синтаксичні помилки відносить до мовленнєвих, уживаючи терміни граматичні і мовленнєві як синоніми. Однак більшість дослідників чітко диференцію-

ють граматичні і мовленнєві помилки, розмежують поняття *помилка* і *недолік*. Помилкою вважається порушення вимоги правильності мовлення, норм літературної мови. Про помилку говоримо: так сказати (написати) не можна, це неправильно. Недолік розглядається як порушення вимоги комунікативної доцільності мовлення, тих рекомендацій, що пов'язані з поняттям гарне мовлення, тобто виразне, точне, багате. Недолік визначаємо тоді, коли говоримо "так краще або гірше сказано (написано)".

У сучасній методиці дотримуються терміна *помилки*, коли йдеться про порушення мовного оформлення висловлювання, термін *недолік* частіше вживається щодо змісту сказаного чи написаного. Часто ці поняття виступають як синоніми. Граматичні порушення трактуються як помилки.

Класифікація граматичних помилок досить строката. Найбільш виваженою і науково достовірною нам видається класифікація, запропонована В.Капінос. Авторка виходить з того, що в мовленні функціонують три мовні одиниці: слово, словосполучення і речення. У структурі кожної з них може допускатися порушення. Тому пропонується виділити три групи граматичних (дослідниця ще називає їх структурними) помилок – порушення структури слова, словосполучення і речення. Помилки в структурі слова можуть виявлятися при словотворенні і формотворенні, у словосполученні – в узгодженні і керуванні. Помилки в структурі речення бувають у таких випадках: порушення меж речення, зв'язку між підметом і присудком, неправильна побудова речень з однорідними й відокремленими членами, складних речень і змішування прямої й непрямої мови.

Окрему групу помилок становлять порушення лексичних і стилістичних норм. Останні десятиліття лінгводидакти розглядали їх як мовленнєві (М.Львов, В.Капінос). Так, В.Капінос виділяє мовленнєві помилки і недоліки: до мовленнєвих помилок належать порушення норм слововживання, пов'язаних з нерозумінням значення слова, до недоліків – неточність, бідність, порушення виразності мовлення.

Цікаву класифікацію помилок у порушенні норм побудови зв'язних висловлювань пропонує В.Мельничайко. Крім граматичних, він виділяє лексичні і фразеологічні, стилістичні помилки та недоліки в структурі тексту.

Лексичні порушення лінгводидакти почали виділяти з 60-х років минулого століття. Н.Сулименко, М.Вороніц лексичні (словникові) помилки розглядають як різновид стилістичних. Ф.Сергеев називає їх мовленнєвими недоліками, але класифікує як неточність слововживання, порушення лексичної сполучуваності слів, лексичні українізми, помилки у вживанні фразеологізмів. В.Текучов, В.Мельничайко і М.Пентилюк лексичні помилки виділяють в окремий тип мовленнєвих порушень. Інші дослідники воліють користуватися термінами мовленнєві або стилістичні помилки, включаючи і лексичні недоліки (В.Капінос, С.Цейтлін, М.Пльонкін). Лексичні помилки свідчать про порушення лексичних норм літературної мови.

Класифікацію лексичних помилок пропонуємо у такій послідовності:

1. Уживання слів у невласливому йому значенні: *Спортсмени різних країн вели гострі дуелі за олімпійські медалі – Спортсмени різних країн вели гостру боротьбу (напружені змагання) за олімпійські медалі.*

2. Невдалий добір синонімів. Ця помилка виражається в багаторазовому повторенні тих самих слів і невмінні користуватися синонімами, у т.ч. контекстуальними: *На картині намальовані часи кріпаччини – На картині зображені часи кріпаччини.*
3. Сплутування різних за значенням, але близьких за звуковим оформленням слів (паронімів): *адресат – адресант, громадський – громадянський, ефектний – ефективний* та ін.
4. Уживання зайвих слів (плеоназми): *Ми пам'ятаємо і не забуваємо своїх друзів (зайвий один з присудків); Моя автобіографія (зайвий елемент авто).*
5. Лексичні анахронізми, тобто слова, що не відповідають нормам певної епохи: *Козаки стріляли з пістолетів (пістолів); Устина була в панпючки за хатню робітницю (служницю).*
6. Порушення лексичної сполучуваності слів: *красивий борець – добрий, смачний борець, глибока юність – молодість, зрілість; страшенно гарно – дуже гарно.*
7. Повторення спільнокореневих слів (тавтологія): *Партизанів зрадив зрадник – Партизанів видав зрадник; І. С. Нечуй-Левицький зобразив образ Миколи Джері – І. С. Нечуй-Левицький змалював образ Миколи Джері.*
8. Сплутування українських і російських слів: *Шевченко являється основоположником української літературної мови (треба є). Журі об'явило переможців конкурсу (треба оголосило).*
9. Калькування російських слів і словосполучень (дослівний переклад їх українською мовою): *приймати участь (треба брати), міроприємство (захід), слідуєчий (наступний), фонар (ліхтар), воротник (комір)* та ін.
10. Неправильне вживання міжмовних омонімів: *неділя (сьомий день тижня, а не тиждень); адрес (письмове вітання особі, організації, а не місце проживання чи перебування особи); виключення (іменник на позначення дії (виключити), а не виняток)* та ін.

Більшість лексичних помилок спричинені бідністю словникового запасу учнів та низьким рівнем сформованості мовленнєвих умінь і навичок.

Виділяють фразеологічні помилки. До них найчастіше відносять перекручення фразеологізмів (*приймати міри, вип'ялити очі, настоювати на своєму*), змішування елементів двох фразеологізмів (*відігравати значення, мати роль, дивитися повз вуха, пропускати крізь пальці; перебрати через край, переходити міру тощо*). Ці помилки можна віднести до лексичних, бо змішування, перекручення фразеологізмів відбувається через заміну одного компонента (слова) іншим.

До фразеологічних помилок відносять уживання стійких словосполучень у невласливому значенні: Пальму першості завоювали спортсмени "Спартака". Такий недолік варто класифікувати як стилістичну помилку, оскільки недоцільне вживання фразеологізмів негативно впливає на стилістичне забарвлення тексту.

Окремий тип помилок становлять стилістичні. Проблема цих помилок досить давня. До неї зверталися багато дослідників (В.Капінос, М.Китаєв, В.Мельничайко, М.Пентилюк, М.Пльонкін).

Природа цих помилок досить своєрідна. Вони, з одного боку, є порушенням стильової структури тексту, з другого – стилістичного забарвлення тексту, а отже,

порушеннями функціонування мовних одиниць різних рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, граматичного) в текстах різних стилів. Звідси й тлумачення терміна *стилістична помилка* досить шрокате. Для прикладу наведемо визначення М.Пльонкіна: «Стилістичними помилками вважаються різноманітні мовленнєві недоліки, що негативно впливають на смисл і точність висловлювання».<sup>1</sup> Таке розуміння стилістичної помилки ніяк не відображає її природи, бо не має зв'язку із стилістичною нормою. Ураховуючи зміст шкільної стилістики і необхідність засвоєння учнями стилістичних норм та формування комунікативних умінь і навичок, під стилістичною помилкою слід розуміти порушення функціональної доцільності, що виражається у використанні мовного засобу, недоречного в певному контексті (хоч, можливо, цілком доцільного в іншому). Стилістичними помилками можуть бути порушення мовлення, пов'язані з недоречним за функціонально-стилістичним призначенням чи експресивно-емоційним забарвленням будь-якого мовного засобу, чи такі, що призводять до зниження сили вираження, експресивності та емоційності мовлення.

Виділення стилістичних помилок серед інших мовленнєвих недоліків дозволяє глибше опрацювати стилістичні засоби української мови й формувати в учнів уміння чітко розрізнати той чи інший стиль мовлення та його особливості. Диференціація стилістичних помилок має лінгвістичну основу, бо вона вимагає постійної уваги до структури текстів різних стилів та стилістичних ресурсів української мови.

Уточнимо сутність терміна *стилістична помилка*.

Стилістичні помилки варто умовно поділити на два різновиди – стильові і стилістичні. До стильових помилок слід віднести порушення структури тексту того чи іншого стилю, змішування стилів. А стилістичними помилками вважають недоцільне вживання оцінно-емоційно-експресивно забарвлених (конотації) мовних засобів різних рівнів мовної системи. На цій основі стилістичні помилки варто диференціювати на фонетико-стилістичні (евфонічні), лексико-стилістичні, граматико-стилістичні. Таке групування стилістичних помилок зручне для вчителя при перевірці письмових висловлювань (переказів і творів). Але для констатації помилок варто користуватися одним терміном – стилістична помилка, як і рекомендують автори чинних програм з української мови.

До стилістичних помилок відносимо такі:

1. Порушення стильової єдності тексту: стилістична несумісність слів, різностильові синтаксичні структури, різностильове забарвлення тексту (колорит офіційності в художньому тексті, колорит емоційності в науковому тощо).
2. Неправильне вживання слів з переносним значенням, фразеологізмів, птучна образність: *Якби Микола Джержя не втік від пана, він би перевернув світ; Столяр передав школярам свій прекрасний досвід.*
3. Недоречне використання емоційно забарвлених слів і виразів, без урахування їх стилістичних функцій, унаслідок чого виникає стилістична несумісність слів.

<sup>1</sup> Пленкин Н. А. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1964. – С. 5.

тобто сполучення слів різних стилістичних рядів: *Роман кожного ранку крокує до школи. Слово крокує* вносить стилістичний дисонанс, бо виражає відтінок урочистості, а все речення є стилістично нейтральним.

4. Невміння користуватися граматичними синонімами (варіантами словоформ, словосполучень і речень у текстах різних стилів): *Читати – читать; знає – зна. Він закричав – Він як закричить!*
5. Невиправдане вживання мовних штампів, кліше: *проходять червоною ниткою, не можна не вказати, розгорнути підготовку, на повну потужність* тощо: *Не можна не вказати на багатоплановість епічного твору.*
6. Зайві в мовленні беззмистовні слова (слова-паразити): *значить, так би мовити, ось, скажімо, словом, отже, власне кажучи, це саме, звичайно* та ін.
7. Порушення милозвучності мовлення (насамперед для успіху висловлювань): *У парку купи опалого листя вітер роздуває; Небо, здавалось, розкололось від грому.*
8. Невмотивоване нагромадження одних і тих же частин мови або їх форм: Важливе значення для засвоєння мовлення мають завдання на аудіювання.
9. Уживання громіздких, одноманітних синтаксичних конструкцій, що роблять текст стилістично невразним.

Як бачимо, мовленнєві порушення різнопланові і різноманітні. Проте залишаються поза увагою вчителя порушення структури тексту того чи іншого стилю. Такі недоліки не можна беззастережно віднести до жодного з типів помилок. Але ураховувати їх необхідно. Тут можна піти на компроміс і назвати їх стилістичними (для зручності обліку), бо виявляються вони в текстах, що належать до певного стилю. Класифікацію таких помилок (у структурі тексту) подає В. Мельничайко. Наведемо деякі з них:

- Безсистемність викладу.
- Дублювання змісту попередніх частин тексту.
- Сміслові розриви у викладі змісту.
- Невдалі початкові і кінцеві частини тексту, логічно не пов'язані з основною частиною розповіді.
- Відсутність поділу тексту на абзаци.
- Відсутність засобів зв'язку між елементами тексту.

Ці та інші недоліки в структурі текстів різних стилів тісно пов'язані з порушеннями комунікативних якостей мовлення (чистота, логічність, точність, доречність, багатство і різноманітність, виразність тощо).

З одного боку, порушення комунікативних якостей мовлення є порушеннями змісту і структури тексту, а з другого – ці якості виражаються мовними засобами, тому вважати їх змістовими не зовсім коректно. А як же їх трактувати у межах прийнятої класифікації помилок? Очевидно, слід розширити межі змістових порушень і виділяти фактичні і логічні помилки.

Фактичними помилками вважаються порушення, пов'язані з знанням самого предмета, явища, факту, про який ідеться, або з досить приблизним уявленням про нього: *Учні захоплено слухали натюрморт; Оркестранти грали з великим азартом.*



дули в різні дудочки, труби, сопілки. Фактичні помилки є не тільки порушенням змісту висловлювання, але й такої якості мовлення, як точність.

Порушення основних законів мислення спричиняють логічні помилки. Це порушення закону тотожності, протиріччя, достатньої основи, послідовності тощо. Наприклад: *Книжки, які читав юнак, виявлялися схожими з його думками.* Тут ототожнюються відмінні одне від одного поняття, що пов'язане з порушенням закону протиріччя. Порушується логічність мовлення, що негативно впливає на зміст висловлювання.

Визначаючи змістові порушення, необхідно врахувати й помилки, пов'язані із змістом висловлювання, з його комунікативними якостями.

### Запитання і завдання

1. Назвіть основні напрями роботи з розвитку мовлення учнів.
2. Розкрийте зміст роботи з розвитку мовлення (схарактеризуйте мовленнєву змістову лінію шкільної програми).
3. Якими нормами літературної мови повинні оволодіти учні середньої школи?
4. Чому в основу мовленнєвої підготовки учнів покладено мовленнєву діяльність?
5. Схарактеризуйте принципи мовленнєвої підготовки учнів.
6. З'ясуйте сутність найголовніших мовленнєвознавчих понять.
7. Розкрийте сутність понять "спілкування" і "текст".
8. Наведіть приклади уроків ознайомлення з мовленнєвознавчими поняттями.
9. Яку роль відіграє аналіз тексту у формування комунікативних умінь і навичок?
10. Наведіть приклади уроків аудіювання, читання і письма.
11. Як формуються навички говоріння в учнів основної школи?
12. Яке місце творів (власних висловлювань учнів) у формуванні комунікативної компетенції учнів?
13. Схарактеризуйте типи помилок у мовленні учнів.

## 8

### ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ ЗІ СТИЛІСТИКИ ТА РИТОРИКИ

#### Предмет і завдання шкільної стилістики

Формування комунікативних умінь і навичок ґрунтується на знаннях учнями тексту, його структури, типів і стилів мовлення. Шкільна програма вимагає вивчення стилів мовлення в аспекті тексту й типів мовлення. Робота зі стилістики передбачає не тільки ознайомлення учнів зі стилями мовлення, їх основними ознаками, а й вироблення умінь визначати стиль певного тексту, створювати зв'язні висловлювання, різні за стилем і типом мовлення. Такий підхід до вивчення стилів забезпечує поглиблений розвиток мовлення учнів. Засвоєння стилів мовлення сприяє підвищенню мовленнєвої культури учнів, що органічно влітається в систему виховання мовної особистості.

Центральним поняттям стилістики є поняття стилю мовлення. Стиль – явище об'єктивної дійсності. Це слово часто вживається як звичайна назва. Порівняйте: *стиль керівництва, стиль виховання, плавати стилем "брас", одягатися в сучасному стилі* та ін. Часто в мовленні слово *стиль* використовується у виразах, близьких до термінологічних: *газетний стиль, офіційний стиль, високий стиль* тощо.

Як термін слово *стиль* входить до термінології багатьох наук: лінгвістики, літературознавства, мистецтвознавства, але в кожній науці в нього вкладається своє поняття. Така різноманітність значень – термінологічних і нетермінологічних – у слова *стиль* робить його складним, а водночас цікавим для тлумачення й розуміння. Спосіб організації мовних одиниць за функціональним призначенням – ось що таке стиль мовлення. Це суспільно і функціонально зумовлена, внутрішньо об'єднана сукупність прийомів уживання, відбору і сполучення засобів мовного спілкування.

Стилі, перебуваючи в тісній взаємодії, можуть частково змінюватись і проникати один в один. У понятті мовного стилю підкреслюється суспільна природа мови, що народжується колективною мовною практикою членів суспільства. Структура стилів, їх історія, функціонування в мові зумовлюється структурою самої мови, її норм. Оскільки стиль розглядається як спосіб функціонування мовних явищ, то вживають термін *стиль мовлення*. Їх диференціація залежить від основних функцій мови – спілкування, повідомлення і діяння, впливу. Так, наприклад, функція наукового стилю виражається в повідомленні, розмовного – в спілкуванні, а публіцистичного – у впливі на мовців. **Стиль мовлення** – це своєрідна сукупність мовних засобів, що свідомо використовується мовцем за певних умов спілкування. Стилі мовлення є одиницею стилістики. Отже, стилістика – наука про стилі мовлення. Термін стилістика, запозичений з французької мови, з'явився в середині XIX століття.

Навчальна дисципліна під назвою "риторика" існувала ще в античні часи. Основне завдання риторики – виробляти навички красномовства, уміння виразно.

гарно, переконливо говорити. Поняття “стиль” і “риторика” (стилістика) з таким значенням існували досить довго.

Сучасні дослідники по-різному підходять до визначення стилістики. Одні вважають, що стилістика – наука про систему стилів мови, а інші визнають за стилістикою лише право на емоційно-експресивне забарвлення мови. Обидва положення розкривають суть стилістики, але перше з них повніше відображає її зміст, тоді як друге характеризує лише окремі явища.

Взаємозв'язок стилістики з лексикологією, граматиною, семантикою, фонетикою виражається в тому, що предметом їх вивчення є однаковий матеріал – сукупність усіх ресурсів національної мови. Але стилістика розглядає мовні явища з погляду їх функціонування та ступеня емоційно-експресивного забарвлення. Цілеспрямованість мовної структури в історичному розвитку, взаємозв'язок її елементів досліджується в інших розділах мовознавства.

Стилістика, на відміну від граматики, лексики, орфографії та орфоєнії, вивчає виражальні можливості мовних одиниць, але разом з іншими розділами вона становить єдине ціле, або “систему систем” національної мови.

Для характеристики стилів мовлення та методики їх опрацювання важливе значення має розмежування стилістики мови і стилістики мовлення.

Стилістика мови вивчає, описує і кваліфікує наявні в структурі певної мови, властиві їй, закладені в її будові співвідносні варіанти форм, рядів слів, словосполучень і конструкцій, що дають можливість вибору з них потрібного в певній ситуації суспільної чи індивідуальної мовної практики, комунікації. Стилістика мовлення – живий, безпосередній вияв застосування мовних одиниць, закладених у структурі національної мови. Таким чином, стилі мови залишаються сферою дослідження стилістики мови, оскільки вони відбивають її історичний розвиток і характеризують закономірності функціонування в суспільстві. Стил мовлення як живий, безпосередній вияв застосування ресурсів мови є предметом дослідження стилістики мовлення. Відомості про стилі мовлення є фундаментом для засвоєння всіх стилістичних ресурсів української мови.

Оскільки стиль мовлення є основною одиницею стилістики, то в шкільній програмі виділено поняття про стиль для спеціального вивчення. Стилістика володіє низкою засобів, що теж знайшли своє місце в шкільному викладанні. Стилістичні засоби – це одиниці мови, для яких властиве стилістичне забарвлення. Вони володіють здатністю виражати додаткову стилістичну (експресивно-оцінну, експресивно-емоційну, функціонально-стильову) інформацію.

Стилістика як наука про стилі мовлення включає і явище синонімії, що охоплює не тільки лексику, але й граматичну будову мови. Ця складова частина стилістики дуже важлива для шкільного викладання. Адже саме під час вивчення фонетики, лексики, морфології, синтаксису школярі вчать користуватися синонімами у різних стилях мовлення. Синонімічний ряд, як правило, має різне стилістичне забарвлення, оскільки синоніми не рівноцінні з погляду функціонування. Синоніми розрізняються семантичними відтінками, що теж має значення для правильного вживання їх у мовленні.

Емоційно-експресивне забарвлення мовних явищ – невід'ємний компонент стилістики. Емоційно-експресивні елементи невіддільні від явища синонімії, оскільки вони характерні для окремих синонімічних варіантів як засіб вираження їх стилістичної функції.

У системі роботи над стилями мовлення емоційно-експресивне забарвлення мовних одиниць посідає важливе місце, бо допомагає розкрити багатство виражальних засобів словотвору української мови, стилістичну багатогранність інтонації тощо. Знання емоційно-експресивного забарвлення потрібне школярам для засвоєння оцінних елементів та засобів вираження їх.

Стилістика межує із культурою мовлення. Взаємозв'язок стилістики з культурою мовлення виражається в спільності проблем, що висувають обидві науки. Культура мовлення – одна з найважливіших рис і особливостей кожної людини. Ця наука вивчає всю повноту сучасного мовного життя, все так зване мовне існування у всій багатогранності його виявів в усній і писемній, суспільній та індивідуальній мовній практиці. Поняття мовної культури охоплює насамперед систему навичок, що дають змогу точно, логічно, правильно висловлювати думки, почуття, настрої, бажання людини.

Дотримання норм літературної мови є невід'ємною рисою культури мовлення. Стилістична норма – один із компонентів нормативності мови. Вона виступає критерієм оцінки мовних одиниць, що функціонують у тому чи іншому стилі мовлення. Стилістична норма виступає як вираження характеру функціонально-мовленнєвої стилістичної кваліфікації елементів мови, яким властива своя, додаткова інформація і свої закономірності відбору і вживання в актах спілкування.

Особливою рисою стилістичної норми є наявність варіантних співвідношень, що існують у системі мови і широко використовуються в мовленні для відображення семантико-стилістичних відтінків. Поняття норми і варіантів тісно пов'язане з уявленнями про правильність і відхилення від певних зразків. Але стилістика оперує варіантами глибокої диференціації стилів мовлення. Вона спирається на розмежування стилістично нейтральних (не маркованих) і стилістично забарвлених (маркованих) мовних одиниць. Стилістична норма – сукупність правил, що визначають семантичні, функціональні можливості та емоційно-оцінну доцільність використання мовних одиниць у певному стилі. Наявність у мові варіантів зумовлює рухливість стилістичної норми на відміну від орфографічних, орфоєнічних та інших норм, де панують певний консерватизм і сталість.

У стилістиці існують своєрідні норми для кожного стилю, і тому не можна аналізувати один стиль, спираючись на норми іншого. Як рекомендують учені, до оцінки мовних явищ треба підходити з чітко визначених функціональних позицій, тобто спираючись на функціональну норму. Зі стилістичними нормами як конкретними мовними засобами має справу звичайно не тільки стилістика, що розглядає їх у певній ситуації, а й культура мови, що встановлює їх загальну придатність для певного функціонального стилю і вивчає причини несвідомого відхилення від норми. Отже, стилістичні норми літературної мови складають нормативність культури мови.

Засвоєння стилістичних норм відбувається в процесі ознайомлення з основними ознаками стилів мовлення. Цілоком зрозуміло, що вивчення стилістики як окремого мовознавчого розділу неможливе без знання нормативності мови в цілому, оскільки стилістичні норми завжди виникають на основі норм літературної мови, під якими розуміється система уgruntованих, суспільно-усвідомлених загальнообов'язкових правил уживання лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних і орфоенічних мовних явищ.

Щоб правильно побудувати роботу зі стилістики на уроках української мови, учитель повинен добре знати зміст стилістичних понять, передбачених чинною програмою, особливості кожного стилю мовлення та можливості їх опрацювання на уроках фонетики, лексики, граматики і зв'язного мовлення.

### 3.2 Функціонально-стилістичне спрямування у вивченні мови

Усі розділи шкільного курсу мови тісно пов'язані між собою. Цей взаємозв'язок найкраще виявляється в опануванні учнями стилістичних норм. Ще з молодших класів вони набувають стилістичних умінь під час вивчення тієї чи іншої програмової теми.

Стилістична вправність учнів – необхідна умова високої мовної культури. Тому в шкільному курсі рідної мови стилістика вивчається поряд з лексикою, фонетикою і граматикою. Учень, який добре знає граматичний матеріал, але не вміє користуватися ним у певній мовленнєвій ситуації, не може вважатися грамотним. Мовлення учнів часто засмічується діалектизмами, жаргонізмами, канцелярськими штампами. Однак навіть без цих недоліків грамотно побудоване мовлення не буде правильним, якщо воно невиразне, позбавлене стилістичного забарвлення.

Знання стилістики сприяють підвищенню грамотності людини, виробляють уміння користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування і в різних життєвих ситуаціях. Школярі, вивчаючи лексичні, фонетичні, граматичні явища мови, повинні засвоїти стилістичні особливості звукової системи мови, граматичних форм і категорій у зв'язку з певними мовними стилями. Стилістичних навичок таким чином, учні набувають протягом вивчення всього шкільного курсу мови, а не тільки окремих його тем.

Досить плідною в цьому плані є ідея вивчати мову у функціонально-стилістичному аспекті, давати учням знання і формувати в них уміння й навички не тільки з граматики і правопису, але й зі стилістики. Ця ідея повинна реалізуватися в школах усіх типів.

В основі вивчення української мови в функціонально-стилістичному аспекті лежить принцип цілісного вивчення мови і мовлення – лексики, фонетики, граматики і стилістики. Цей принцип розкриває перед учителем широкі можливості для розвитку в учнів стилістичних умінь і навичок, глибшого і всебічного вивчення української мови. Мовні засоби розглядаються в мовленнєвому контексті. Розкриваючи перед учнями виразні можливості мовних одиниць, учитель показує особливості їх функціонування, сферу використання, проводить вправи, на яких школярі вчаться

оцінювати синонімічні варіанти, їх емоційно-експресивне забарвлення, конструювати речення і тексти із стилістичною метою, використовувати у власному мовленні різні мовні засоби.

Засвоюючи теоретичні відомості про фонетичну та лексичну системи мови, різноманітність її граматичної будови, виконуючи вправи з правопису й пунктуації, школярі одночасно збагачують свій словник, знайомляться зі стилістичними особливостями того чи іншого мовного явища і засвоюють їх. Між стилістикою та іншими розділами шкільного курсу повинна бути певна єдність, і насамперед єдність мети – формування комунікативної компетенції. Під мовленнєвою функціонально-стилістичною роботою слід розуміти розвиток умінь стилістично доцільно, з урахуванням стилю висловлювання користуватися мовними засобами у власному мовленні. Ідея вивчення рідної мови у функціонально-стилістичному аспекті виявляється у систематичному формуванні стилістичних умінь і навичок. Ця робота повинна виражатися у формуванні навичок:

- заміни одних мовних одиниць іншими (стилістичні заміни);
- розрізнення стилів, визначення основних їх ознак;
- удосконалення стилю сказаного й написаного (стилістичного редагування);
- користування тим чи іншим стилем під час продукування мовлення;
- стилістичного аналізу, умінь визначати функцію певної мовної одиниці в мовленні.

Функціонально-стилістичний аспект вивчення мови вимагає від учителя розкриття стилістичних особливостей лексичних і граматичних синонімів, систематичного формування в учнів навичок синонімічної заміни. Навички розрізнення стилів формуються в учнів протягом вивчення української мови в 5-9 класах. Уже в 5 класі діти вчаться розрізняти розмовний, діловий, художній стилі. Вони задовільно визначають мовні стилі на зразках з досить чіткими стилістичними ознаками. Чинні програми з української мови вимагають умінь диференціювати стилі мовлення у 5-7 класах. Отже, така робота повинна набрати систематичного характеру і проводитися на кожному уроці. Для цього слід добирати дидактичний матеріал з текстів різних стилів, а не лише з художнього і публіцистичного, як уже традиційно склалося у практиці вчителів. Навички розрізнення ознак того чи іншого стилю формуються в процесі опрацювання засобів стилістики під час вивчення програмових розділів.

Формування навичок стилістичного редагування відбувається під час роботи з чернеткою. Уже в 5 класі учні набувають умінь виправляти написане не тільки в орфографічно-пунктуаційному плані, але й стилістичному, дотримуючись стильового спрямування тексту. У такий спосіб краще засвоюються ознаки стилів, що вивчаються в школі.

Стилістичну правку тексту варто проводити й під час komponування творів малого розміру (мініатюр). Корисним є також взаєморецензування індивідуальних відповідей учнів. Вироблення навичок критичного ставлення до свого й чужого мовлення є необхідним компонентом функціонально-стилістичного аспекту вивчення мовних явищ.

Навички користування тим чи іншим стилем виробляються в учнів ще слабо (особливо науковим, публіцистичним). Діти часто допускають різностильність у власному мовленні, недостатньо користуються виражальними засобами, властивими певному стилю. Формування таких навичок сприяє засвоєнню ознак кожного стилю.

Стилістичний аналіз, визначення функції мовної одиниці у мовленні – невід’ємна частина роботи зі стилістики. Постійне застосування різних видів стилістичного аналізу забезпечує формування умінь і навичок стилістичної грамотності в учнів.

Функціонально-стилістичний аспект вивчення мови ґрунтується на здійсненні взаємозв’язку стилістики з усіма іншими розділами шкільного курсу.

Уживаність мовних засобів у різних стилях неоднакова. Відмінності їх уживання спостерігаються на різних мовних рівнях: фонетичному, лексичному, словотвірному, морфологічному і синтаксичному. Покажемо це на прикладах двох стилів – наукового й художнього.

**1. Фонетичний рівень.** Якщо в наукових текстах частота вживання голосних у наголошених словах досягає 30%, то в художньому – біля 38%. Це пояснюється тим, що в науковому мовленні частіше вживаються багатоскладові слова і голосні звуки рідше потрапляють у наголошені позиції. Для художнього мовлення властиві звукоповтори (звукова анафора, звукова епіфора, алітерація, асопанс) як важливі його конструктивні засоби, що пов’язані з іншими елементами емоційно забарвленого мовлення і служать для підсилення емоційності. Науковий стиль, що виконує пізнавально-інформативну функцію, позбавлений цих фонетичних ознак.

**2. Лексичний рівень.** Наукове мовлення, відображаючи мислення, прагне до використання абстрактної лексики, слів-термінів, назв різних понять, явищ. Художнє мовлення з його тенденцією до художньо-образної конкретності будується здебільшого на конкретній лексиці, на емоційно забарвлених словах.

**3. Словотвірний рівень.** У науковому мовленні суфіксальні і префіксальні слова не сприймаються як засіб емоційного підсилення. Термінологічна лексика тут не має відтінку зменшеності і нестлиивості, хоча можуть зустрічатися слова у зменшувальній формі. У художньому мовленні за допомогою афіксації виражаються найрізноманітніші відтінки: співчуття, зневага, злість, строката й суперечлива гама емоцій та оцінок. У цьому стилі часто вживаються суфікси здрібнілості, нестлиивості і збільшення, згрубілості для створення різних колоритів: урочистості, іронії, живого усного мовлення тощо. У художньому мовленні використовуються також і безафіксні творення слів, здебільшого іменників від прикметників та дієслів.

**4. Морфологічний рівень.** У науковому мовленні переважна більшість морфологічних форм – суворо нормативні. Тут використовуються ті форми іменників, прикметників, дієслів та інших частин мови, які служать для характеристики певних понять і явищ, для конкретизації висловлення. З-поміж морфологічних синонімів у науковому стилі вживаються в основному форми, позбавлені емоційно-експресивного забарвлення. Для художнього мовлення властиві морфологічні форми

слів, що визначаються особливою, образною функцією. До абстрактних віддієслівних іменників, скажімо, в наукових текстах звертаються у три-чотири рази частіше, ніж у художніх. Пояснюється це тим, що іменники, зберігаючи лексичне значення відповідних дієслів, виражають дію в більш абстрактній, узагальненій формі.

**5. Синтаксичний рівень.** Наукове і художнє мовлення на цьому рівні мають ряд відмінностей. Для наукового мовлення характерне вживання розповідних, повних речень, у яких переважає прямий порядок слів. У наукових текстах переважають складносурядні і складнопідрядні речення, якими можна передавати різноманітні логічні відношення. Широко вживаються тут і складні синтаксичні конструкції. Для художнього мовлення властиві синтаксичні одиниці, які найвиразніше викопують ідейно-естетичну функцію. Використання мовних засобів у художніх текстах має творчий, індивідуальний характер. Через це в художньому мовленні функціонують найрізноманітніші синтаксичні одиниці.

Відмінностями різних мовних рівнів характеризуються й інші стилі. Ознаки стилів, а отже, й відмінності між ними школярі можуть засвоїти лише тоді, коли вивчення різних рівнів мовних явищ буде спрямоване в стилістичному аспекті і проводитиметься на текстовій основі.

## Робота зі стилістики в початковій школі

Навчаючи української мови молодших школярів, учитель розширює коло питань, конкретизуючи й поглиблюючи зміст шкільної програми. Адже структура шкільного курсу, незалежно, якого типу школа – нового чи традиційного, – вимагає ознайомлення учнів з багатством рідної мови, починаючи з 1 класу.

Робота зі стилістики на уроках української мови в 1-4 класах має супровідний характер, і вирази треба добирати відповідно до матеріалу, який опрацьовується на уроці. В програмі початкових класів є чимало питань, пов’язаних зі стилістикою. Так, вивчаючи звуки, слід знайомити школярів з милозвучністю української мови. Чергування голосних і приголосних, твердих і м’яких, дзвінкх і глухих звуків створює фонетичне багатство мови, її мелодійність, м’якість, ніжність – усе те, що завжди чарує цінителів краси людського мовлення. Тому під час опрацювання звуків і букв треба привчати дітей, щоб уже з 1 класу вони уникали у мовленні збігу кількох приголосних або голосних, удаючись до чергування [і] – [й], [у] – [в] тощо.

Для цього можна використовувати тексти вираз з підручника або спеціально дібрані завдання. Наприклад, учитель пропонує послухати речення, відшукати в них помилки, що трапилися внаслідок неправильного вживання звуків, і переробити речення *Юра і Оля купили собі олівці: У нашому саду добрий врожай*. Такі завдання сприяють виробленню в дітей чуття мови, вимогливості до її правильного мелодійного звучання.

Теми “Приголосні м’які та тверді”, “Позначення м’якості приголосних за допомогою і, я, ю, є, ь” варто супроводжувати коментарями про особливий відтінок слів, де багато м’яких приголосних.

Як ілюстрацію використовуємо уривок з вірша Лесі Українки “Колискова”:

Місяць ясененький –  
Промінь тихесенький  
Кинув на нас.  
Спи ж ти, малесенький,  
Пізній бо час (*Леся Українка*).

Поділ слів на склади також дає матеріал для стилістичних вправ. Учитель повинен показати, що нагромадження в реченні однакових складів псує мову, робить її одноманітною (не плутати з алітерацією та асонансами в поезії). Можна запропонувати вправу на виправлення речень:

*Ми минули село і пішли в ліс. Одного разу зустрічалися друзі біля школи. Вишні високо висіли на дереві. Ти тихо читаєш.*

Аналогічну роботу над попередженням стилістичних огріхів необхідно проводити, вивчаючи тему “Будова слова”, зокрема при доборі спільнокореневих слів, уживанні їх у реченні. Діти мають навчитися правильно користуватися словами одного кореня в усному і писемному мовленні. На окремих завданнях треба показати їм, що вживання спільнокореневих слів у тексті поряд, в одному реченні – стилістичний недолік. Щоб школярі це добре засвоїли, можна дати їм різні вправи: складання і редагування речень, виправлення помилок у тексті.

Молодші школярі опановують основні засоби словотворення, вчать членувати слово на морфеми, добирати спільнокореневі слова тощо. Саме цим матеріалом слід скористатися, щоб виробити в них навички правильного, доцільного використання префіксів, суфіксів, прищепити їм відчуття емоційно-експресивного забарвлення мови.

Під час вивчення частин мови молодші школярі збагачують свій словниковий запас добром синонімів та антонімів. Необхідно звертати увагу на стилістичні відтінки цих лексичних категорій, особливо синонімів – як лексичних, так і граматичних. Не менш важливо показати засоби образності на прикладах уживання слів у переносному значенні. На уроках вивчення іменників, прикметників, дієслів можна використати вправи, що допоможуть учням глибше зрозуміти стилістичні особливості цих частин мови, **наприклад**:

- Пояснити значення кожного з слів: *говорити, балакати, мимрити, патякати, базикати; іти, швендяти, шкандибати, плестись; кричати, репетувати, лементувати, горлати*. Довести, що це синоніми.
- Замінити в реченнях дієслова синонімами: *Сонце сходить. Жито зійшло. Туристи зійшли на вершину гори. Пастух зійшов з коня. Тісто зійшло.*

**Довідка:** *підніматися, зазеленіти, піднятися, злізти, підійти.*

Стилістичні вправи можна проводити під час вивчення синтаксису, зокрема – особливостей інтонавання речень. Ця тема дає широкі можливості для ознайомлення дітей з виразністю усного мовлення, емоційністю його інтонаційних засобів. Матеріалом для роботи можуть бути вправи з підручника чи уривки з художніх творів, насичені відповідними реченнями.

Аналізуючи художні твори, наукові тексти, варто звертати увагу на їх функції (вплив, повідомлення), стильові особливості, що забезпечують перспективність у засвоєнні стилів мовлення учнями 5-7 класів. У 3-4 класах можна вводити термін

“стиль” (без визначення його), щоб у дітей вироблялося розуміння: художній текст – художнього стилю, науковий текст – наукового стилю тощо.

Виконуючи стилістичні завдання на уроках української мови, учні відкривають для себе багатство мовних одиниць і набувають навичок практичного користування ними.

Збагачення словникового запасу молодших школярів, вироблення практичних навичок грамотності, стилістичної вправності впливає на їхній мовленнєвий розвиток. Належна увага вчителя молодших класів до стилістики стає важливою передумовою для подальшої стилістичної роботи в 5-9 класах.



## Опрацювання стилів мовлення у 5-7 класах

Ознайомлення учнів зі стилями мовлення відбувається в 5-7 класах під час вивчення розділу “Текст”. Уведення поняття “стиль мовлення” в шкільну програму на початку систематичного курсу української мови позитивно впливає на стилістичну роботу, оскільки дозволяє точніше визначити її зміст, обсяг, наблизити шкільну стилістику до наукової, де це поняття є центральним.

Основне завдання роботи зі стилістики в 5-7 класах – ознайомити учнів зі стилями мовлення та їх основними рисами, навчити розрізняти стильові різновиди тексту, формувати навички доцільного використання лексичних, словотворчих і граматичних одиниць у всіх стилях. Ця робота проводиться як на аспектичних уроках, так і на уроках розвитку зв'язного мовлення (як складова частина багатоаспектної мовленнєвої діяльності школярів), і під час засвоєння програмового матеріалу в процесі спостереження над функціонуванням мовних засобів у текстах окремих стилів.

При виділенні стилів мовлення виявляється велика кількість різновидів, що охоплюють мовний матеріал від “високих”, книжних елементів до “низьких”, просторічних. Різні підходи до класифікації стилів свідчать про багатогранність стилістики як науки, широкий діапазон її практичного застосування. Сукупність стильових різновидів української мови характеризує високий рівень її розвитку.

Кожний стиль мовлення має певний ступінь поширення в мові, сферу використання мовцями. Щоб мати уявлення про той чи інший стиль мовлення, треба знати, яку сферу людської діяльності він обслуговує і як пов'язаний з іншими стилями. Більшість дослідників дотримується виділення п'яти основних стилів мовлення: наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, розмовного і художнього. Оскільки шкільна програма передбачає ознайомлення з особливостями саме цих стилів мовлення, то така класифікація найбільш прийнятна в роботі зі стилістики на уроках мови (частково й на уроках літератури).

Робота над кожним стилем вимагає відповідної послідовності: 1) з'ясування ситуації спілкування, в якій може реалізуватися конкретний стиль; 2) добір теми висловлювання відповідно до стилю; 3) розкриття мовних ознак стилю.

З урахуванням особливостей кожного із стилів мовлення конструюється система роботи зі стилістики. До її змісту включаються не тільки теоретичні поняття, але й уміння і навички, що повинні сформуватися в учнів під час засвоєння відомостей

про стилі мовлення, методично правильного використання методів і прийомів роботи, різних видів стилістичних завдань.

Вивчаючи стилістику та її норми, учні середньої школи одержують знання про основні стилі мовлення, вчать їх диференціювати, користуватися засобами виразності у кожному із стилів, а також володіти усіма стилістичними засобами української мови. Формування стилістичних умінь і навичок можливе в процесі систематичного опрацювання стилів мовлення та їх ознак на уроках української мови в 5-7 і спрямування вивчення мовних явищ у функціонально-стилістичному аспекті в наступних класах.

Зміст роботи зі стилістики в школі, і насамперед у 5-7 класах, покажемо такою схемою:

Стилiстика мови		Стилiстика мовлення	Стилiстика художньої лiтератури
Фонетична Лексична Граматична	Стилi мови	Стилi мовлення, стилiстичнi функцiї мовних одиниць	Мова творiв художньої лiтератури (поетiї, прози, драматургiї, публiцистики); мова творiв усної народної творчостi.

Чинна програма з української мови для 5-7 класів передбачає засвоєння учнями літературної норми, що характеризує кожний із стилів. Робота зі стилістики ґрунтується на знаннях учнів про текст, його структуру, типи і жанри мовлення. Вивчення й аналіз структури текстів відкриває широкі можливості для удосконалення зв'язного мовлення учнів, розвиває здібності й навички цілісного стилістичного аналізу тексту. Стилiстика забезпечує мiнiмум наукових знань, необхідних для формування уминь i навичок зв'язного мовлення. Тому значна робота над стилями мовлення, їх структурою, ознаками проводиться на уроках зв'язного мовлення. Однак вона буде повiнною i кориснiшою, якщо проводитиметься в процесi вивчення усiх роздiлiв шкiльного курсу.

Робота зі стилістики в 5-7 класах розпочинається вивченням стилів мовлення. Випикає питання: якого змісту повинні бути завдання зі стилістики під час опрацювання кожного розділу? Відповідь на це питання можна одержати, виходячи із завдань стилістики, з того обсягу мовних явищ, які вона охоплює. Оскільки основними принципами вивчення стилістики є ознайомлення учнів зі стилями мовлення, їх ознаками, з явищами мовної експресії, емоційного забарвлення і багатством лексичної та граматичної синонімії, вироблення навичок володіння стилістичним багатством української мови, то робота зі стилістики повинна охоплювати насамперед ці питання. Мета занять із стилістики буде виражатися в тому, щоб учні засвоїли ті закономірності, якими керується мовець, коли вибирає необхідні мовні засоби для висловлення думки в певній ситуації.

Для методично правильної організації роботи зі стилістики важливе значення мають не тільки зміст теоретичного матеріалу, але й час і місце опрацювання його на уроці. Сучасна методика української мови не пропонує чітких і стабільних меж для цього.

Справді, робота з стилістики на уроках мови і літератури в школі настільки багатогранна, що втиснути її в якісь межі неможливо. Вона повинна пропизувати

вивчення всіх розділів шкільного курсу мови. Заняття зі стилістики мають стати невід'ємною частиною роботи з розвитку мовлення. Але проводити їх треба не стихійно, а систематично. Місцем таких занять будуть усі уроки, пов'язані з вивченням лексичного і граматичного матеріалу, що має чітко виражені стилістичні особливості, та уроки зв'язного мовлення.

Це твердження цілком логічно випливає з принципу науковості, на основі якого здійснюється внутрішньопредметний зв'язок, та дотримання принципу функціонально-стилістичного спрямування у вивченні мови.

Засвоєння стилів мовлення вимагає певної послідовності в з'ясуванні їх суті, функцій та ознак. Починаємо цю роботу з визначення теми висловлювання, основної думки, далі з'ясовуємо функцію (завдання) кожного стилю і знайомимо з його ознаками. Діти переконуються, що одна і та ж тема може бути виражена різними стилями залежно від мети спілкування.

Працюючи над стилем, слід мати на увазі, що умови спілкування значною мірою впливають на тематику і зміст висловлювань. Кожний стиль має свої актуальні теми. В розмовному стилі ми здебільшого торкаємося побутових тем, у науковому – тем наукових проблем, результатів досліджень, в офіційно-діловому – питань, пов'язаних з документами, службовими стосунками людей. Однак найбільші відмінності в стилях мовлення виражаються через мовну структуру, мовне оформлення кожного.

Одні мовні засоби частіше використовуються в одному стилі, інші – в іншому. Сукупність цих засобів і зумовлює функціональність стилю, становить певну систему. Системність функціонального стилю виявляється в тому, що відбір мовних засобів – лексичних, морфологічних, синтаксичних – зумовлюється провідними стильовими рисами, котрі в свою чергу залежать від сфери і завдань спілкування. Відтак на уроках ознайомлення зі стилями треба розкрити їх особливості.

Ознайомлення з усіма стилями мовлення і докладніше з трьома – розмовним, науковим і художнім – відбувається в 5 класі. Уже з першого уроку, де розкриваємо значення мови як найважливішого засобу спілкування, варто ознайомити учнів із стилістичним розширенням мови, з різними функціями спілкування, що часто залежать від мети і ситуації мовлення. На наступних уроках звертаємо увагу на різні засоби вираження думок, наприклад, у параграфі підручника та уривку з художнього твору. Найкраще провести цю роботу на матеріалі вираз, що є в підручнику, або спеціально дібраних учителем.

Найбільш важливим у плані засвоєння стилістичних понять є урок, на якому п'ятикласники знайомляться з розмовним, науковим та художнім стилями. Цей урок варто почати повторенням відомостей про мову і мовлення, стилістичні особливості мови.

Ви, звичайно, не раз чули і самі вимовляли слова. Але чи замислювались над тим, чим відрізняються поняття *мова* і *мовлення*.

Мову ви п'ятий рік вивчаєте в школі; це звуки, слова, речення. Мовленням ви постійно користуєтесь у своєму житті.

Мовлення – це мова “в роботі”, в процесі користування нею для спілкування з іншими людьми. Як це зрозуміти? Уявіть собі, ви зустріли товариша, з яким відпочивали влітку в



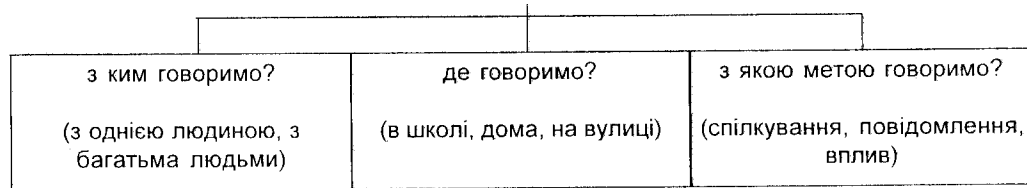
таборі. "Привіт, Сергіюку!" – радісно вигукнете ви. Слова *привіт, Сергіюку* самі по собі належать до мови, але коли ви скористалися ними в житті, щоб радісно привітати товариша, вони стали мовленням.

Далі, спираючись на вже набуті учнями знання про різні способи висловлення думки, учитель з'ясовує, що мовлення залежить від мети, яку ставить людина, від обставин, при яких вона висловлюється. Отже, мовлення має різновиди, що називаються стилями.

Для розуміння стилю мовлення варто з'ясувати суть поняття *мовленнєва ситуація*, тобто ті обставини, за яких відбувається мовлення.

Для цього можна скористатися схемою

**Обставини мовлення (мовленнєва ситуація)**



Пропонуємо учням такі завдання:

- Згрупувати приклади так, щоб вони вказували а) на невимушені обставини і б) на офіційні обставини.

У школі, на концерті, дома, в гостях, на зборах, у тролейбусі, на вулиці, в поліклініці, на перерві, на уроці, в кіно.

Учитель робить узагальнення: за різних обставин мовлення ми користуємося різними стилями. А стилі мовлення, залежність їх від обставин мовлення вивчає стилістика.

Учитель на екрані за допомогою ТЗН пропонує прочитати три тексти й визначити ситуацію, в якій кожен з них може бути використаним.

- Прочитати тексти. Про що в них говориться – про одне і те чи про різне? Як говориться – однаково чи по-різному?

1. З самого ранку йде дрібний дощик, що часом змінюється сонячним сяйвом. Небо то затягується пухкими білими хмарами, то знову очищається, і тоді з-за хмар показується блакить, ясна і прозора, як кришталь. 2. У Києві сьогодні мінлива хмарність, часом невеликий дощ. Вітер слабкий. Температура вдень 10-12°. 3. Ох і погода ж сьогодні! То дощ, то сонце. Та й тепла небагато.

Програма з української мови для 6 класу передбачає вивчення офіційно-ділового стилю. Ця робота ґрунтується на повторенні відомостей про стилі мовлення. Крім рекомендованих методичних порад щодо опрацювання стилів мовлення у 5 класі, тут варто використати й такі:

- З'ясування понять *офіційність, діловитість, офіційно-діловий стиль*.
- Практичне значення текстів офіційно-ділового стилю.
- Засвоєння ділової лексики (назви ділових паперів).
- Написання оголошення.

З'ясовуючи поняття офіційно-ділового стилю, учитель пропонує прочитати статтю 10 Конституції України і виявити в ній слова, що належать до ділової лексики.

Публіцистичний стиль опрацьовується в 7 класі. Учні пригадують, як пишеться замітка до газети, яка її структура і мовні особливості. На основі спостережень учитель проводить бесіду про функції і сферу вживання публіцистичного стилю. Насамперед з'ясовує значення слова публіцистичний.

Латинські слова *публікум*, що означає *держава, суспільство*, і *публікус* – *суспільний, державний* послужили для утворення слова *публіцистика* – особливий жанр літературних творів, в яких висвітлюються актуальні питання суспільного життя людей.

Краще і глибше засвоїти ознаки стилів учні 5-7 класів зможуть, систематично аналізуючи стилістичні функції вивчених мовних одиниць.

**8.5. Узагальнення і систематизація набутих знань із стилістики**

У 5-7 класах на основі ознайомлення з текстом, його різновидами та структурними елементами закладаються знання про типи і стилі мовлення. У наступних класах знання про стилі мовлення поглиблюються й розширюються. У 8-9 класах ця робота проводиться ґрунтовно під час аналізу текстів різних стилів. Великі можливості для удосконалення стилістичних знань, умінь і навичок містять уроки, проведені на текстовій основі.

У процесі повторення відомостей зі стилістики й аналізу текстів з'ясовується, що умови і завдання спілкування становлять мовленнєву ситуацію. Кожній узагальненій ситуації, в основі якої лежить сфера спілкування людей, відповідає свій різновид літературного мовлення – стиль. Сфера спілкування людей може бути в побуті, на виробництві, в науковій діяльності, в суспільно-політичному, культурному житті тощо.

Спираючись на знання, одержані в 5-7-х класах, учні легко відрізняють один стиль від іншого. Важливо з'ясувати, чим зумовлена своєрідність стилів, які стильові ознаки властиві кожному з них, як позамовні чинники впливають на стилі і якими мовними засобами це виражається.

Стаavimo питання:

- Що впливає на формування стилю? Яка мета висловлювання в певному стилі? Як будуються тексти різних стилів? Яку функцію виконують стилі мовлення? Які основні ознаки кожного стилю?

Вислухавши міркування учнів, підкреслюємо, що на побудову висловлювання в певному стилі впливає сфера, в якій використовується мова. Кожний стиль формується за певних обставин мовлення (тут важливу роль відіграє мовленнєва ситуація). Тексти того чи іншого стилю, залежно від змісту, обставин мовлення і мети висловлювання, виконують різні функції: спілкування, повідомлення, діяння (впливу).

Учні доходять висновку, що розмовний стиль сформувався в неофіційних, побутових обставинах за умов невимушеного спілкування. Зміст мовлення харак-

теризується простим викладом думок, перевагою конкретного над абстрактним. Мета розмовного мовлення: спілкування двох або більше мовців, які прагнуть обмінятися думками, оцінити вчинки людей і подій, посперечатися зі співрозмовником. Стильові риси розмовного стилю: конкретність, розмовна образність, емоційність мовлення, простота, невимушеність, волевиявлення.

Художній стиль сформувався в процесі розвитку художньої літератури. Основна мета його – образне відображення дійсності й емоційний вплив на думки та почуття читача (слухача). Основні ознаки цього стилю: образність, емоційність та експресивність. Тексти художнього стилю відзначаються багатством виражальних засобів. Важливу роль у побудові художніх текстів відіграє їх тематична, ідейна і жанрова різноманітність. Такі ж висновки робляться й про інші стилі – науковий, публіцистичний та офіційно-діловий. Ці стилі належать до групи книжних.

На основі повторених відомостей пропонуємо завдання: а) дати визначення стилів мовлення; б) порівняти мовленнєві ситуації, у яких використовуються стилі; в) підготувати усне монологічне висловлювання на тему "Стилї мовлення" за таким планом:

1. Які стилі властиві українському літературному мовленню?
2. Від чого залежить різноманітність стилів мовлення?
3. Що складає поняття обставини мовлення (мовленнєва ситуація)?
4. Що лежить в основі поділу стилів на розмовний і книжні?
5. Як впливає мовленнєва ситуація на розрізнення стилів мовлення?

Корисним є зіставний розбір текстів різних стилів. Він дає можливість формувати в учнів навички стилістичного аналізу.

### Формування стилістичних умінь та навичок

У зміст роботи зі стилістики включається не лише сукупність теоретичних відомостей про стилі української мови, їх особливості, сфери використання, а й система умінь і навичок, які необхідно сформувати в учнів у процесі засвоєння цього матеріалу.<sup>1</sup>

Питання конкретизації стилістичних умінь, якими учні повинні оволодіти на уроках мови, – одне з центральних у методіці стилістики. Більшість методистів до виділення стилістичних умінь підходять з позиції сучасної лінгвістики, що розрізняє в мові два її види – *мову* – як засіб спілкування і *мовлення* (функціонування мови з метою спілкування). Враховуючи це, вчені-методисти виділяють систему умінь<sup>2</sup>, у якій одні пов'язані із засвоєнням стилістично забарвлених засобів мови, а інші спрямовані на оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням.

Ця система умінь безпосередньо спирається на характер діяльності, що лежить в основі роботи з формування кожного уміння **рецептивного** (розпізнавання

<sup>1</sup> Біляєв О. М., Мельничайко М. І., Пентиліук М. І. та ін. Методика вивчення української мови в школі. К.: Рад. школа, 1987. – С. 226-229.

<sup>2</sup> Пентиліук М. І. Робота з стилістики в 4-6 класах. – К.: Рад. школа, 1984; Кордун П. П. Вивчення стилістики в середній школі. – К.: Рад. школа, 1977.

стилістичних засобів у готовому тексті) і **продуктивного** (побудова висловлювань) типів, що розвиваються з опорою на інтуїцію чи знання. Найбільш вагомим є другий аспект – опора на знання в процесі вироблення конкретного уміння. Саме він забезпечує найбільш ефективну діяльність, при якій здійснюється самоконтроль у навчанні і перенос умінь з одного матеріалу на інший.

До стилістичних умінь і навичок відносять такі уміння: розпізнавати й правильно оцінювати стилістичні засоби відповідно до умов і сфери використання; добирати синоніми (як стилістичні засоби) з урахуванням мети і завдань спілкування; проводити аналіз тексту певного стилю; компоувати текст у відповідному стилі мовлення; удосконалювати стиль написаного та ін.

Уміння розпізнавати й правильно оцінювати стилістичні засоби формуються під час опрацювання мовних одиниць і встановлення стилістичного значення в кожному конкретному випадку. Спочатку діти вчать розпізнавати стилістичні засоби, а потім оцінювати їх відповідно до умов і сфери використання. Формування цього уміння пов'язане з рецептивною діяльністю, основу якої складає опора на мовне чуття та на відомості з стилістики.

Уміння добирати синоніми (як стилістичні засоби) спрямоване на усвідомлення школярами стилістичних відмінностей синонімічних одиниць залежно від мети й завдань спілкування. Характерною особливістю цього уміння (на відміну від попереднього, що теж підпорядковане засвоєнню стилістичної системи мови) є реалізація репродуктивної діяльності учнів щодо виявлення і мотивування різних відтінків синонімічних значень. Уключення учнів до процесу відбору і вживання необхідних синонімів (лексичних, морфологічних, синтаксичних) або образних, емоційно-експресивних засобів збагачує їхній активний лексичний запас, розвиває мовне чуття.

Уміння проводити аналіз тексту певного стилю – одне з важливих стилістичних умінь. Воно вимагає свідомого засвоєння школярами певної системи знань, котре потрібної для встановлення стильової приналежності будь-якого тексту. Формування його спирається на рецептивну діяльність, у результаті якої встановлюється взаємозв'язок між використанням нейтральних і стилістично маркованих мовних засобів, а також здійснюється вплив позамовних чинників на відбір відповідних стилістичних засобів.

Оволодіння умінням здійснювати стилістичний аналіз сприяє осмисленню змістової, жанрово-мовленнєвої і стилістичної структури текстів.

Уміння компоувати текст у відповідному стилі мовлення підпорядковане основній меті вивчення рідної мови в школі – оволодінню мовленням як засобом спілкування. Це одне з найскладніших умінь, оскільки вимагає правильної орієнтації учнів у ситуації спілкування, дотримання стильових обмежень при відборі змісту, мовних і виражальних засобів висловлювання. Продуктивний характер відрізняє його від інших умінь, що сприймаються порівняно з ним як суто навчальні.

Формується зазначене уміння в тісному зв'язку з умінням зв'язного мовлення: визначати обсяг змісту і межі теми, підпорядкувати виклад основній думці, добирати й систематизувати матеріал, правильно висловлювати думки, що безпосередньо впливає на відбір мовних засобів відповідно до стилю тексту.

Уміння удосконалити стиль написаного включає в себе уміння співвідносити зміст і форму тексту з мовленнєвою ситуацією, помічати й виправляти в ньому різного типу огріхи, підсилювати стилістичну виразність висловлювання. Оволодінню цим умінням значною мірою сприяє продуктивна мовленнєва діяльність і опора на знання особливостей стилів.

### 8.7. Стилiстичнi вправи

Стилiстичнi вправи – особливий вид завдань, що виконуються учнями в процесі засвоєння шкільного курсу української мови. Вони допомагають глибше зрозуміти закономірності розвитку рідної мови, пізнати її красу і багатство і навчитися ним користуватися. Необхідним для цих вправ є неперервне ускладнення завдань, урахування попередніх знань учнів, взаємозв'язок між видами вправ, рівномірне чергування різних видів тощо. Вправи зі стилістики відзначаються своєрідністю. По-перше, вони, як робота з стилістики взагалі, тісно пов'язані з основним програмованим матеріалом і використовуватись ізольовано від нього не можуть. Інакше це призведе до штучності, відриву стилістичних засобів від загальномовних явищ і, нарешті, до порушення принципу систематичності. Не можна, наприклад, розкрити стилістичне багатство української мови, пов'язане з прямим і переносним значенням слів, не пояснивши самої суті явища переносності, як не можна на уроках лексики при вивченні прямого і переносного значення слів не показати його стилістичної функції. Отже, одним із важливих принципів системи вправ із стилістики є органічний зв'язок з тими мовними явищами, на базі яких вони будуються. По-друге, стилістичні вправи якнайтісніше пов'язані з піднесенням загальної мовленнєвої культури, що може бути досягнута лише шляхом використання комплексу вправ, і насамперед стилістичних. При доборі вправ слід ураховувати наявність суттєвих помилок у мовленні учнів. Таким чином, система стилістичних вправ – це струнка, чітко окреслена послідовність розумових дій і операцій, що ґрунтується на поняттях загальномовних явищ, їх стилістичної диференціації і впливає з життєво необхідних потреб удосконалення комунікативних умінь і навичок. Принципи побудови системи стилістичних вправ – це вихідні положення, які відбивають зміст, місце, структуру вправ у процесі їх застосування.

До таких принципів відносимо: 1) змістовність тексту; 2) здійснення міжпредметних зв'язків і порівняння текстів різних стилів; 3) відповідність змісту вправ матеріалові програмових розділів; 4) перспективність, наступність і систематичність вправ; 5) диференційований підхід до знань учнів у доборі вправ; 6) підпорядкування змісту вправ роботі над типовими помилками в мовленні учнів; 7) добір видів вправ залежно від методів та прийомів їх реалізації.

Система стилістичних вправ має ґрунтуватися на єдності і взаємодії всіх перелічених вище принципів.

Головна передумова методично правильної системи вправ полягає в поєднанні навчальної і виховної мети. Зміст завдань повинен не тільки відбивати основні стилістичні особливості української мови, а й служити важливим засобом виховання

духовності й високих моральних якостей учнів. Дотримуючись принципу змістовності вправ, учитель повинен завжди пам'ятати, що: а) тексти вправ ілюструють стилістичне багатство української мови; б) лише та вправа сприяє засвоєнню стилістичних мовних одиниць, зміст якої чітко відбиває ці функції; в) якості стилістично правильного мовлення виробляються на стилістично бездоганих зірцях.

Важливу роль у доборі стилістичних вправ відіграють міжпредметні зв'язки, що виражаються в порівнянні й зіставленні мовних явищ української мови з іншими, використанні текстів художньої літератури, підручників історії, географії тощо.

Урахувавши принцип відповідності і співвідповідності вправ зі стилістики змістові вивчуваного матеріалу з мови в 5-9 класах необхідне. Засвоєння мовних явищ – складний процес, який передбачає ряд розумових комбінацій, спрямованих на практичне володіння знаннями. Стилiстичнi вправи повиннi бути тiсно пов'язанi з вправами з орфографії, пунктуації, відображати лексичні, фонетичні та граматичні явища мови.

Ефективність вправ із стилістики залежить від знань і умінь учнів, одержаних у молодших класах, тобто від урахування принципу перспективності і наступності. Цей чинник особливо важливий у 5 класі, коли розпочинається систематичне вивчення курсу мови і запас знань учнів ще невеликий. Учитель повинен зважити на те, що деякі стилістичні навички діти одержали в 1-4 класах і спиратися на них у подальшій роботі.

Принцип систематичності виражається в доцільності застосування вправ з метою вироблення в учнів стійких навичок стилістичної вправності. Так, скажімо, основи милозвучності української мови учні засвоюють під час вивчення фонетики в 5 класі. Але евфонічне багатство української мови слід розкривати на всіх уроках української мови, формуючи навички усного мовлення.

Спираючись на принципи перспективності, наступності та систематичності при доборі стилістичних вправ, потрібно врахувати: а) зміст і обсяг питань із стилістики в програмі 1-4 класів; б) повторюваність окремих програмових тем у 5-9 класах; в) зміст мовленнєвої змістової лінії у кожному класі.

Для вправ зі стилістики певне значення має диференційований підхід до окремих класів і навіть учнів.

Під час роботи зі стилістики диференціація знань і умінь учнів так само необхідна, як при виробленні орфографічних чи пунктуаційних навичок. Складність роботи вчителя при цьому виявляється у необхідності фіксації стилістичних помилок з метою урахування їх при доборі вправ. Диференційований підхід виявляється також у варіантності вправ залежно від умов роботи школи, класу. Так, для менш підготовлених варто пропонувати вправи з полегшеним завданням, а для сильніших – важчий варіант.

У вправах з стилістики необхідно врахувати типові помилки, допущені в самостійних роботах. На основі цього варто використовувати вправи на виправлення текстів, що відображають порушення милозвучності мови, слововживання, структури словосполучень, речень, стилістичного оформлення тексту.

До системи вправ необхідно ввести завдання на редагування текстів, добір потрібного слова чи словосполучення, аналіз певного стилю тощо.

Стилістичні завдання повинні будуватися на основі тих методів і прийомів, які виявилися найефективнішими в опрацюванні стилів мовлення та їх ознак. Отже, вправи зі стилістики, дібрані за переліченими вище принципами, сприяють засвоєнню стилістичного багатства української мови, виробленню навичок стилістичної вправності і піднесенню загальної мовної культури.

Важливе значення у створенні системи вправ із стилістики має різноманітність їх змісту і видів. Правильний добір вправ забезпечить посилення інтересу учнів до вивчаемого матеріалу, допоможе розкрити цінність практичного володіння мовою і сприятиме розкриттю стилістичного багатства української мови.

Необхідність поєднання видів усних і письмових вправ пояснюється, по-перше, потребою виробляти навички стилістично грамотного письма і усного мовлення учнів. По-друге, ряд важливих стилістичних явищ, як милозвучність мови, виразність її звукового оформлення, особливості інтонації, виявляються саме в усному мовленні, і демонструвати їх варто на прикладах усних вправ. По-третє, поєднання усних і письмових вправ має психологічну основу, оскільки людське мовлення ґрунтується на умовно-рефлекторній основі. Комбінування усних і письмових завдань веде до удосконалення, упорядкованості писемного мовлення і чіткості, логічності усного.

Види стилістичних вправ тісно пов'язані із змістом основного програмового матеріалу, що особливо помітно у 5-9 класах, коли учні засвоюють стилістичні функції лексичних, фонетичних і граматичних одиниць. Цілком природно, що такі завдання відображають стилістичні особливості цих одиниць. Тому стилістичні вправи діляться на **лексико-стилістичні**, **фонетико-стилістичні** та **граматико-стилістичні**. Безперечно, кожен з цих видів завдань є домінуючим при вивченні відповідного розділу програми, але всі групи вправ широко використовуються протягом опрацювання шкільного курсу мови.

Важливе значення для правильного добору стилістичних вправ має визначення місця їх застосування, у процесі формування стилістичних умінь і навичок, оскільки вони є джерелом додаткової інформації, що служить засобом поглиблення знань учнів про стилі мовлення й вироблення навичок стилістичної вправності.

Можна виділити такі три групи вправ:

**Супровідні вправи**, тобто вправи, що доповнюють, деталізують вивчавану лексичну, фонетичну або граматичну тему зі стилістичного боку й служать джерелом інформації.

**Спеціальні вправи**, які розкривають конкретні стилістичні ознаки мовних явищ і виконуються під час вивчення суто стилістичних тем.

**Вправи на закріплення і поглиблення знань і навичок**, або тренувальні вправи.

**Супровідні вправи** – найпоширеніший вид роботи із стилістики, оскільки саме за допомогою їх розкриваються стилістичні особливості тих чи інших мовних явищ, з'ясовуються ознаки стилів. Вправи цього типу мають місце на кожному уроці вивчення нового матеріалу, за винятком тих тем, які не пов'язані зі стилістикою.

Супровідні вправи мають свою психологічну основу. Спираючись на вчення І.Павлова про вищу нервову систему людини, ці вправи можна класифікувати як

один із способів інформації, здобутої учнями під час уроку. Оскільки всяке навчання є вироблення тимчасових нервових зв'язків, то супровідні вправи не можна вважати основним засобом вироблення навичок, а тільки джерелом першого ознайомлення зі стилістичними особливостями мовних явищ. Це своєрідний перший етап навчання стилістики, який мусить мати продовження у вигляді інших видів стилістичних завдань.

Наступним етапом засвоєння засобів стилістики є **спеціальні вправи**, що виконуються на уроках вивчення суто стилістичних тем. Чинна програма з української мови для 5-9 класів передбачає ознайомлення учнів із стилями мовлення, їх ознаками на окремих уроках. Вправи, що їх добирає вчитель для такого уроку, будуть основним дидактичним матеріалом для ґрунтовного вивчення певних стилістичних явищ. Спеціальні вправи вживаються для набуття учнями знань і навичок з окремого питання, що відбиває стилістичний бік мови. Такі вправи повинні всебічно ілюструвати той чи інший стилістичний засіб.

Досить поширеною групою стилістичних вправ є **вправи на закріплення та поглиблення знань, умінь і навичок** учнів. Вони використовуються як основний засіб вироблення стійких навичок практичного володіння стилістичним матеріалом, засвоєння учнями відомостей зі стилістики при виконанні супровідних та спеціальних завдань. Цей вид стилістичних вправ може бути на різних за тисом уроках, крім контрольних, і повинен охоплювати всю багатоманітність стилістичних засобів української мови. Вправи на закріплення і поглиблення знань учнів важливі на уроках зв'язного мовлення та на уроках аналізу творчих робіт. Учитель може широко користуватися ними і на уроках літератури, особливо під час роботи над мовою того чи іншого твору. За змістом і формою цей вид вправ виділяється своєю різноманітністю, оскільки закріплення й поглиблення знань може охопити ряд важливих питань, що розкривають стилістичний бік мови.

Таким чином, вправи з стилістики є важливим засобом набуття знань і вироблення стилістичних умінь і навичок учнів. Уміле використання таких вправ, безперечно, служить активним засобом попередження стилістичних недоліків та формування комунікативної компетентності школярів.

Стилістична трансформація тексту виробляє в учнів свідоме ставлення до відбору мовних засобів. Суть його полягає в тому, що учень повинен передати запропонований зміст іншими засобами і виявити засоби (якщо такі будуть), властиві іншому стилю.

Особливо ефективним у системі вправ є складання учнями творів-мініатюр з відповідним стилістичним завданням. Наприклад:

1. Чи доводилося вам бути в лісі восени? Пригадайте свої враження й опишіть їх так, щоб читач усе "побачив" і "відчув". Яким стилем будете користуватися і чому?
2. Розкажіть про улюблене дерево (або квітку), користуючись різними стилями мовлення.
3. Напишіть твір-мініатюру за даним початком.

*Цього ранку ми прийшли до школи раніше...*

Під час виконання стилістичних вправ школярі не лише набувають умінь розпізнавати конкретний стиль, але й усвідомлюють особливості побудови тексту залежно від мети й завдань висловлювання.

## 8.8. Елементи риторики в 5-9 класах

Зміст і методи навчання учнів загальноосвітніх шкіл (гімназій, коледжів, ліцеїв тощо) України, що ґрунтуються на принципах гуманізації та демократизації суспільного життя в цілому, гуманізації та гуманітаризації освіти зокрема, формування культури мовлення, зумовили введення риторики в шкільні програми з української мови. Основними завданнями є підвищення як загальної культури, так і культури мислення, мовлення, формування риторичної особистості.

Позитивні зрушення у реформуванні освіти України останніми роками особливо активізувалися, що дало змогу виявити дефіцит мовленнєво-мисленнєвої та комунікативної культури випускників у різних сферах суспільного життя: академічній, політичній, судовій, діловій тощо. Не набувши цих умінь, учні не можуть творчо будувати мовлення, роздумувати над проблемою, міркувати, переконувати інших.

Шкільний курс української мови довгий час був спрямований на навчання елементарної грамотності, в результаті чого випускники шкіл не вміють будувати розгорнуте висловлювання як в усній, так і в писемній формах. Тому риторика покликана сформувати в учнів уміння й навички точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювання, переконувати слухача у правильності своїх міркувань.

Останнім часом з'явилося кілька альтернативних програм з риторики (ораторського мистецтва), основна мета яких – формування риторичної особистості з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвої та комунікативної культури. Вихідні положення програм базуються на основі тісного взаємозв'язку із процесом формування мовленнєвої культури учнів на уроках української мови.

Автори програм (С.Іванова, Є.Ножин, С.Мінсєва, О.Юріна) виділяють чотири етапи навчання риторики з метою досягнення запланованого рівня володіння мисленнєво-мовленнєвою та комунікативною діяльністю: I етап – 1-4 класи – *молодша школа*; II етап – 5-6 класи; III етап – 7-9 класи – *основна школа*; IV етап – 10-11 (12) класи – *старша школа*.

Навчання риторики на другому і третьому етапі (основна школа) здійснюється, спираючись на уміння й навички здобуті на першому етапі (молодша школа).

**Другий етап** – (5-6 класи) це школа діалогу і культури спілкування. Основне завдання – розширити уявлення школярів про мову, одиниці мови різних рівнів; удосконалити вміння виразного читання текстів, формувати уміння й навички ведення конструктивного діалогу, активного спілкування в процесі діалогу, полілогу.

Формування риторичних знань – довготривалий процес, в основі якого лежить постійна увага до слова, тексту. Аналіз проблемних, оригінальних текстів газет, інших фактів життя мови в суспільстві сприяє виходу за межі однопорядкових, лінійних зв'язків між мовними одиницями, вчить розумінню мовленнєвих тонкощів, сприйманню нетрафаретних висловлювань, тобто розвиває мовне чуття, необхідне для оратора.

Основними формами роботи на цьому етапі можуть бути:

- навчальне, аналітичне читання текстів з конструюванням питань до тексту, виразне читання віршів, текстів різних жанрів;

- проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів, які розкривають головну ідею тексту;
- добір заголовків (назв) до текстів, критичне осмислення, обговорення їх;
- формування лексикографічної культури через роботу зі словниками різних типів (тлумачний, орфографічний, орфоепічний, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо);
- переказ художнього тексту (стислий, розгорнутий) зі збереженням основного авторського змісту і стилю;
- вправи з техніки мовлення, виразного читання художніх текстів, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення;
- коротке усне повідомлення про прочитаний у підручнику (газеті, журналі) матеріал з його оцінкою; розповідь про прочитану книгу, переглянутий спектакль, відвідану виставку, екскурсію, переглянуту (прослухану) передачу;
- повідомлення із власного життєвого досвіду відповідно до різних ситуацій (побутового, громадського життя);
- стимуляція творчості учнів на рівні творення казки, вірша на задану тему тощо;
- написання листів, заміток до газети, на радіо, телебачення з актуальних проблем суспільного життя, з проблем культури, навчання тощо.

Школа повинна сформувати особистість, здатну до спілкування в різних комунікативних ситуаціях, особистість, соціально зорієнтовану в умовах спілкування. Таке багатопланове завдання безумовно зв'язує риторичну з розвитком мовлення, культурою мовлення, логікою, психологією, естетикою.

Урахування цієї стратегічної мети навчання мови сприятиме розширенню знань учнів про види комунікації, форми існування мови, стилі і жанри мовлення.

Для правильної організації роботи при вивченні рідної мови важливо встановити зв'язок між мовним матеріалом та риторикою, віднайти стики між ними, поєднати формування риторичних умінь і навичок із системою мовних і мовленнєвих.

Риторизація навчального процесу повинна йти від мовних одиниць різних рівнів до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразками до розвитку мовленнєвих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту. Тільки таким чином можна забезпечити тренування в застосуванні мови для відтворення думки і передачі її слухачам.

Розвиток усного і писемного мовлення в 5-6 класах, як і в 1-4, здійснюється на тематичній основі. Більшість тем пов'язані зі шкільним і позашкільним життям учнів, із суспільно-політичними подіями в нашій державі, з навколишнім середовищем тощо.

У зв'язку з цим програмою передбачено органічне об'єднання матеріалу з української мови, риторики та літератури, що забезпечує принцип міжпредметних зв'язків у навчанні. Під час роботи з текстами необхідно приділяти увагу функціонально-смысловим типам мовлення, його основним структурним одиницям: розповіді, опису, міркуванню. Вони найчастіше зустрічаються в художніх, публіцистичних текстах. Типи мовлення взаємозалежні і взаємопроникні. Знання засобів типів мовлення, здатність відчувати їх зміну сприятимуть засвоєнню закономірностей

композиційної будови ораторського тексту. А доречне вживання тих чи інших мовних одиниць у тексті, образних засобів сприятимуть композиційній будові сегментів тексту.

Формування риторичних умінь і навичок учнів спирається на теми і ситуації, з якими пов'язана тематика художніх текстів для активного, оглядового чи орієнтованого читання. У 5–6 класах формуються й уміння елементарного спілкування з кожної теми.

Вивчаючи граматику, учні удосконалюють уміння й навички переказувати своїми словами прочитану чи сприйняту інформацію (художній текст, параграф підручника тощо), давати визначення поняттям, будувати висловлювання, враховуючи тип і стиль мовлення, будову тексту.

Навчання граматики здійснюється на основі системи вправ, з допомогою яких виробляються автоматизовані уміння володіння мовним матеріалом, який учні у подальшому будуть включати у самостійні висловлювання. При виконанні таких вправ увага учнів майже повністю переключється на зміст висловлювання та його будову. Тому важливо звернути увагу учнів на особливості змісту і специфіку мовних засобів в семантико-композиційних одиницях тексту: вступі, висновках, тезах, аргументах. Наприклад.

- Прочитайте текст, охарактеризуйте його. Розкажіть, які ще квіти ви знаєте. Під час відповіді використовуйте речення з однорідними членами.

*Густим килимом укривають теплу землю фіалки. Вони пахнуть ніжно, радісно, хвилююче. Випростовує свої м'які волохаті пелюстки тихий сон. Стрімко зводяться легкі тремтливі дзвіночки. Все затоплює, все вкриває войовничий, невідступний, швидкий барвінок. Літо надходить!*

- Прочитайте текст. Визначте в реченнях головні члени, з'ясуйте, якими частинами мови вони виражені. Складіть за текстом лист, у якому радите вашому товаришеві (подрузі) побувати в музеї. Уживайте речення з одним і двома головними членами.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання рідної мови передбачає застосовувати на уроці прийоми, що спонукають учнів до спілкування: повідомити інформацію, поділитися думками тощо. Завдання вчителя полягає в тому, щоб залучати учнів до такої діяльності, яка для них цікава.

Одним з таких прийомів є удосконалення вмінь складати тексти, що містять висловлювання відомих людей, крилаті вислови; складання діалогів, розігрування ситуацій.

- Наприклад, запропонувати учням таку ситуацію: *Ваш товариш їде на екскурсію до Києва. Що ви йому порадите?*

Учнім задалегіть дається завдання дібрати і підготувати матеріал для бесіди. Під час діалогу варто використовувати особисті спостереження учнів, які були в цих містах.

Щоб сформувати вміння самостійно оперувати засвоєним лексико-граматичним матеріалом в умовах спілкування, необхідно наблизити навчання до природного спілкування. Це досягається вправами, що спираються на ситуації, взяті з життя учнів, або на навчально-мовленнєві ситуації, які створюються на уроці і вимагають від учнів уживання певних слів і конструкцій. Основне завдання таких вправ – відволікти увагу

учнів від конкретної граматичної категорії і переключити її на зміст висловлювання, його будову, засоби. Штучно створена мовленнєва ситуація, наприклад, на тему “Що станеться, якщо зникне вода?”, спонукає учнів до висловлення власної думки, особистої позиції щодо проблеми, яка досліджується. Вони удосконалюють уміння знаходити інформацію до обраної теми, аналізувати її, виділяти головне і другорядне, будувати висловлювання в логічній послідовності відповідно до задуму.

Таким чином, навчання рідної мови неможливе поза мислительною діяльністю, тому необхідно активізувати мислення учнів, спрямоване на формування змісту висловлювання. Для цього важливо проводити бесіди, дискусії, що дають можливість учням виявити своє ставлення до подій і фактів, що обговорюються, удосконалюють мовне оформлення висловлювання, розвивають уміння у виразності своє мовлення з допомогою лексико-фразеологічних засобів.

Мовленнєва діяльність, що організується за допомогою ситуативних вправ з настановою на зміст висловлювання, розвиває в школярів уміння вільно й творчо використовувати лексичні і граматичні засоби української мови, що сприяє розвитку умінь спілкуватися в умовах природної комунікації.

Таким чином, основу мовленнєвих вправ при вивченні морфології складає робота над зв'язним висловлюванням (наприклад, на морально-етичні, суспільно-побутові теми), спрямована на формування вмінь доречного вживання вивчених шарів лексики у власному мовленні: слів-синонімів, антонімів, омонімів, використання яких сприятиме точності і ясності думки.

**Третій етап** – (7–9 класи) це елементи загальної і часткової риторики.

Основне завдання – ознайомити учнів з елементами загальної і часткової риторики, сформувати уміння й навички розігрувати діалоги за певними ситуаціями, складати висловлювання на професійно-орієнтовані та соціокультурні теми, використовуючи вивчені виражальні засоби мови.

Основні форми і методи роботи:

- аналітичне, навчальне читання текстів з посиленням творчого начала;
- самостійна лексикографічна робота з довідковою літературою;
- художня розповідь за самостійно складеним планом з елементами власної оцінки життя і творчості письменника, ученого, громадського діяча;
- колективне обговорення тем на засіданні гуртка (секції гуртка), клубу, ведення необхідної документації;
- підготовка і проведення гри, брейн-рингу, прес-конференції з актуальних проблем сучасності;
- повідомлення за матеріалами преси (з урахуванням індивідуальних інтересів);
- короткий бібліографічний огляд новинок літератури з метою формування стійкого мотиваційного інтересу до читання;
- конкурс на краще читання поезії, оповідання, байки тощо.

Програма з української мови визначає для кожного класу основні уміння й навички. Цим підкреслюється їх значущість як кінцевого результату навчання рідної мови в школі. На третьому етапі учні повинні вміти робити морфологічний розбір слів, що належать до певної частини мови та синтаксичний розбір вивчених кон-



струкції, складати їх, використовувати синтаксичні синоніми відповідно до змісту і стилю мовлення, дотримуватися норм літературної мови, дотримуватися риторичної структури мовлення, удосконалити її під час спілкування.

Хоча грамотність не входить до кола основних проблем риторики й не складає першочергової мети риторичної підготовки, однак враження від мовлення його носія може бути зіпсоване саме порушенням в ньому норм літературної мови. Мовця ніколи не полишить почуття невпевненості, поки він не буде знати, що його мовлення правильне. Це дасть змогу під час спілкування зосередити увагу не на словах, а на змісті висловлювання.

Для роботи над правильністю мовлення треба, щоб учень зрозумів практичну необхідність здобутих знань і вмінь: спілкуючись з товаришами, слухаючи радіо чи дивлячись телевізор, необхідно вслухатися у мовлення співрозмовника, аналізувати його, робити певні висновки і в разі потреби звернутися до вчителя чи словників. У зв'язку з цим необхідно регулярно проводити заняття, присвячені питанням правильності та культури мовлення. Їх доречно проводити у вигляді ділової, (рольової) гри: учитель дає кілька тем для коротких імпровізованих повідомлень, розподіляє серед слухачів ролі "спостерігачів": один слідує за вимовою і наголосом у мовленні виступаючих, інший – за слововживанням, третій – за синтаксичною будовою висловлювання і т. ін. Після кожного виступу результати всебічно обговорюються. "Функції спостерігачів" передаються по черзі кожному з учасників занять, як і ролі виступаючих. Через кілька таких занять кожен з учнів може мати список власних найбільш уживаних мовленнєвих помилок, виправленню яких необхідно приділяти особливу увагу.

Рольові ігри, зорієнтовані на різні життєві ситуації, сприяють наближенню школярів до риторики і в кінцевому результаті формують необхідні для сучасної людини риторичні знання. Такий підхід сприятиме підвищенню рівня мотивації мовленнєвих дій учнів через уведення активних форм навчальної комунікації.

Уведення активних форм навчальної комунікації підвищує рівень мотивації мовленнєвих дій. Майже всі теми, що вивчаються в курсі української мови, можуть бути орієнтовані на формування риторичних знань, якщо їх пов'язати з правилами ефективного спілкування людей. Тому треба виходити за межі формального аналізу мовних одиниць, зв'язувати його з функціональним, тобто з мовленнєвою діяльністю. Так, наприклад, під час вивчення теми "Звертання" необхідно проаналізувати синонімічні етикетні формули, їх ситуативну закріпленість (власне звертання, знайомство, прощання, вибачення, подяка тощо).

Під час вивчення речення за метою висловлювання необхідно поставити перед школярами функціональні цілі: ввічливо спитати, попросити про щось, порадити та ін. Аналізуючи окличні речення, доречно вирішувати такі комунікативні завдання: висловити співчуття, радість, підтримку тощо. При цьому не залишаються поза увагою моральні особливості особистості (через слово, інтонацію ми розпізнаємо стан, психологічні особливості особистості: ввічливість, гречність, добродушність, грубість, жорстокість, запальність, чуйність, невимушеність тощо). Саме такий, комплексний, підхід до одиниць мови допоможе поєднати лексико-граматичний аналіз з формуванням риторичних знань.

Важливо також під час з'ясування тих чи інших лінгвістичних питань формувати в учнів звичку посилаючись на джерело висловлювання (*на думку того, як підкреслює той, за повідомленням того* і т. ін.) – це елементарна етична норма, що передбачає чесність і точність автора висловлювання (особливо це важливо в діловому, науковому спілкуванні, де інформація відрізняється точністю й об'єктивністю).

Тому, наприклад, під час вивчення теми "Вставні слова" необхідно звертати увагу учнів на те, що ці слова встановлюють зв'язки між думками, допомагають слухачеві швидше й точніше сприйняти усне чи письмове повідомлення; за допомогою вставних слів мовець має можливість висловити своє ставлення не тільки до предмета мовлення, а й до самого співрозмовника.

Наприклад, вставні слова, що виражають упевненість мовця в достовірності висловлювання, можуть у відповідній мовленнєвій ситуації допомогти співрозмовникові розсіяти сумніви, знайти спокій (*звичайно, ти правий; ти, безперечно, не міг вчинити інакше* тощо).

Вставні слова можуть падати висловлюванню відтінку передбачення, суб'єктивності, зняти категоричність висловлювання, створивши можливість тактовного мовленнєвого спілкування в умовах дискусії, обговорення чогось (*Ви, здається, висловили не всі доводи; Можливо, з часом ви зміните свою думку; На мою думку, ви поспішили з висновками* тощо).

Значна роль у формуванні умінь і навичок вільного володіння мовними засобами, що вивчаються, належить ситуативним завданням і виравам, хоча досвід їх використання на уроках рідної мови не досить великий.

Ситуація – обставини, сукупність умов, що визначають характер діяльності – доречність використання мовного засобу, який вивчається чи вже вивчений, – це завдання висловлювання, його тема (зміст), адресат, обставини спілкування, форма його реалізації, стиль і жанр висловлювання і т. ін. Оскільки ця інформація може бути виявлена з аналізованого тексту, він стає одним з найбільш уживаних засобів організації ситуативних вирав аналітичного характеру. Ситуативні вирази розраховані на самостійне створення текстів з використанням мовних засобів, що вивчаються й організуються за допомогою завдань, у яких окреслюються обставини спілкування, що природно викликають уживання цих мовних явищ. Наприклад.

- Уявіть собі, що вас попросили дати коротку характеристику товаришеві, якого планують включити до збірної команди школи з футболу. Який текст ви обрали б за зразок? Чому? Обґрунтуйте свій вибір.
  1. Андрій вчиться у нашому класі. Він здорово навчається. Він встигає по всім предметам. Андрій добросовісно відноситься до всіх доручень. Він дисциплінований. Він приймає участь у спортивній роботі.
  2. Андрій вчиться у нашому класі. Він встигає з усіх предметів, сумлінно виконує всі доручення, бере участь у спортивній роботі, дисциплінований, користується авторитетом серед товаришів.
- Уявіть, що ви пишете діловий лист (редактору газети, директору спортивної школи, родичам, товаришеві тощо). З'ясуйте, як буде мінятися характер звертань, які ви будете вживати, від ситуації.

Ситуація висловлювання може бути певним чином запланована тематичною (дієприкметникові, дієприслівникові звороти) чи стилістичною групою слів (опорних, ключових), над якими ведеться словникова, орфографічна робота. Наприклад.

- Прочитайте уважно текст. Знайдіть і выпишіть ключові слова, з'ясуйте їх значення, выпишіть тлумачення тих слів, значення яких вам невідомо (скористайтесь тлумачним словником). З'ясуйте, у текстах якого стилю вони найчастіше вживаються? На які теми з цими словами можна скласти речення? Чи можна використати ці слова як ключові при створенні тексту?

Зміст і характер ситуативних завдань і вправ можуть визначатися мовленнєвою змістовою лінією. Так, під час вивчення прямої мови, діалогу, способів цитування, а також уведення вказаних конструкцій у текст, доречно використовувати афоризми, висловлювання авторитетних авторів, майстрів слова, прислів'я, приказки, що відповідають темі майбутнього твору. Наприклад.

- Прочитайте виразно прислів'я і приказки. Вивчіть їх напам'ять. Зверніть увагу, як лаконічно узагальнюються народні погляди на культуру мовлення.
  1. Що маєш казати – наперед обміркуй.
  2. Говори мало, слухай багато, а думай ще більше.
  3. Не хочеш почути поганих і дурних слів, не кажи їх сам.
  4. Умій вчасно сказати і вчасно замовкнути.
  5. Умієш говорити – умій слухати.
  6. Коли сам добре не знаєш, то не говори.
- Уявіть собі, що ви приїхали в незнайоме місто, їдете в тролейбусі. Ви хочете скласти план відвідання історичних і культурних пам'яток міста. Складіть з сусідом по парті діалог, який відповідав би поставленому завданню. Не забувайте використовувати при цьому форми ввічливості (*Будьте ласкаві! Скажіть будь ласка! Спасибі! Вибачте!*).

Виховна сила рідної мови виявляється, коли граматичне явище, що розглядається, відбиває норми мовленнєвого етикету (формули вітання, прощання, вибачення, вдячності, відмови тощо), і тоді, коли не виявляється ставлення мовця до змісту й учасників спілкування. Наприклад, мовець набуває вміння говорити коротко, там, де цього вимагають обставини, чи вживати складні, розгорнуті конструкції, коли є необхідність висловити своє ставлення до навколишнього світу. Уміє зробити висловлювання емоційним, образним, виразним і тим самим приємним для співрозмовника, таким, що краще сприймається (дотримуючись художнього, наукового, публіцистичного стилів), або власне діловим, коли цього вимагає ситуація. Справжня культура мовця виявляється в умінні добирати такі засоби мови (морфологічні, синтаксичні), які найбільш точно, виразніше можуть передати думки й почуття, не створюючи труднощів у сприйнятті висловлювання. Необхідно навчатися будувати висловлювання просто, щоб не дратувати співрозмовника помилками, недоліками, не засмічувати своє мовлення недоречними словами.

Отже, під час вивчення тем з граматики необхідно поєднувати різні види навчальної роботи, формування граматичних, мовленнєвих та риторичних умінь і навичок. Хоча таке поєднання вимагає від учителя зусиль у плануванні й доборі навчального матеріалу, ретельно продуманої організації роботи, однак такий підхід до навчання дає можливість заощадити час на уроці, одержуючи можливість разом з вивченням граматики формувати риторичні вміння та вміння й навички зв'язного мовлення, розвивати інтерес до рідної мови. Відтак у учнів складеться уявлення, що

без розуміння структури, будови рідної мови неможливо сформувати правильне, гарне мовлення, розвивати свідоме, творче ставлення до удосконалення мовленнєвих та риторичних умінь і навичок.

## 8.9 Уроки риторики в старших класах

Рідномовна освіта в середній загальноосвітній школі сьогодні переживає етап реформування. Урахування суспільних функцій української мови зумовило переакцентацію мети навчання в середніх освітніх закладах, унесення істотних змін до програм, зокрема введення в старших класах риторики.

Цей розділ уключений до програми з метою посилення практичного спрямування мовного курсу, щоб задовольнити суспільний інтерес до риторики як науки і мистецтва слова, а також нагальну потребу піднесення мовленнєвої культури учнів.

Важко переоцінити значення мовлення в житті людини й суспільства в цілому як засобу передачі знань і досвіду, накопиченого людством, як засобу духовного розвитку, виховання освіти, як засобу встановлення міжособистісного і групового контакту, засобу впливу один на одного. Значення мовлення завжди усвідомлювалося суспільством, і тому питанням розвитку мовлення дітей приділялося найбільше уваги. Так, М.Ломоносов ще у XVIII столітті, створивши “Коротке керівництво до красномовства...”, зазначав, що без знань способів передачі думки один одному неможливо збудувати міста, храми, кораблі, зібратися разом народам. У зв'язку з цим дослідження проблем культури усного мовлення, норми, теорії і стилістики тексту дуже важливі для риторики (науки про красномовство), дослідження якої повинні бути зорієнтовані, з одного боку, на реальну мовленнєву ситуацію, з другого – на розумний контакт з традицією.

Актуальність цього курсу пояснюється всезростаючою потребою суспільства в умінні вправно володіти словом.

Інтерес до здобуття риторичних знань закопомірний: сучасне суспільство знаходиться в стані кризи риторичної культури, втрачений престиж мовленнєвого етикету – в сім'ї, в школі, в суспільстві. У суспільстві спостерігається невміння говорити, небажання думати про якість мовлення – це не просто проблема культури мовлення, але й проблема виховання особистості. Таким чином, з одного боку, майже відсутня соціально-естетична база для навчання риторики, з іншого – гостро постає потреба у формуванні риторичних знань.

Евристичні можливості риторики невичерпні. Ця наука спирається на досягнення лінгвістики, культури мовлення, розвитку зв'язного мовлення (з погляду сприйняття і створення висловлювання), психології (проблема психології мовлення), психолінгвістики (теорія мовленнєвої діяльності), соціолінгвістики, теорію комунікації тощо. Дані суміжних наук: філософії, логіки, етики дозволяють обгрупувати, уточнити зміст і методи роботи з риторики, що має велике значення для формування комунікативної компетенції школярів. Для вчителя дуже важливо усвідомити, що класична риторика виникла не просто як збірник рецептів красномовства. Більша частина обсягу “Риторика” Аристотеля, вся дванадцята книга “Риторичних наста-

нов” Марка Фабія Квінтіліана присвячені моральним проблемам мовленнєвої майстерності. Риторика – “мистецтво переконання”, впливу; це накладає на ритора, оратора велику відповідальність; йому належить заслужити довіру людей, завоювати моральне право використовувати свою майстерність на благо суспільства. Риторика відкриває великі можливості для нового погляду на системні якості мови, її виражальні можливості, сприяє формуванню й вираженню думки.

Школа не готує журналістів, письменників, ораторів та ін. Однак кожний випускник повинен вміти сприймати і передавати інформацію, захищати свої переконання й переконувати інших, виступати з пропозиціями, порадами, критикою на зборах, написати замітку до стіннівки тощо. Курс риторики спирається на ті уміння, якими оволоділи учні з розвитку зв’язного мовлення, виразного читання, теорії літератури, стилістики, мовної культури... Він буде ефективним, якщо спиратиметься на багатство духовного світу учня, загальний розвиток особистості, знання, високу активність у суспільному й особистому житті. Риторична підготовка, таким чином, служить серйозним соціокультурним цілям, що повинні відповідати вимогам життя, задовольняти соціальне замовлення держави.

**Погляди відомих учених, методистів на значення і завдання навчання риторики в школі.** Уміле використання змістовного, красивого, образного мовлення в усі часи, в усіх народів цінувалося дуже високо, починаючи з Давньої Греції й Рима. Ораторське мистецтво в античному світі вважалося “божественним”, а на людину, яка володіла даром красномовства, дивилися “як на Бога.” Цицерон вважав, що істинний оратор своїм мудрим словом і впливом на людей не лише собі шукає поваги, а й багатьом громадянам та й усій державі загалом приносить щастя й добробут.

У середні віки, в епоху Відродження і пізніше в Європі мистецтво красномовства посіло почесне місце серед навчальних дисциплін і в інших сферах суспільної діяльності – суді, в богослов’ї, політиці тощо.

Яскраві зразки ораторського мистецтва в нашій національній культурі виявили митрополит Іларіон в “Слові про закон і Благодать”, невідомий автор “Золотого слова Святослава” (“Слово о полку Ігоревім”), Володимир Мономах у “Повчанні дітям своїм”, Іов Борецький, Іван Вишєньський, Мелетій Смотрицький та ін. у численних полемічних творах, Феофан Прокопович у своїх виступах і створеній ним “Риторичі”, Григорій Сковорода, Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Володимир Винниченко, Олександр Довженко, Олесь Гончар, Олесь Бердник та інші письменники у своїх творах і виступах.

З відродженням вітчизняної риторики постала проблема сучасної риторичної освіти. Важливого значення для її вирішення набувають дослідження історії риторики, у тому числі і вітчизняної (С.Абрамович, С.Гурвич, І.Ченіга, М.Чикарьова); розробки спеціальних програм (Г.Ключек, Л.Мацько); навчальні посібники з риторики (В.Громовий “Мистецтво живого слова”, С.Гурвич, В.Погорілко, М.Герман “Основи риторики”, Г.Сагач “Золотослів”, “Риторика”); методичні статті про формування навичок ефективного спілкування, досвід учителів української мови (О.Глазова, Н.Голуб, Л.Мацько, О.Мацько, Е.Палихата, М.Пентиліок, Н.Саранді, Л.Скуратівський, М.Феллер, ) тощо. Підійшовши творчо до вирішення багатьох питань навчання

риторики в школі, вони забезпечили її подальший розвиток, збагатили новими ідеями, порушили актуальні проблеми риторичної педагогіки, вивчення риторики в школі нового типу, намітили подальші шляхи наукової розробки проблем розвитку, що постійно висуває життя, зокрема, мисленнєвої і мовленнєвої діяльності учнів. Відтак успішно розробляються питання ролі мистецтва живого спілкування в житті людини, визначаються основні форми і методи навчання риторики, відповідні уміння й навички, які необхідно сформувати на кожному етапі (I етап – 1-4 класи; II етап – 5-6 класи; III етап – 7-9 класи; IV етап – 10-11 (12) класи).

**Зміст розділу “Риторика” і методичні прийоми навчання.** Зміст і структура курсу “Риторика” в 10-11 (12) класах визначається з урахуванням знань, умінь і навичок, якими учні повинні були оволодіти в 5 – 9 класах.

Основними елементами змісту курсу є теми, що мають теоретико-практичний характер, у процесі опрацювання яких учні здобувають теоретичні знання, набувають практичних навичок публічного мовлення. Зокрема тематика може бути такою:

1. Загальні відомості про виникнення і розвиток риторики як мистецтва красномовства.
2. З історії ораторського мистецтва.
3. Основи ораторського мистецтва.
4. Види красномовства.
5. Найважливіші вимоги до публічного виступу.
6. Техніка підготовки до виступу.
7. Зміст і структура виступу.
8. Особистість мовця та його стосунки з людьми.
9. Виразальні засоби риторики.
10. Уміння переконувати.
11. Редагування підготовленого тексту.
12. Виступ перед аудиторією.
13. Контроль і самоконтроль.

Для формування практичних умінь і навичок з риторики необхідно враховувати здобуті учнями знання зі стилістики, лінгвістики тексту, теорії літератури тощо. Вивчаючи шкільний курс риторики, старшокласники знайомляться з технікою підготовки публічного виступу, особливостями його структури, способами виголошення промови, виразальними засобами риторики.

Ефективність цього процесу залежить від реалізації методичного принципу нерозривного зв’язку мови й мислення, який впливає із закономірностей мовленнєвої діяльності, що відбувається лише з опорою на мисленнєві операції.

Спираючись на позитивний досвід учителів у набутті учнями навичок риторичної майстерності визначилися такі методичні прийоми:

- виразне читання тексту;
- спостереження над мовленнєвою поведінкою;
- самоконтроль та самокорекція, саморецензування власного виступу;
- редагування текстів;

- порівняльний аналіз відредагованих текстів;
- створення текстів різних мовленнєвих жанрів (доповідей, повідомлень, виступів, рефератів, діалогів, промов та ін.).

У вивченні риторики доцільно застосовувати різні форми занять: практикуми, дискусії, диспути, рольові і ділові ігри (ділові ігри, прес-конференції, “круглі столи”, конкурси, тренінги, пов’язані з аналізом і наслідуванням кращих зразків мовлення) тощо. Такий підхід до навчання риторики створює творчу атмосферу, розвиває комунікативні вміння учнів, сприяє формуванню риторичної особистості.

Відповідно до програми формування риторичних умінь і навичок учнів здійснюється у двох напрямках:

#### 1. Теоретичні основи риторики як науки.

Головна мета – ознайомити учнів з найдавнішою філологічною наукою. Звернути увагу на те, що риторика спирається на вміння й навички, набуті учнями з розвитку мовлення, виразного читання, теорії літератури, стилістики, культури мовлення.

#### 2. Практична риторика.

Головна мета – досягти гармонічного поєднання роботи над змістом висловлювання та його формою.

Практичні форми роботи передбачають приділяти увагу таким видам писемного мовлення, як діловий лист, ведення щоденників, написання доповідей, рефератів, конспектів, публіцистичних статей, що сприятиме формуванню творчих здібностей учнів.

У курсі риторики передбачаються, поряд з ознайомленням учнів з новими поняттями, правилами, законами, моделями, прийомами, такі перспективи:

- а) збудження інтересу до проблем мовлення, спілкування; інтересу до наук, предметом вивчення яких є спілкування, мовлення, текст;
- б) готовність вивчати літературу з риторики, уміння орієнтуватися в ній, знання термінології, необхідної для вивчення питань риторики;
- в) здатність по-новому, з погляду риторичної системи, бачити, усвідомлювати й використовувати здобуті уміння й навички усного та писемного мовлення;
- г) ознайомлення учнів з основними видами мовленнєвої діяльності: сприйняття мовлення, його структура, швидкість і точність реакції в діалозі, зворотний зв’язок тощо.

Отже, курс риторики покликаний дати учням міцні знання основ ораторської майстерності, сприяти формуванню умінь і навичок в усіх її розділах: у виборі теми, збиранні матеріалу, плануванні, композиції, використанні засобів мови, фігур, правильності, виразності мовлення.

Роботу з формування риторичних умінь і навичок учнів можна подати у вигляді п’яти ліній, що проходять через усі уроки опанування риторики.

Перша лінія – це теоретичний матеріал з елементами історії: засвоєння понять, термінів риторики, законів, закономірностей розвитку риторики як науки, зв’язків, структур і моделей. Ця лінія складає основу курсу, забезпечує свідоме засвоєння його практичної частини, формує риторичне мислення.

Так під час вивчення теми “Тема виступу. Підготовка до виступу” учитель звертає увагу учнів на те, що успіх виступу залежить від ретельної підготовки. Тому в підготовці необхідно робити певні виписки, скласти план, конспект виступу, виділити ключові слова, які є основою виступу.

На закріплення теоретичного матеріалу варто подати таку вправу, яка б не тільки закріпила здобуті на уроці знання учнів, а й сприяла формуванню риторичного мислення. Наприклад.

- Прочитайте речення (які записані на дошці чи спроектовані через кодоскоп). Прокоментуйте зміст кожного з речень. Дайте відповіді на запитання: Як треба готуватися до виступу? Чи потрібно робити записи? Яку роль відіграють ключові слова в підготовці до виступу?

Публічний виступ – це мандрівка до певної мети, і її маршрут має бути нанесений на карту (Д.Карнегі). Людина, яка починає промову, не продумавши її структури, нагадує корабель, який виходить у море без стерна (І.Томан). Виграні баталії, надійні мости та вдалі виступи – результат добре обміркованого плану (П.Сопер).

Така робота сприятиме не тільки ознайомленню учнів з порядком підготовки до виступу, а й з можливими способами опрацювання матеріалу (виписки, складання конспекту), що формуватиме комунікативні уміння й навички, розвиватиме увагу, мислення, намагаються збагачуватиме словниковий запас учнів.

Друга лінія – читання, аудіювання, риторичний аналіз класичних зразків з сучасної практики ораторів, журналістів, письменників. Ця лінія також повинна бути підкріплена методичними рекомендаціями до аналізу текстів.

Аналіз риторичного тексту передбачає визначення теми, основної думки, переказ з різним ступенем близькості до тексту, складання плану, віднесення тексту до певного виду красномовства на основі його жанрових особливостей, визначення залежності мовного оформлення від комунікативного завдання. Орієнтовна схема аналізу може бути такою:

1. Визначити вид красномовства, форму викладу (монолог, діалог), жанр висловлювання.
2. З’ясувати тему висловлювання, комунікативне завдання мовця.
3. Назвати умови спілкування (місце, час).
4. Визначити структурні особливості, виражальні засоби (тропи, риторичні фігури) та їх стилістичну роль у тексті.
5. Назвати невербальні засоби спілкування (якщо вони є).
6. Зробити висновок про реалізацію комунікативного завдання в мовленнєвій ситуації (повнота вирішення завдання, наявність порушень, переліків у змісті, мовному оформленні).

Робота над змістом тексту вимагає уваги до його композиції. Вправи над композицією необхідні для формування риторичних навичок. Вибір і розміщення матеріалу (композиція) – чинники комунікативної стратегії, що по-різному виявляють себе в текстах різних типів: публічний виступ, науково-популярний текст, рецензія, відзив тощо – все це може бути включено в навчальну роботу і вмотивоване

характером тексту, завданням: подумати про способи переконання, впливу, активізації уваги слухачів.

Як підтверджує практика, тренінги, пов'язані з аналізом і наслідуванням кращих зразків ефективного мовлення, є одним із продуктивних шляхів формування риторичних умінь і навичок старшокласників. Відповідний мовленнєвий матеріал можна знайти в художній літературі, зокрема в біблійних текстах. Наприклад, зробимо аналіз біблійної оповіді про Соломонову мудрість, коли до царя Соломона прийшли дві жінки з проханням розсудити їх у суперечці за дитину.

Повелів цар: "Подайте мені меча!" І принесли меча перед царя. Тоді цар наказав: "Розітніть живе дитячої на двоє та дайте цій половину й тій половині". Каже тоді цареві жінка, дитина якої була жива, – бо серце її зворушилося із жалю за своїм сином: "Нехай не вбивають!" А друга каже: "Нехай не буде ні мені, ні тобі! Розтинайте!"

І розсудив цар: "Дайте тій першій живу дитину, не вбивайте. Та її мати!" Як же почув увесь Ізраїль про царський присуд, то всі сповнилися пошаною до царя, бо зрозуміли, що в ньому була мудрість Божа, щоб судити! ("Ілюстрована біблія для молодих")

Цей текст є зразком судових дебатів. Його адресат – дві жінки, адресант – цар Соломон. Тема – справедливість вибору. Комунікативне завдання – небагатослівними чіткими розпорядженнями зворушити серце справжньої матері дитини і мудро розсудити жінок. Ефективність мовлення Соломона виявляється в його мудрості, знаннях психології людини. Він апелював безпосередньо до серця матері, її почуттів. Учні мають звернути увагу на залежність позитивного результату спілкування від урахування психології сприймання співрозмовника, на роль парадоксу у вирішенні комунікативного завдання.

Третя лінія – вивчення практичних засобів риторики: правил, прийомів, моделей фігур, типів мовлення, видів зв'язків, тропів, дикції, інтонації, тобто засобів, накопичених не тільки в практиці самої риторики, але й у суміжних з нею науках: стилістиці, граматиці, поезії, теорії літератури, логіці. Цій лінії, на нашу думку, необхідно віддати найбільше часу, оскільки засоби мови учні повинні зрозуміти і засвоїти; вони повинні навчитися застосовувати їх у власній мовленнєвій практиці у усному і писемному мовленні.

Учні повинні вміти:

- проектувати мовленнєві ситуації, правильно добирати тему висловлювання, усвідомлювати мету ораторського виступу, виявити свою позицію;
- складати план, його деталі (підтеми, мікротеми), вводити різні композиційні прийоми;
- висловлювати свою думку, дотримуючись вимог точності, виразності мовлення, темпу, тону, гучності, ритміки, дикції, фразових наголосів;
- брати активну участь у рольових іграх, діалозі (дискусійному мовленні), імпровізаціях (непідготовленому мовленні).

Як показує практика, для формування риторичних умінь і навичок необхідно заохочувати учнів до самостійних спостережень над текстами відомих ораторів. Вивчаючи виражальні засоби риторики, можна, наприклад, використати поетичний текст Ф.Прокоповича:

*Також двовірші – поради-перестороги тому,  
Хто згубне кохання собі запрошує:  
Ах, нерозумний! Невже добровільно бажати можливо,  
Щоб це кохання тобі кров хвилювало завжди?  
Кажеш, що в серці засікши, воно тебе спалює стиха.  
Вір мені: здавшись йому, матимеш лиха мішок!  
Думай коли ж ти будеш, що поради ці віри не гідні,  
Ось тобі вірш рятівний (сам лиш його прочитай):  
"що означає "кохаю", "кохання", "коханий" – не знаю.  
Знаю: лиш хто закохавсь, полум'ям хутко згорить.*

- Виразно прочитайте текст. До якого виду красномовства він належить? Доведіть свою думку. На основі спостережень визначте в тексті виражальні засоби. З якою метою автор використовує тропи і риторичні фігури?

Школярі, таким чином, не тільки закріплюють характерні особливості соціально-побутового красномовства (текст невеликий за обсягом, емоційний, не має чіткої структурної схеми), а й звертають увагу на те, як виражальні засоби риторики (риторичне питання, риторичне звертання, риторичний вигук, метафора, гіпербола, повтор частин слова, інверсія) підпорядковані комунікативному завданню оратора – чітко, ясно й образно передати думку та емоції.

Четверта лінія – створення учнями власних висловлювань (конструювання монологів, діалогів, уривків і писемних висловлювань з урахуванням завдань учителя), формування риторичних умінь і навичок.

Учні повинні вміти:

- побудувати схему логічних доведень (наприклад, тексту-міркування), сформулювати тезу, довести її усно, з'ясувати, які ланки в міркуванні можуть бути пропущені;
- написати невеликий опис, обґрунтувати використання у ньому тропів;
- підготуватися до виступу по радіо: вибрати тему, скласти текст, проаналізувати його, виступити, зібрати відгуки, тобто вивчити ефективність (зворотній зв'язок)
- спроектувати діалог, урахувавши ситуацію, що вимагає дотримання ділового етикету; написати цей діалог; обґрунтувати вибір засобів; провести рольову гру (наприклад, розмова по телефону).

На цьому етапі вивчення риторики вчитель повинен передбачити виконання вправ аналітичного, репродуктивно-конструктивного, творчого характеру, спрямованих на формування в учнів навичок якісного спілкування. Наприклад.

- Прочитайте прислів'я. Відповідно до них складіть правила для мовця і слухача.  
Жартуй, жартуй, та не смійся. Від теплого слова і лід розмерзається. Добре ласкаве слово краще м'якого пирога. Гостре словечко коле сердечко. Слухай багато, а говори мало. Хто мовчить, той трюх навчить. Умієш говорити – уміє слухати. Шабля ранило тіло, а слово – душу. Яка головонька, така й розмовонька.
- Прочитайте уривок з тексту. Дайте комунікативну характеристику особистості Мокія Мазайла. Визначте виражально-зображувальну роль порівнянь у тексті.  
– Рідня – а нема до кого слова промовити, тим паче українського. Слухати не хочуть

(До дверей). Буду співати, кричати під дверима, отут буду танцювати, свистіти!...  
(До Улі) Як одлюдник в пустелі, як мізинець у каліки, як... (М.Купіш).

Пропоновані вправи активізують мовно-естетичний досвід, чуттєво-мовленнєві орієнтації учнів, розширюють знання учнів про виражальні засоби мови, сприяють розумінню взаємозв'язку змісту і форми висловлювання.

П'ята лінія – вільна творчість. На цьому етапі значна роль відводиться вчителю, оскільки роботи учнів найчастіше індивідуальні (оповідання, листи, переклади, твори, роздуми).

Робота п'ятої лінії виходить за межі обов'язкової програми і якоюсь мірою перехрещується з іншими предметами (література) та позакласною роботою. Її мета – саморозкриття особистості, залучення до творчої діяльності. Наприклад.

- Підготуйте наукове повідомлення з посиланням на дослідження авторитетних учених на одну із запропонованих тем: "Мова – духовна скарбниця народу", "Джерела збагачення української мови", "З історії походження української мови".

Важливо звернути увагу й на рольові ігри, які орієнтують учнів на різні життєві ситуації, аналіз прикладів з різних джерел риторики, що дозволить наблизити учнів до риторики і сформувані необхідні для сучасної людини риторичні знання. Такий підхід сприятиме підвищенню рівня мотивації мовленнєвих дій учнів перш за все через введення активних форм навчальної комунікації.

Отже, під час навчання української мови необхідно пробуджувати інтерес учнів до проблем риторики. Учитель повинен використовувати будь-яку ситуацію, щоб показати напрями риторичної організації думки через мову. На заняттях з риторики вчителю необхідно навчити школярів відходити від стандартних завчених фраз, розвивати творчі здібності, розумно поєднувати роботу над усним і писемним мовленням, урізноманітнювати види робіт та їх тематику, створювати ситуації, наближені до реальних умов, що сприятиме формуванню риторичної особистості.

### Запитання і завдання

1. Що вивчає шкільна стилістика?
2. У яких класах і в якому обсязі знайомляться учні зі стилем мовлення?
3. Яка роль стилістичних умінь і навичок у формуванні комунікативної компетенції учнів?
4. Розкажіть про функціонально-стилістичне спрямування навчання мови. Аргументуйте прикладами.
5. Яка робота зі стилістики проводиться в 1-4 класах?
6. Розкрийте особливості методики ознайомлення учнями зі стилями мовлення у 5-7 класах. Наведіть приклади уроків.
7. Які форми роботи зі стилістики у 8-9 і старших класах?
8. Що являє собою система стилістичних вправ? Наведіть приклади.
9. Визначте місце риторики у програмі з української мови для 5-9 класів.
10. З'ясуйте зміст і методи роботи з риторики в 10-11(12) класах.

## 9

### УДОСКОНАЛЕННЯ ЗНАТЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК З МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

#### 9.1.

#### Основні вимоги до формування мовної особистості старшокласника

Одне з найважливіших завдань учителя української мови полягає в підготовці мовної особистості випускника. У методичній паузі це поняття широко використовується останнім часом у зв'язку з розробкою комунікативного підходу до навчання мови. Мовною особистістю називають людину, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує, любить і береже рідну мову, людину, здатну репрезентувати себе в суспільстві засобами мови.

Таким чином, мовна особистість повинна володіти рядом компетенцій:

**Мовна компетенція:** знання мови (мовних одиниць, їх виражальних можливостей); володіння мовними уміньми й навичками.

**Мовленнєва компетенція:** уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування – тобто володіння мовленнєвими уміньми й навичками.

**Предметна компетенція:** уміння відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища й взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою.

**Прагматична компетенція:** здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді).

**Комунікативна компетенція:** у широкому розумінні уміння спілкуватися з метою обміну інформацією; спрямована на вирішення таких основних завдань:

- ефективно отримувати інформацію;
- ефективно передавати інформацію;
- досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії;
- отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі умінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; та умінь інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст);
- здійснювати позитивну саморепрезентацію – тобто справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення.

**Етнокультурологічна компетенція** забезпечує формування національно-мовної картини світу, оволодіння національно маркованими мовними одиницями, українським мовленнєвим етикетом.



**Соціокультурна компетенція** – сукупність знань, пов'язаних з національною та світовою культурою, сформовані уміння узгоджувати із засвоєними етичними, естетичними та іншими цінностями власну мовленнєву й життєтворчу діяльність.

Важливою особливістю мовної особистості є її постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення – абстрактного (поп'ятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) й творчої.

Мовну особистість характеризує духовне багатство та здатність берегти й розвивати мовні традиції національного мовленнєвого етикету.

Як відомо з психологічних досліджень, головною ознакою особистості є наявність свідомості й самосвідомості. З цього випливає, що провідною ознакою мовної особистості є мовна свідомість і мовна самосвідомість. Метою вивчення української мови в школі має стати формування національно свідомої мовної особистості, що означає не тільки засвоєння випускниками школи корпусу лінгвістичних знань, формування умінь і навичок, але й формування в них національно-свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися українською мовою в різноманітних життєвих ситуаціях, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням, відстоюванні пріоритету української мови у державі. До важливих засобів формування національної свідомості учнів належать народна творчість, класичні твори української літератури, мистецтво, власне українська лексика, асоціоніми-символи та ін. Це зумовлює введення в навчально-виховний процес відповідного дидактичного матеріалу, завдяки якому на уроках української мови формується той особливий емоційний стан, який багато в чому визначає саму людину як особистість, спрямовує її інтелектуальний розвиток.

## 9.2 Особливості узагальнення і систематизації найважливіших відомостей з мови

Зміст шкільного курсу української мови визначається двома чинниками: метою навчання і предметом вивчення. Мета навчання української мови в старших класах полягає в розвитку інтелектуально-креативних здібностей випускників, формуванні навичок самостійної навчальної діяльності, що закладають ґрунт для розвитку мовної особистості, здатної до самоосвіти. Предметом вивчення є українська літературна мова в її реальному функціонуванні в різноманітних етно- і соціо-лінгвістичних умовах як складова багаторівневої системи, що постійно розвивається, удосконалюється, є об'єктом пізнання й засобом оволодіння іншими предметами. Звичайно, змістова частина української мови як навчального предмета має бути достатньою для всіх типів середніх навчальних закладів України, щоб забезпечити готовність випускників до подальшого навчання, самоосвіти, активної участі в громадському, виробничому, культурному житті держави.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти провідними завданнями навчання української мови в старшій школі є формування мотивації до вивчення мови та літератури; пізнання через мову історії, культури народу, естетичних та моральних цінностей; формування духовного світу учнів, світоглядних уявлень

загальнолюдських ціннісних орієнтирів; вироблення вмінь орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, застосовувати на практиці відомості, одержані в словесній чи іншій формі; розвиток умінь вільно спілкуватися у різних ситуаціях, формулювати й висловлювати власну думку, розуміти інших людей, знаходити спільну мову з ними; подальший розвиток базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище; удосконалення навичок самостійної навчальної діяльності, розвиток інтелектуальних, творчих здібностей учнів. Визначені завдання реалізуються через мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльну (стратегічну) змістову лінію.

Провідним напрямком навчання в старших класах стає узагальнення й систематизація найважливіших відомостей з мови, засвоєних в основній школі (5-9 кл.) з урахуванням їх комунікативної значущості.

Важливе значення має відбір мовних відомостей, що забезпечували б ефективність навчання української мови. Мовна змістова лінія повинна бути не просто сукупністю роздрібнених теоретичних відомостей, а систематизованим викладом структурно-семантичної теорії з урахуванням внутрішньорівневих, міжрівневих і міжпредметних зв'язків. Таким чином, провідними постають семантичний і функціональний аспекти, що передбачають посилення уваги до значення й функції мовних одиниць у мовленні.

Так, на відміну від середньої ланки в старших класах під час повторення й узагальнення відомостей з фонетики, завдання ускладнюється й полягає в удосконаленні знань учнів про звукову систему української мови, опануванні методично адаптованих відомостей з фоностилістики, необхідних для правильної побудови власних висловлювань усіх стилів мовлення, а також у формуванні стійких фонетико-орфоепічних умінь і навичок, до яких належать розуміння всіх звуків під час аудіювання, правильну вимову звуків у мовленнєвому потоці, нормативне наголошення слів і слівосформ, комунікативно доречне інтонаційно-ритмічне оформлення мовлення.

З метою формування культури мовлення учнів звертається увага на засоби милозвучності української мови – чергування окремих голосних і приголосних звуків, спрощення у групах приголосних, використання паралельних форм слів тощо.

Робота, спрямована на усунення орфоепічних помилок, здійснюється шляхом свідомого засвоєння літературної норми, використання артикуляційно-зіставних і апалітико-синтетичних прийомів, зокрема, прийому фонетичного аудіювання, прийому наслідування зразка, показу смислорозрізнавальної ролі звуків тощо. Систематичне розосереджене застосування орфоепічних вправ на уроках української мови сприяє формуванню в учнів культури усного мовлення.

При вивченні української мови важлива роль відводиться роботі над засвоєнням її лексичного багатства.

Для реалізації мети й завдань навчання лексики необхідно знати й обов'язково брати до уваги основні тенденції розвитку сучасної лексичної системи з урахуванням останніх змін, передусім таких, як відкритість, динамізм, складність структури, нерівномірність і різні темпи розвитку окремих її шарів. Усі ці якості створюють

певні труднощі у засвоєнні лексики, головною з яких є великий обсяг словникового складу та його постійний рух.

Треба враховувати, що словниковий склад української мови значно збільшився. Актуалізувалася лексика, що в словниках радянського періоду мала примітку застаріле або діалектне, наприклад, *біржа, гімназія, губернатор, гувернантка, обряд* тощо. Ця лексика є важливою з методичної точки зору, оскільки більшість слів з пасивного словника перейшли до активного, тобто стали комунікативно значущими. У зв'язку з цим учні повинні знати, що в словниках радянського періоду ці лексеми мали примітки на зразок: “заст.”, “арх.”, “діал”, а також супроводжувалися коментарями “до 1917 року”, “у капіталістичних країнах”, “у віруючих” тощо, які сьогодні не відповідають дійсності і створюють труднощі для учнів.

Отже, необхідно допомогти старшокласникам правильно працювати зі словниками, грамотно здійснювати інформаційний пошук. Учням буде корисно дізнатися, що сучасна лексикографія активно використовує можливості комп'ютерної техніки.

Особливої уваги з боку словесника вимагає збагачення словника учнів власне українською лексикою, словами, що витворилися в українській мові й були засвідчені в історичних пам'ятках, художніх творах українського народу. Вони складають основу української лексики й формують національні ознаки мови: *будинок, бондар, громада, жоржина, красень, лелека, мереживо* тощо. На це спрямовує й чинна програма. Оскільки українська мова, що функціонує в країні і, зокрема в школі, і досі багато в чому залишається препарованою, “узгодженою” з російською, значною мірою втрачається її самобутність і привабливість. Обмеження у вжитку власне української лексики, української фразеології, заміна їх російськими відповідниками, міжмовна уніфікація не дають змогу репрезентувати державну мову в усьому її розмаїтті та багатстві барв. Відтак важливе значення матиме залучення до занять з мови, крім наявного в підручниках, текстового (мовного) матеріалу, що містить власне українську лексику і фразеологію, виступи гарній мові і такому ж мовленню граматичні форми і синтаксичні конструкції. Знайомство учнів із власне українською лексикою повинно ґрунтуватися передусім на позалінгвальному принципі, який відображає розвивально-виховний характер словникової роботи. У результаті систематичної копійної роботи в активному словнику учнів мають з'явитися такі слова, як *берегиня, варто, водограй, майдан, часопис, гречаний* тощо. Для цього використовуються різні види вправ, переважно на текстовій основі.

Помітним потоком вливаються в повсякденне життя слова іншомовного походження. Основними причинами запозичень є необхідність найменування нового предмета та поняття: *банкомат, сканер, дискета, принтер, пейджер, модем* тощо; сприйняття іншомовного слова як більш престижного: *ексклюзивний, бутик, візажист, офіс, імідж, супермаркет* тощо; потреба у використанні евфемізмів: *канцерогени*; необхідність спеціалізації понять: *експорт, імпорт* тощо.

Переважає більшість запозичень потрапила в українську мову з англійської. Основними сферами запозичень є ринкова економіка – *бізнес, економіка, фінанси*; політика – *брифінг, спікер, істеблішмент, рейтинг, саміт* тощо; масова культура, розваги, відпочинок – *шоу, ді-джей, ремікс, кліп, хіт, фан* тощо; оргтехніка – *картридж, монітор, мультимедіа, файл, інтернет* тощо. Це відкриває можливості

для інтеграції знань учнів з української та англійської мов.

Вимагають особливої уваги інновації, що з'явилися в мові внаслідок різноманітних семантичних перетворень, зокрема – переосмислення. Мовознавці вважають переосмислення одним із джерел збагачення словникового складу української мови.

Необхідно показати учням, що в процесі переосмислення можуть брати участь лексичні одиниці будь-якого шару. Наприклад, іменник *дах* останнім часом став використовуватися в значенні “*чись заступництво*”; дієслово “*схудити*” розвинуло значення “*девальвуватися*”. При цьому слід наголосити, що в сучасній українській мові семантичні перетворення пов'язані з розширенням стилістичної дифузії, розхитуванням мовної норми.

Практичну спрямованість має узагальнення й систематизація відомостей з морфології. Оскільки в середній ланці учні познайомилися з системою частини мови, їхніми ознаками й категоріями, у них сформовані навички вживання частини мови в різних стилях мовлення. Таким чином, наявний ґрунт для введення в старших класах нового аспекту – вивчення частини мови з точки зору їх функцій у різних умовах спілкування, а також формування умінь і навичок комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні.

Учням корисно дізнатися, що різні частини мови можуть надавати текстові різного стилістичного забарвлення, що залежить від значення кожної частини мови, особливостей її форм та емоційно-експресивних відтінків. Головна функція частини мови в тексті – комунікативна, однак вони можуть виконувати й додаткову, стилістичну функцію, бо служать виражальними засобами мови. Учні повинні знати морфологічні синоніми, що розрізняються засобами граматичного вираження й стилістичним уживанням, стилістичну функцію самостійних і службових частин мови. Синтез вивчення граматичної теорії й удосконалення культури мовлення старшокласників можливий за допомогою мовленнєвих вправ, у процесі виконання яких реалізується комплексний підхід до аналізу мовних засобів, здійснюється взаємозв'язок роботи з повторення граматики з мовленнєвим розвитком учнів. До таких вправ належать:

- вправи на осмислення виражального мовленнєвого потенціалу морфологічних одиниць;
- вправи, що передбачають висунення гіпотез про комунікативний намір автора при виборі варіанта мовного вираження у випадках можливої лексичної й граматичної синонімії;
- обґрунтування доречності використання певних морфологічних одиниць у тексті;
- аналіз тексту.

Учителю доводиться враховувати зв'язки морфології з орфографією, лексикологією, синтаксисом, стилістикою, риторикою. Важливо не зупинитися на формальному показові різних частин мови, а висвітлити їхні виражальні можливості, що визначають використання різних частин мови в певних стилях мовлення.

Узагальнення і систематизація відомостей з синтаксису в 11 класі також має практичну спрямованість. Опанування учнями синтаксичних відомостей у 8-9 класах дає змогу для формування умінь і навичок уживання різноманітних синтаксичних конструкцій у власному мовленні, враховуючи їх виражальні можливості, що визначає стильову закріпленість цих конструкцій.

Учні повинні оволодіти засобами експресивного й емоційного, книжного й розмовного синтаксису й навчитися вдало використовувати синтаксичні засоби в контексті.

### 9.3 Поглиблення і систематизація знань, умінь і навичок з культури мовлення, стилістики і риторики

З метою формування в учнів умінь уважно, стилістично диференційовано підходити до вибору мовленнєвих засобів, вироблення у старшокласників мовного чуття, пошани до правильного нормативного українського мовлення, нетерпимості до псування мови програмою передбачено повторення й поглиблення основних відомостей зі стилістики – поняття про мову й мовлення, функціональні стилі мовлення.

Важливо детальніше ознайомити учнів зі стилем науки: реферат, стаття тощо, системою виражальних засобів наукового стилю, зумовлених метою пізнавально-комунікативного процесу, – якнайточніше передавати думки. Ця робота набуває особливої значущості для старшокласників, які орієнтуються на продовження освіти у вищих навчальних закладах, де їм доведеться опрацювати значну кількість текстів наукового стилю (статей у фахових виданнях, підручників, монографій тощо).

Набуває особливої значущості ознайомлення учнів з жанрами ділового мовлення: дорученням, протоколом, розпискою тощо. Ділова сфера – одна з основних життєво необхідних галузей діяльності людства. Саме за допомогою ділових паперів, документів, листів встановлюються офіційні, службові, ділові, партнерські контакти між закладами, підприємствами, установами, державами, а також налагоджуються приватні стосунки між людьми.

Проте, як засвідчує практика, написання ділових паперів на уроках мови іноді характеризується фрагментарністю, відсутністю належної підготовчої роботи. Навчитися ділового спілкування – процес складний і довготривалий. Більшість людей визначають мовні знання як необхідність навчитися правильно говорити й писати. Однак не всі уявляють, що поняття правильності й чистоти мовлення, крім інших складових, включає стилістичний відбір мовних одиниць. Адже, будуючи висловлювання в тому чи іншому стилі, мовець повинен вибрати ті мовні засоби, які найкраще забезпечать функціональне призначення й стильову структуру цього висловлювання. Курс української мови в старших класах повинен підвищити рівень комунікативних умінь, необхідних для ділового спілкування, навичок роботи з діловими паперами.

Формуванню стійких умінь добирати відповідно до офіційно-ділового стилю потрібні мовні засоби при створенні висловлювань сприяють стилістичні вирази:

- Прочитайте текст. Дайте відповідь на поставлене запитання.

Підраховано, що в нашій країні щорічно готується близько мільярда різних документів. Є, звичайно, серед них зайві, непотрібні, такі, що повторюються, однак основна маса необхідна, адже кожен документ – носій інформації, необхідної для того, щоб регулювати відношення між організаціями, планувати, керувати, звітувати... (З журналу).

Яким повинен бути сучасний документ? Викладіть свою думку у формі листа другу.

- Випишіть із тексту слова й словосполучення, яким притаманне забарвлення офіційності. Візитна картка має містити не лише ті відомості, які людина хотіла б про себе залишити, а й сприяти зберіганню в партнера того іміджу, до створення якого людина прагне. Зазви-

чай візитка – це великий прямокутник білого напівцупкого картону високої якості з текстом, видрукованим типографським способом. Чітких правил щодо розмірів візитних карток немає, але зазвичай у чоловіків вони можуть бути дещо більшими, ніж у жінок, – наприклад 90-50 мм і 80-40 мм (З журналу).

- Відредагуйте речення, узяті з тексту документа. Просимо Вас повідомити вартість 1 шт. комп'ютера, необхідну для внесення в калькуляцію замовника.
- Запропонуйте можливі варіанти вживання поданих дієслів з іменниками. Складіть з ними речення.  
Зразок: поновити на посаді. Наказую поновити на посаді головного лікаря Петренка С.Т. Заслухати, надати, скласти, розглянути, задовольнити, забезпечити, оголосити, продовжити, вжити, дозволити.

На уроках української мови старшокласники вчаться враховувати особливості мовних засобів у різних стилях мовлення, стилістично диференціювати усне й писемне мовлення, дотримуватися стилістичних норм, уважно ставитися до вибору слова. Тексти офіційно-ділового стилю систематично використовуються в якості дидактичного матеріалу з метою формування в учнів умінь і навичок спілкування українською мовою в професійно-діловій сфері.

Крім офіційно-ділового стилю, важливо глибше ознайомити старшокласників з одним із найдієвішних, широковживаних з-поміж інших стилів – публіцистичним. Його завданням є агітація, активний вплив на читача й слухача. Щоб учні могли вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, потрібно навчити їх сприймати й аналізувати тексти публіцистичного стилю, логічно, зрозуміло, докладно конструювати власні висловлювання, здійснювати стилістичний відбір відповідних мовних засобів. Необхідно удосконалювати технологію опрацювання періодики, добирати матеріали, що спонукали б учнів до висловлювання власного погляду, коментування тієї чи іншої події. Яку б професію не обрав випускник, йому необхідно вміти викласти в газетному жанрі свій досвід, критичні зауваження тощо. Проте якщо дати школяреві необхідні практичні навички, то не лише в шкільні роки, а й у майбутньому, у самостійному житті він зможе не раз узятися за перо позапартійного кореспондента в інтересах справи, суспільства, держави. Цьому сприяють вправи на зразок:

- Проаналізуйте газету, яку ви постійно читаете. Визначте, які види інформації зустрічаються в ній найчастіше. Які з них вам подобаються? Чому?
- Разом зі створеною редколегією (групою однокласників) доберіть заголовок власної газети (засновником якої є асоціація інженерів, економістів, лікарів тощо – залежно від профілю класу). Визначте тематичні напрями рубрик, їх назви, жанри, що будуть використані в газеті.
- Підготуйте рекламу будь-якого товару, послуги й проаналізуйте її.

Важливо, щоб уривки з газетних статей пропонувалися учням для спостережень над мовою, аудіювання, читання, перекладу тощо, оскільки дидактичний матеріал у вигляді текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення дає змогу визначити стилістико-граматичні функції мовних одиниць, забезпечує практичну спрямованість засвоєння теоретичних відомостей з мови.

Особливу роль у вихованні, розвиткові сучасних старшокласників мають тексти художнього стилю, що мають значний дидактико-виховний потенціал.

Як відомо, для художнього мовлення в цілому характерний особливий, образний спосіб висловлювання думок, а отже, художньому тексту притаманна особлива, багаторівнева організація. Літературно-художній твір виступає як система словесних художніх образів. Набуття учнями навичок аналітичного читання художньої літератури є показником високого рівня оволодіння мовою.

Системне використання текстового матеріалу знайомить учнів із характерними особливостями зв'язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. Саме в процесі роботи з текстом формуються мовна, комунікативна, соціокультурна компетенції учнів, розвивається їхня емоційна сфера, відбувається духовне збагачення.

Уроки української мови дають можливість інтегрувати отриману пізнавальну інформацію, спонукають учнів і вчителів до спільної творчої діяльності. Джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови можуть стати міжпредметні зв'язки в навчанні, особливо зв'язки мови з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою.

Виняткове значення для учнів старших класів має подальше ознайомлення з розмовним стилем, оскільки він забезпечує спілкування всіх громадян суспільства, надає допомогу всім верствам українського етносу в їхніх щоденних життєвих потребах. «Стилістика й риторика використовують розмовний стиль як тло, на якому вибудовують високі, офіційні, урочисті промови, а також окремі елементи цього стилю як засоби досягнення ефекту фамільярності».<sup>1</sup> Це зумовлює введення в навчальний процес стилістичних вираз, наприклад:

- На які особливості усного мовлення вказують сполучення:  
Говорить як по писаному; говорить – заснути можна; говорить по-книжному; говорить по-газетному.
- Як ви гадаєте, чи змінилося співвідношення усного й писемного мовлення з появою комп'ютера, мобільного телефону, Інтернету? Який висновок з цього випливає?
- Запишіть подані речення відповідно до норм української літературної мови. Визначте, у чому полягають особливості побутового розмовного мовлення.  
Скоро випускний (потім вступні) жак! 2. У дівчини температура. 3. Мені від головного болю. 4. У серпні вже треба купувати зимові. 5. Ми позичили на комп'ютер. 6. Зараз модно без рукавів. 7. Завтра одягну нове.

Своєрідність опрацювання відомостей зі стилістики полягає в тому, що воно здійснюється як на спеціальних уроках, так і розосереджено під час вивчення інших тем. Завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб на основі лінгвістичного мінімуму та правильно дібраного дидактичного матеріалу домогтися ефективного формування стійких стилістичних умінь і навичок.

Важливо, щоб цій роботі підпорядковувалася система стилістичних вираз, яка передбачає визначення стилю та його специфічних ознак, з'ясування стилістичних особливостей мовних категорій певного тексту, редагування усного й письмового висловлювання з метою його удосконалення, конструювання власного тексту певного стилю й жанру тощо.

<sup>1</sup> Стилістика української мови: Підручник / Л.І.Мацько, О.М.Сидоренко, О.М.Мацько; За ред. Л.І.Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – С. 294.

З метою компенсації недоліків мовленнєвої підготовки старшокласників до програми введено елементи практичної риторики, спрямовані на удосконалення усного мовлення учнів: умінь публічного доведення власних думок, підготовки виступу, добору ефективних мовних засобів, умінь налагоджувати контакт з аудиторією, брати участь у диспутах, суперечках. Засвоєння учнями елементів практичної риторики сприятиме їхній соціальній адаптації.

Уведення риторичних відомостей сприятиме формуванню мовленнєвої поведінки випускника. Особлива увага звертається майстерності виступу, бесіди й суперечки, значення яких велике для будь-якої людини, яку б професію вона не обрала. Прикладним спрямуванням визначається тема «Підготовка виступу: вибір теми, мета виступу». Її вивчення передбачає аналіз складових підготовки (самоосвіта, оволодіння технікою мовлення, культурою усного й писемного мовлення, критичний аналіз виступів), підготовки до конкретного виступу (визначення теми, її назва, формулювання мети, добір матеріалу, відпрацювання необхідних навичок, вивчення дібраної літератури, усвідомлення й записування прочитаного, вироблення власної позиції), види підготовки до публічного виступу (із записом, без запису тексту виступу), виступи з опором на текст, без записів і експромтом. Беремо до уваги способи викладу матеріалу – індуктивний, дедуктивний, концентричний, метод аналізу, закони логіки, складові композиції виступу.

Основну увагу на уроках словесники приділяють формуванню в учнів умінь і навичок добирати літературу, що стосується визначеної проблеми; реферувати прочитане, складати конспект, план висловлювання; правильно володіти голосом, доречно використовувати невербальні засоби – жести, міміку; користуватися розмаїттям виражальних мовних засобів; устанавлювати контакт з аудиторією; аналізувати усний і писемний риторичний текст; об'єктивно оцінювати виступи; аргументовано доводити свою думку, переконувати, викликати бажання висловитися, брати участь у дискусіях, диспутах; моделювати ситуації спілкування, послідовно дотримуватися правил ділової гри, переконливо виконувати обрану роль.

#### 9.4. Форми занять з мови у 10-11(12) класах

Основною формою навчання в старших класах був і залишається урок, отже, йому належить провідна роль у підвищенні результативності навчання, розвитку й виховання учнів. Урок – це інструмент виховання й розвитку особистості. Якої б модифікації не зазнавала його структура, урок є стрижнем, навколо якого розташовуються інші форми навчальних занять незалежно від типу школи.

Методику проведення уроку української мови висвітлено в дослідженнях О.Біляєва, Т.Донченко, С.Карамана, І.Олійника, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Савченко, В.Сухомлинського, О.Хорошківської, С.Чавдарова та ін. Значний внесок у вивчення проблеми сучасного уроку мови в старших класах зроблено вітчизняними методистами О.Біляєвим, А.Галетовою, Н.Голуб, Л.Забаштою, С.Караманом, Г.Шелеховою та ін.

Звичайно, урок української мови в старших класах має ряд особливостей, що визначаються метою й завданнями вивчення української мови, особливостями контингенту учнів, змістом навчання, системою методів і прийомів, кількістю годин,

відведених на опанування учнями українською мовою, використанням засобів навчання, а також місцем знаходження школи (сільська чи міська, школа з російською чи українською мовою навчання) тощо. Особливості уроків української мови зумовлено змістом і технологією навчання.

Найбільш поширеними є уроки узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми або розділу, хоч використовують усі інші типи, що зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння – удосконалити основні мовні й мовленнєві уміння й навички учнів. Характер опрацьованого матеріалу, наявність у школярів опорних знань, набутих у попередніх класах, визначають специфіку таких занять, які будуть ефективними й підтримуватимуть інтерес до предмета за умов використання оптимального варіанта структури уроку, науково обґрунтованої організації його змісту, правильного добору методів і прийомів роботи, засобів організації пізнавальної діяльності, системи завдань і вправ, що сприяють поглибленню знань учнів, удосконаленню їхніх умінь і навичок.

Психологи й лінгводидакти (О.Біляєв, Т.Дошченко, І.Зимня, С.Караман, К.Плиско та ін.) в організації уроків названого типу радять головну увагу звертати на розвиток розумових здібностей учнів, що лежать в основі вміння класифікувати мовні факти, абстрагувати й конкретизувати засвоєвані поняття, систематизувати знання.

Для раціональної організації навчання, особливо в старших класах, урахувавши обсяг навчального матеріалу, його об'єктивну складність, малу кількість годин лише традиційних уроків усіх типів часто не вистачає. Тому урок, як і вся система навчання мови, останнім часом зазнає істотних змін. Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в освіті, спричиняють виникнення нових підходів до організації й проведення уроку української мови. У шкільній практиці з'являються нетрадиційні, або нестандартні уроки, що найчастіше проводяться саме в старших класах. У лінгводидактиці існують різні класифікації нетрадиційних форм навчання, що свідчить про складність питання. М.Гузик виділяє такі різновиди цих форм: урок-семінар, урок-лекція, урок-практикум, урок-залік, урок захисту творчих робіт, урок-звіт. О.Дорошенко до нетрадиційних форм навчання відносить уроки-дослідження, уроки-виставки, уроки-консультації, уроки-диспути, уроки запитань-відповідей.

В.Паламарчук, Д.Рум'янцева, О.Антипова, дослідивши проблему нестандартних форм навчання, розрізняють у ній два ряди явищ:

- поєднання різних форм навчання в певну нову сутність (урок-диспут, урок-лекція, урок-семінар, урок-екскурсія);
- власне нестандартний урок, до якого відносять інтегровані міжпредметні, театралізовані та уроки з різновіковим складом учнів.<sup>1</sup>

Ю.Мальованим і співавторами виділено такі форми навчальних занять у школі: урок, навчальна лекція, семінарське заняття, диспут, навчально-практичне заняття, екскурсія, дидактична гра, колоквиум і залік, домашня навчальна робота, найголовнішою ознакою яких є “вихід за межі лише шкільних ситуацій, спроба ввести учнів

<sup>1</sup> Паламарчук В.Ф., Рум'янцева Д.І., Антипова О.Й. У пошуках нестандартного уроку // Рідна шк.. -1993. – № 2. – С. 76-79.

у сферу соціальних, виробничих відносин, сформувати в них не лише основи знань, а й навички соціальної поведінки”.<sup>1</sup>

Отже, до нетрадиційних уроків української мови належать **інтегровані уроки, уроки-лекції, уроки-семінари, уроки-колоквиуми, уроки-заліки, уроки-консультації, уроки-практикуми та дидактичні ігри**. Необхідність вибору нетрадиційної форми навчання зумовлена й тим, що старшокласники – це потенційні студенти, тому виправдано приділяти особливу увагу таким формам, як лекції, семінари, заліки, практикуми, оскільки в цих формах будуть відбуватися заняття у вищих закладах освіти.

Розглянемо особливості проведення нетрадиційних уроків у старших класах.

**Урок-лекція** – форма навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного методу й передбачає систематичний, довготривалий виклад навчального матеріалу вчителем, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності учнів.

На відміну від традиційного уроку, лекція забезпечує більш прискорений темп навчання, формування у старшокласників уміння самостійно й критично мислити, виробляє в них навички самоосвіти. Таким чином, лекційна форма навчання готує учнів до напруженої розумової діяльності, що чекає на них у майбутньому.

Активність лекцій як форм навчання забезпечує їх висока цілеспрямованість, підвищена інформативність, пошуковий характер і новизна матеріалу, що подається, індивідуальний стиль подачі матеріалу, стилювання з класом, емоційність викладу.

Під високою цілеспрямованістю лекцій розуміють більш раціональне використання навчального часу, коли все підпорядковане одній меті – довести до учнів основні ідеї лекційного матеріалу, обсяг якого значно більший, ніж на традиційному уроці. Цілеспрямованості лекцій сприяє їх більш логічна структура на відміну від структурного змісту підручника, що відзначається фрагментарною подачею матеріалу.

Пошуковий характер лекційного викладу реалізується різними шляхами: використанням логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньопредметних зв'язків, створенням проблемних ситуацій).

Так, на дошці може бути записано не лише тему, а й план. Учителі повідомляють учням, що в лекції буде певна кількість частин і позначають ці частини цифрами на дошці. Учні в ході лекції повинні дати назву кожній частині. У кінці уроку вони зачитують свої варіанти.

Крім того, до лекції включаються елементи бесіди. Цей прийом також активізує увагу й мислительну діяльність учнів, допомагає їм краще зрозуміти основні положення лекції. Наприклад, під час оглядової лекції “Складні речення” учні відповідають на питання:

*У чому відмінність складнопідрядного речення від складносурядного? Що в них спільного? Чим вони відрізняються від безсполучникових речень? Сфера вживання складних речень. Стилiстичні особливості сполучникових і безсполучникових складних речень.*

Особливої уваги заслуговують питання проблемного типу, що спрямовують мислительну діяльність учнів, спонукають їх до дискусії.

<sup>1</sup> Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / Ю.І.Мальований, В.Є.Римаренко, Л.П.Вороніна та ін. За ред. Ю.Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 182 с.

Лекційним способом може подаватися матеріал, не вміщений до чинних підручників, наприклад, з риторики, стилістики, відомості про усне й писемне мовлення тощо. Лекції часто використовуються в класах із поглибленим вивченням української мови з метою подання учням складної лінгвістичної інформації.

Важливу роль у забезпеченні ефективності лекції відіграє ораторська майстерність учителя. Мистецтво красномовства в усі часи було одним із наймогутніших засобів впливу на слухача, формування його світогляду, а отже, і особистості загалом “Важливо, – пише А.Капська, – щоб учитель володів усним літературним мовленням – виразним, логічно-чітким, емоційно-образним, хорошою дикцією, гнучким, рухливим голосом широкого діапазону”.<sup>1</sup>

Лекції найчастіше використовуються на вступних уроках (вступні); рідше – як завершення вивчення великого розділу (оглядові).

Таким чином, можна виділити такі функції шкільної лекції:

**Інформаційна**, що полягає в передачі учням методично адаптованих відомостей з української мови.

**Розвивальна**, оскільки лекція розвиває інтерес старшокласників до предмета, їхні мислительні здібності, аудіативні уміння, увагу.

**Мотиваційна**, що реалізується у процесі формування в учнів пізнавальних потреб, переконання в значущості матеріалу, що вивчається.

**Виховна**, що полягає у здійсненні виховного впливу на учнів через слово вчителя.

**Організаційно-орієнтаційна**, у зв'язку з тим, що під час лекції вчитель надає поради щодо організації роботи учнів, орієнтує їх у бібліографічних джерелах.

Зважаючи на те що під час лекцій учні отримують знання в готовому вигляді, вони не набувають умінь самостійно працювати з літературними джерелами, науково-популярною, довідковою літературою. Це зумовило введення в навчальний процес **уроку-семінару** – форми навчання, що передбачає самостійне здобуття знань учнями з використанням різноманітніших джерел і наступним колективним обговоренням у класі наслідків цієї роботи. На відміну від інших форм навчання семінар надає учням змогу перевірити, уточнити, систематизувати свої знання, навчитися точно й аргументовано висловлювати власні думки, аналізувати, дискутувати.

Семінари сприяють вихованню в учнів критичного мислення, інтересу до знань, намагання самостійно набувати й поглиблювати їх, уміння працювати з довідковою та додатковою літературою, висловлювати власне судження про прочитане.

Практикою доведено: засобом логічної та психологічної організації навчальної діяльності учнів є навчальна проблема, що повинна спонукати їх розмірковувати, робити висновки, зіставлення, а також зароджувати допитливість, інтерес.

Учителі завчасно визначають тему, мету, завдання семінару, планують його проведення, формулюють проблему й додаткові питання з теми, розподіляють завдання між учнями, добирають необхідну літературу, проводять індивідуальні консультації тощо.

Учні, одержавши завдання, самостійно вивчають програмовий матеріал. Результати самостійної роботи оформляють у вигляді плану або тез виступів,

<sup>1</sup> Капська А. Й. Педагогіка живого слова: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 4.

конспекту основних джерел, реферату чи доповіді. Учитель розпочинає семінар вступним словом, у якому нагадує завдання, порядок проведення, дає рекомендації тощо. Далі в класі обговорюються питання семінару. На семінарі можуть обговорюватися основні положення прочитаної вчителем-словесником лекції. У межах семінарського заняття можливе обговорення творчих робіт старшокласників.

Так, урок-семінар на тему **“Мова як засіб спілкування” (10 клас)** повинен містити інформацію про невербальні засоби. Мета полягає в тому, щоб дати учням уявлення про невербальні засоби комунікації, їх роль у житті людини; за допомогою різноманітних ситуацій переконати учнів у тому, що невербальні засоби спілкування дозволяють точніше передати зміст висловлювання; формувати в учнів навички невербального спілкування.

Обладнання: малюнки із зображенням жестів і міміки.

На дошці епіграф: *“Кожен рух душі має своє природне вираження в голосі, жести, міміці” (Цицерон).*

Семінар починається вступним словом учителя, у якому наголошується, що, крім слів, у розпорядженні людей є й інша давня система спілкування, генетично успадкована від наших пращурів, – мова міміки, жестів, пантомімічних рухів.

Проблема невербального спілкування цікавить представників різних професій – соціологів, психологів, психолінгвістів, лінгвістів, культурологів.

Далі слово надається учням для виголошення повідомлень, підготовлених заздалегідь.

Повідомлення 1. *“Пізнай мову рухів”.*

Повідомлення 2. *“Жести у спілкуванні народів світу”.*

Повідомлення 3. *“Зв'язок міміки з характером та емоціями”.*

Повідомлення 4. *“Про що говорять очі?”*

Наступний етап семінару – робота зі словником епітетів.

**Завдання 1.** За допомогою названого словника дібрати епітети-синоніми зі словникової статті “Погляд” для характеристики героїв роману О.Гончара “Твоя зоря”. Порівняйте словесний портрет автора з вашими ілюстраціями.

**Завдання 2.** Доберіть власні епітети до слів *очі, розум, краса, ніс, рот, обличчя*. Порівняйте свій варіант зі словниковим.

**Завдання 3.** Розгляньте ілюстрації з зображенням посмішки. Доберіть до кожної з них відповідні епітети.

Розвивальні можливості семінару широкі, бо учні поставлені перед необхідністю не просто самостійно викладати опрацьований матеріал, а в міру потреби давати його в тій чи іншій навчальній ситуації. А це, в свою чергу, формує цілісне світосприймання. Звичайно, на таких уроках підвищується інтерес до мови, учні привчаються читати художні твори філологічно озброєним оком, працювати з науково-популярною літературою, розвивати своє мовологічне мовлення, удосконалюють орфоепічні, пунктуаційні навички, а також навички виразного читання. Семінар набуває творчого характеру за умови використання учнями матеріалів газет, радіо-й теленерад, науково-популярної літератури з метою глибшого розгляду проблеми.

У практиці роботи вчителів зустрічаються різноманітні семінари. За способом проведення виділяють такі види семінарських занять: учнівська конференція, інтегрований семінар, семінар-диспут. За джерелом знань: аналіз мовних спостережень, вивчення наукової та науково-популярної літератури. За дидактичною метою:



вивчення нового матеріалу, узагальнення і повторення, комбінований. За складністю і обсягом вимог до учнів: просемінар, семінар, інтегрований семінар.

На цій підставі можна виділити провідні функції семінару. До них належать розвивальна, узагальнюючо-систематизуюча, мотиваційна, організаційно-орієнтаційна, функція контролю. **Розвивальна** функція реалізується через розвиток в учнів мовлення, критичного мислення, риторичних умінь виступати з доповідями й повідомленнями, обґрунтовувати власну точку зору, переконувати тощо.

**Узагальнюючо-систематизуюча** функція полягає в узагальненні, систематизації й закріпленні знань учнів, формуванні стійких умінь їх здобувати з довідкових джерел, науково-популярної літератури, **мотиваційна** – у стимулюванні пізнавальних потреб учнів. **Функція контролю** за якістю самостійної роботи учнів, глибиною, гнучкістю їхніх знань дає можливість словеснику об'єктивно оцінити учнів. **Організаційно-орієнтаційна** функція реалізована через рекомендації вчителя відносно підготовки до семінару: добір джерел, укладання бібліографічного покажчика, вибір способів опрацювання літератури.

Важливою умовою результативності семінару є атмосфера співробітництва, співтворчості.

З метою залучення учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності вчителі-словесники використовують **урок-практикум** – таку форму навчання, під час якої учням надається можливість застосувати отримані ними знання в практичній діяльності. З визначення випливає, що мета уроку-практикуму з української мови полягає у формуванні стійких умінь і навичок учнів, закріпленні знань. Зважаючи на особливості побудови курсу української мови в старших класах, де переважає повторення, уроки-практикуми є широко вживаними на цьому етапі навчання. Такий урок відрізняється від уроків інших типів меншою його регламентацією й більшою самостійністю учнів. На думку О. Куцалової, В. Никанорова, у такому уроці важливо виділити стрижневе завдання. Дидактичний потенціал уроку-практикуму полягає в організації різноманітної діяльності учнів, використанні методів і прийомів, що сприяють актуалізації знань учнів.<sup>1</sup>

Під час уроку-практикуму не пояснюється повний матеріал, оскільки це є зумовлено його метою, натомість організується дослідницько-пошукова діяльність учнів, словникова робота. Важливою складовою такого уроку є орфографічно-пунктуаційний практикум.

Як бачимо, урок-практикум падає учням змогу закріпити набуті знання, використавши їх на практиці. Під час уроків такого типу може бути організована дослідницька діяльність учнів, що надзвичайно важливо для профільних шкіл. Урок-практикум спонукає учнів самостійно мислити, зіставляти мовні факти, робити висновки. Наприклад, під час повторення теми “Неповні речення” одинадцятикласники спочатку дають визначення граматичної неповноти речення, складають алгоритм на розмежування повних і неповних речень, далі пропонується знайти в тексті неповні речення, довести їх відповідність до неповних.

<sup>1</sup> Куцалова А. Ю., Никаноров В. В. Практическая методика русского языка: 8 кл.: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. С.131.

Після з'ясування ознак, за якими класифікують неповні речення, учням пропонується подати класифікацію у вигляді схеми.

Наступне завдання – розподілити за групами контекстуальні й ситуативні неповні речення, запропоновані вчителем. Учні з'ясовують особливості пунктуаційного оформлення монологічних і діалогічних неповних речень, роль неповних речень у діалозі, доводять стилістичну, смислову й мовленнєву неекономічність повноти граматичної структури “відновлених” речень у діалозі.

Під час цього уроку спостерігається високий рівень рефлексії: учні висловлюють своїми словами навчальну інформацію, закодовують її у схеми, таким чином, старшокласники стають активними учасниками уроку.

У формі співбесіди вчителя з учнями проводиться **урок-колоквіум**, мета якого – у виявленні труднощів у засвоєнні учнями навчального матеріалу, а також їхніх типових помилок.

Колоквіум може передувати вивченню теми або розділу з метою актуалізації опорних знань, необхідних для розуміння змісту, йти відразу після лекції для з'ясування рівня засвоєння учнями викладеного матеріалу, надання їм оперативної допомоги, після вивчення теми або розділу.

Словесники намагаються якнайширше залучити учнів до обговорення порушених питань, більшість із яких сформульована у вигляді пізнавальних завдань. Деякі вчителі обирають собі помічників, або консультантів з числа кращих учнів з метою перевірки правильності виконання індивідуальних завдань рештою учнів та надання своїм товаришам посильної допомоги в з'ясуванні складних і незрозумілих понять.

Логічним завершенням вивчення багатьох тем і розділів з мови є **урок-залік**, головна мета якого полягає в перевірці якості знань учнів: повноти, глибини, систематичності й системності, гнучкості, міцності, усвідомлення.

Залік з мови, особливо в старших класах, має велике значення для реалізації мети навчання. Учителі проводять його по-різному. Один із варіантів – залік, що проводиться після вивчення теми (“Іменник”, “Прикметник” тощо) або навіть цілого розділу, наприклад, “Морфологія”.

Підготовка до заліку містить розробку плану, що визначає зміст заліку, відбір мовного матеріалу, видів і форм роботи, системн контролю.

Наприклад, готуючи учнів до заліку з теми “Система частин мови. Складні випадки правопису різних частин мови. Стилістичні засоби морфології” (10 клас), їм можна запропонувати таку програму:

Ми	
Знаємо	Вміємо
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ основні лексичні та граматичні ознаки частин мови;</li> <li>▪ правила відмінювання (для змінних частин мови);</li> <li>▪ правила написання складних слів (іменників, прикметників, числівників, займенників та ін.);</li> <li>▪ стилістичні функції частин мови.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ розпізнавати частини мови;</li> <li>▪ утворювати форми, що властиві кожній частині мови в усних і письмових висловлюваннях;</li> <li>▪ визначати функції і стилістичне забарвлення частин мови;</li> <li>▪ добирати граматичні синоніми й визначати доречність їх уживання в різноманітних мовленнєвих ситуаціях залежно від виконуваних стильових функцій та їх емоційно-експресивного забарвлення.</li> </ul>

Залік може передбачати роботу зі словниками, Українським правописом, підручником, пам'ятками, оскільки формування умінь працювати з книгою, словником належить до головних завдань навчання і передбачає контроль за формуванням.

Під час заліку перевірка глибини, міцності, дієвості знань і вмінь поєднується з індивідуальним підходом до них з метою виявлення кожного до випускного екзамену. Перевіряються не лише повнота й системність знань, а й вміння застосовувати теоретичні знання для аналізу мовних явищ, виконання різноманітних творчих завдань, видів розбору й творчих завдань. Різноманітність запропонованих завдань повинна забезпечити перевірку гнучкості знань учнів. У той же час мета вчителя на такому занятті – оцінити роботу кожного учня за допомогою усного, писемного, практичного контролю. У багатьох школах для цього використовують методи програмового контролю, наприклад, за допомогою комп'ютерів.

Навчальна консультація в школі – це особлива ситуація спілкування, учасники якої набувають життєво важливих умінь: запитувати – адекватно сприймати інформацію; відповідати на поставлене питання – правильно осмислювати відповідь; уточнювати, з приводу чого доцільно консультувати й консультиватися. Консультації можуть здійснюватися розосереджено на уроках різних типів. Має право на існування і спеціальний урок-консультація, що проводиться систематично протягом року. Такі уроки доречні після вивчення теми, розділу або перед екзаменом. У старших класах уроки-консультації проводяться з метою з'ясування складних питань, підготовки до семінару, практикуму, заліку.

Практикою доведено, що матеріал уроків, пов'язаних між собою екстралінгвістичною інформацією, усвідомлюється краще, ніж у тому випадку, коли ці уроки пов'язуються лінгвістичною тематикою. А.Маркова акцентує увагу на необхідності визначення для дітей завдань за межами навчальної діяльності, бо це орієнтує їх на реальні життєві дії. Ефективність у навчанні забезпечує систематичне застосування дидактичних ігор – ігор, ігрових ситуацій, що використовуються в навчально-виховному процесі з метою розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мислення учнів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації. У зв'язку з цим учителі намагаються поєднати весь навчальний матеріал "наскрізним" сюжетом, застосовуючи імітаційне моделювання ситуацій. Як правило, це ділові стосунки у виробничому колективі. Наприклад, програються ситуації: "Прийом на роботу", "Перший робочий день", "Прийом відвідувачів", "Нарада" й под. Такий підхід зацікавлює учнів, формує в них професійно важливі комунікативні вміння, оскільки навчання відбувається через дії, максимально наближені до реальних умов ділового спілкування.

У лінгводидактиці чітко не визначено статус дидактичної гри: одні дослідники відносять її до форм навчальних занять (В.Семенов), інші – до складових уроку (методів або прийомів), зокрема О.Купалова й В.Никаноров зазначають, що гра може здійснюватися через участь учнів у розробці елементів уроку, окремих завдань, вправ, програми й дій щодо їх виконання, прийомів і форм самоконтролю. З.Смелкова розглядає різні види ігор на уроках мови – від гри зі словом, гри-вправи, пов'язаної з виконанням одного завдання (мікрогри), і макрогри, що моделює більш складні завдання й колективні форми їх вирішення до **уроку-гри**, що сприяє організації пізнавальної

продуктивно-креативної діяльності учнів, спрямованої на залучення кожного з них до комунікативно-пізнавального творчого процесу, у якому відбувається його інтелектуально-емоційний розвиток та реалізація індивідуальних здібностей і можливостей. Дидактичні ігри створюють підґрунтя для формування умінь соціальної комунікації, а також забезпечують засвоєння учнями максимального обсягу мовленнєвих моделей, що згодом зможуть легко репродукуватися в інших ситуаціях; інтенсифікують формування загальнопредметних знань, умінь і навичок, розвивають спостережливність, увагу, пам'ять, мислення, сенсорні орієнтації дітей. Дидактичні ігри реалізують вимоги розвивального навчання (формують навички спостережливості й аналізу мовних явищ).

Систематичне використання вчителем дидактичних ігор забезпечує розширення світогляду, збагачення словникового запасу учнів, формує стійку зацікавленість навчальними дисциплінами, самостійність, відповідальність за результати своєї роботи. Разом з тим слід ураховувати думку О.Леонтьєва й Г.Китайгородської про те, що рольове спілкування ефективно в системі навчання лише в постійній взаємодії з особистісним спілкуванням.

Як свідчать спостереження, у старших класах найчастіше використовуються ігри дискусійного характеру, а також ігри, що моделюють майбутню професійну діяльність учнів. Найважливішими критеріями відбору гри є її цільова настанова, специфіка профілю ніколи (класу) – математичний, економічний, медичний тощо, ступінь підготовленості учнів, матеріально-технічна база школи. Проте, як показують спостереження, ділові ігри не завжди розроблені на належному методичному рівні. Нечіткість інструкцій для гравців, відсутність необхідних технічних засобів навчання, недостатньо глибокий аналіз ходу гри, недосконалість системи оцінювання учасників зумовлюють неповноцінність уроку. Через названі причини в деяких випадках гра взагалі може не відбутися.

Звичайно, добираючи ту чи іншу форму навчання, учителям доводиться враховувати цілий ряд чинників: її вплив на розвиток учнів, дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу школи, власний досвід та ін. Заслугує на увагу й такий чинник, як урахування запитів і побажань самих учнів.

### 8.5 Лінгвістичний аналіз художніх текстів на уроках літератури

Удосконалення орфографічної, пунктуаційної, граматичної і стилістичної вправності учнів здійснюється не лише на уроках мови, а й при вивченні літератури. Аналіз художнього твору в єдності змісту й форми, з'ясування особливостей мови й стилю автора, характеристика основних етапів розвитку української літературної мови сприяють збагаченню їх мовлення. А робота над словом, у свою чергу, допомагає школярам глибше проникнути у зміст твору, розвиваючи при цьому вміння і навички використання функціональних можливостей мовних одиниць у конкретних текстах. Основними і найбільш доцільними прийомами роботи над удосконаленням мовних умінь і навичок під час вивчення літератури є<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Див.: Р о ж и л о Л. Удосконалення мовних умінь і навичок у старших класах // Українська мова і література в школі. – 1985. – № 7. – С. 58-59.

- **спостереження** над використанням мовних одиниць різних рівнів у тексті художнього твору, що дає можливість формувати в старшокласників увагу до слова, осмислювати його виражальну цінність;
- **стилістичний аналіз**, що сприяє усвідомленню художньої функції слова, розумінню доцільності вибору письменником відповідних мовних одиниць, використання їх у тій ролі, яка зумовлюється конкретним текстом;
- **використання елементів лінгвістичного коментаря**, який дає можливість знайомити учнів із системністю різних мовних одиниць, залежністю їх від літературного та ідейно-естетичного рівнів тексту.

Упровадження в навчальну діяльність названих прийомів буде ефективним, якщо вчитель заздалегідь орієнтуватиметься, при вивченні якого твору і з якою метою доцільно використовувати кожен з них.

У програмі з літератури між середніми і старшими класами існує суттєва різниця і навіть помітніша, ніж між початковими і середніми: значно зростає обсяг теоретико-літературного матеріалу, глибше усвідомлюється лексика вітчизняної і світової літератури. Усе це створює значні труднощі і ставить учителя перед необхідністю проводити роботу над новими словами і виразами. Відбираючи лексичний матеріал до основних тем курсу, доцільно спиратися, з одного боку, на тексти підручника або навчального посібника, а з другого – на текст засвоєного твору. При цьому у відібраному матеріалі будуть і нові для учнів поняття, значення яких учитель пояснює на уроці, і вже знайомі слова й вирази, які поки що не увійшли до активного словникового запасу старшокласників. Так, при опрацюванні в 10 класі повісті “Борислав сміється” І.Франка, на дошці записуються (або проєктуються на екран) три слова:

**Конфлікт** (лат. *conflictus* – зіткнення) – боротьба, на основі якої розвивається сюжет у художньому творі.

**Колізія** (лат. *colisio*) – зіткнення протилежних поглядів, прагнень, інтересів.

**Концепція** (лат. *conceptio*) – 1) система поглядів на те чи інше явище, процес; 2) провідна думка якогось твору, наукової праці.

Коментуючи записане, вчитель нагадує, що з поняттям *конфлікт* учні ознайомилися в 9 класі, коли вивчали соціально-побутову драму “Наталка Полтавка”. Конфлікт є головною рушійною силою розвитку дії в романі. Наприклад, перший в українській літературі соціальний роман про робітничий рух “Борислав сміється” ґрунтується на конфлікті між працею і капіталом. Саме у конфлікті розкриваються характери героїв повісті. У виборі конфлікту втілюється також концепція автора.

При спостереженні за використанням зазначених понять у підручнику, а також у процесі порівняння драматичного і прозового (повість) творів, для побудови яких конфлікт (колізія, концепція) має велике значення, у десятикласників формується увага до цих слів, що сприяє осмисленню їх мистецької цінності.

Засвоєння лексичних понять у старших класах проходить так само, як і засвоєння нових слів у середніх класах: усвідомлюється лексичне значення слова, уточнюється його семантика, вимова і правопис.

Тлумачення нових слів і виразів не обов'язково повинен здійснювати учитель. Учні можуть самостійно встановлювати їх значення, використовуючи довідковий

апарат шкільного підручника, словники літературознавчих, лінгвістичних термінів, іншомовних слів тощо. На уроці нові слова мають прозвучати кілька разів і в різних словосполученнях. Якщо засвоєння їх виявляє певні труднощі, варто запропонувати старшокласникам вправи з відповідними термінами. Наприклад:

- Поясніть значення слів *полемізувати, дискутувати*, добираючи до них синоніми. Складіть з ними речення.
- Замініть у поданому тексті виділені слова синонімами. Простежте, як змінюється при цьому зміст висловлювання.  
*Полягали спати. Тільки помовкли – знову кинулась, люто сипонула з усіх кутків густа стома, труїла, обмарювала: не там вікна, не туди, стіни, вся кімната тоне кудись в чорне провалля* (С. Васильченко).
- Використовуючи слова і вирази *динамічність, пластичність образів, імпульсивність розповіді*, складіть висловлювання на тему “Типові ознаки художнього стилю В.Винниченка”.
- Дайте загальну характеристику літературного процесу повоєнного десятиліття, вводячи у відповідь слова і вирази: *декларативність, риторика, зовнішня панорамність, кон'юнктурно-лакувальницькі тенденції*.

Значні можливості для збагачення словникового запасу старшокласників містить лекція вчителя, якою розпочинається вивчення деяких тем. У її зміст уводяться ті поняття, що зустрінуться при опрацюванні текстового матеріалу. Лекція готує школярів також до сприйняття деталей, не помічаючи яких, учні не зрозуміють, чому М.Коцюбинський у повісті “Копі не вишиї” докладно описав обід або розкрив епізод прогулянки поміщика Малини в полі.

Допомагаючи школярам помічати деталі, ми тим самим формуємо в них уміння бачити в тексті відповідні лексичні одиниці, пояснювати їх значення, усвідомлювати доцільність використання, правильно вживати у власному мовленні.

Увага до мовних особливостей художнього твору формується й при проведенні на уроках літератури порівняльного аналізу мовних засобів творів різних письменників. Використовуючи побутову лексику, майстри слова не однаково підходять до розв'язання одного й того ж завдання. Так, зіставлення портретних описів показує, що І.Печуй-Левицький надає перевагу кольористичним означенням-прикметникам (*чорна шапка, чорне волосся, але біла свита, червоний пояс*), що створює контрасти, характерні для фольклорних творів. Це безсумнівною ознакою етнографічного побутовізму. У Папаса Мирного спостерігається вже інший підхід до опису портрета: *“Не багатого роду! – казала проста свита... – та чепурної вдачі, – одмовляла чиста, біла, на грудях вишивана сорочка... висока сива шапка... натякала про парубоцьку вдачу”* – тут загострюються акценти на соціальній характеристиці. А *“дуже палкий погляд, бистрий, як блискавка, яким світилася якась незвичайна сміливість і духовна міць”* допомагає авторові розкрити психологію героя – “пропащої сили”.

Функціональне призначення виражальних мовних засобів можна встановити в процесі стилістичного аналізу тексту, що дозволяє побачити, як інколи один і той же засіб виконує у певному контексті різну роль, наприклад:

Як запалить тебе, багаття?  
У чорний день? У чорну ніч?–  
В. Стус

Важливо навчити школярів вдумливо читати текст, щоб вони могли переконатися в тому, що вдале використання слова (або його форми) дає змогу передати найтонші відтінки думки. З цієї метою пропонуємо учням лінгвістичний коментар до використаних письменником окремих слів у реченнях:

Впала залізна тиша... Все поніміло, покам'яніло. Тільки осіннє сонце забавляло покинуту дівчину, як дитину. Кидало їй з-під знаходдя в трону золотих зайчиків (С.Васильченко).

Удосконалення мовної вправності старшокласників може бути успішним, якщо проводиться постійно і цілеспрямовано. При цьому воно має підкріплюватися систематичною роботою над помилками різного типу і вправами на редагування деформованого тексту.

Працюючи над помилками, учні не передають повністю текст, а для виправлення мовних огріхів обмежуються необхідним контекстом (це може бути окреме речення чи його частина). Наприклад:

#### Початковий текст учнівського твору

Леся Українка з дитинства виколисувала в собі образ Мавки, щоб потім створити його.

Робота над мовленнєвими і граматичними помилками проводиться й на матеріалі усних висловлювань учнів. Оцінюючи усні відновіди школярів з літератури, потрібно обов'язково враховувати їх мовленнєву досконалість.

#### Запитання і завдання

1. Які особливості формування мовної особистості старшокласника?
2. Як організується робота старшокласників, спрямована на узагальнення і систематизацію лінгвістичних знань?
3. Наведіть приклади систематизуючо-узагальнюючих завдань і вправ у старших класах.
4. Чому в основу поглиблення і систематизації знань, умінь і навичок старшокласників покладено відомості з культури мовлення, стилістики і риторики?
5. Розкажіть про особливості уроків української мови в старших класах.
6. Які форми занять з української мови практикуються в старших класах? Наведіть приклади.
7. Яке місце лінгвістичного аналізу художніх творів у системі методів і прийомів, що застосовуються в старших класах?
8. Як здійснюються міжпредметні зв'язки на уроках мови в старших класах? Наведіть приклади.

#### Роль і місце позакласної роботи в системі навчання української мови

Важливою складовою навчально-виховного процесу є позакласна робота з української мови, під якою розуміють цілеспрямовані, організовані на добровільних засадах, на основі пізнавальних інтересів учнів мовні заняття з ними, що виходять за межі уроків, іноді й за межі програми з метою поглиблення знань школярів, активізації їхньої пізнавальної діяльності. Позакласна робота з української мови формує пізнавальний інтерес до предмета, допомагає розкрити учням красу й багатство української мови, її роль у формуванні особистості й розвитку держави.

Завдання позакласної роботи полягають у розширенні, поглибленні набутих на уроках мови знань, удосконаленні умінь і навичок учнів; вихованні ініціативи, самостійності, творчих здібностей, інтересу до предмета.

Значення позакласної роботи полягає в тому, що учні оволодівають багатьма необхідними вміннями й навичками, зокрема користуватися довідковими, лексикографічними виданнями, здійснювати інформаційний пошук, виступати перед аудиторією, організувати конкурси, вечори та ін.

Як і під час уроків, у ході позакласних заходів школярі удосконалюють мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну компетенції. Проте ця робота не повинна дублювати уроки або перетворюватися в спеціальні заняття з невстигаючими учнями. Специфічною рисою позакласної роботи є репрезентація мовних відомостей у науково-популярній формі для збагачення знань учнів, формування стійкого інтересу до предмета.

#### Принципи позакласної роботи

В основі організації позакласної роботи лежать принципи, що забезпечують засвоєння лінгвістичного матеріалу, зумовлюють доцільний вибір видів позакласної роботи. Принципи організації позакласної роботи – це своєрідні правила взаємодії словесника й учнів, вихідні положення, на яких ґрунтується система позакласної роботи з української мови, що містить епізодичні й систематичні види. Принципи виступають у певному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Під час організації позакласної роботи, як і під час проведення уроків, учителі спираються на загальнодидактичні принципи. Останнім часом відбувається переосмислення складу дидактичних принципів, як і в цілому принципів побудови освіти. Це пов'язано з відновленням інтересу суспільства до людини, його орієнтацією на нові цінності, актуалізацією особистісного підходу тощо. На сучасному етапі розвитку

педагогічної науки вчителю рекомендується спиратися в практичній діяльності на такі традиційні загальнодидактичні принципи: *індивідуалізації навчання, науковості, наочності, активності і свідомості, систематичності й послідовності, доступності, міцності, зв'язку теорії з практикою, емоційності, креативності*.

Залежно від своєрідності предмета й позакласної діяльності застосування дидактичних принципів має певні особливості. У процесі позакласної роботи набуває більшої актуальності, наприклад, *принцип індивідуалізації навчання*, оскільки тут на відміну від уроку більше умов для вибору способів, прийомів роботи, які б ураховували індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їхніх здібностей, здатностей, інтересів. Позакласна робота, покликана враховувати особистісні запити дитини й намагатися їх задовольнити, вимагає посиленої уваги до індивідуалізації й диференціації навчання.

*Принцип науковості* вимагає не перетворювати позакласну роботу з української мови в розвагу. Будь-який матеріал, якщо навіть він подається в незвичайній формі, повинен бути науково достовірним. Наукові відомості, методично адаптовані з урахуванням вікових особливостей учнів, не повинні бути спотвореними.

*Принцип наочності* вимагає опори на різноманітні органи чуття учнів. Реалізація *принципу наочності* під час позакласних занять має своєрідні ознаки: наочність виступає важливим засобом створення зацікавленості – важливої складової позакласної роботи.

*Принцип активності й свідомості* передбачає зацікавлення учнів позакласною роботою й творче задоволення її результатами. Школярі можуть виявитися реципієнтами інформації і активними її здобувачами. Зацікавлення учнів повинні фактами, відомостями при пасивному їх сприйнятті швидко минає, активність у цьому випадку не підкріплюється самостійною роботою. Зацікавленість учнів повинна виявлятися через захоплення змістом матеріалу в процесі їхньої активної діяльності. Це приносить творче задоволення, відчуття необхідності набутих знань, бажання знати більше про предмет тощо.

Спостереження показують, що порушення *принципу систематичності й послідовності* сприяє зниженню ефективності позакласних заходів, система позакласних занять виявляється розірваною, знаходиться постійно ніби на початковому етапі, не маючи логічного продовження.

*Принцип доступності* передбачає відбір лінгвістичних відомостей, що відповідають віковим особливостям учнів певного класу. Різноманітність лінгвістичного матеріалу та форм позакласної роботи, спрямованих на підвищення рівня мовленнєвої компетенції учнів, забезпечить реалізацію принципів *міцності й зв'язку теорії навчання з практикою*.

Інформація, не підкріплена позитивними емоціями, швидко забувається, тому до основних принципів організації позакласної роботи з української мови належить *принцип емоційності*, що передбачає створення позитивного емоційного тла, впливу на емоційну сферу учнів, насамперед засобами мистецтва.

*Принцип креативності* передбачає створення сприятливих умов для найповнішого розвитку творчих здібностей учнів, реалізації їхніх обдарувань.

Позакласна робота будується також на основі *методичних принципів*, що відповідають цій формі навчальної діяльності, дозволяють організувати її в оптимальному режимі з оптимальними результатами.

Методичні принципи позакласної роботи з української мови впливають зі специфіки цієї форми навчальної діяльності, з мети й завдань позакласної роботи, зі своєрідності української мови як навчального предмета.

Конкретні умови, у яких організується позакласна робота: вік, підготовленість учнів, сформованість у них інтересу до предмета, етап позакласної роботи (початок, продовження), позакласні заняття з інших предметів та участь у них школярів, традиції школи тощо зумовлюють дію *принципу вибірконості*.

Учитель самостійно обирає напрямок позакласних занять. При цьому береться до уваги теоретичний і прикладний характер навчання української мови, багатовекторність завдань позакласної роботи, різноманітність лінгвістичних інтересів школярів, умови роботи школи тощо. Принцип вибірконості зумовлює вибір теми (тем) і форм проведення позакласної роботи (презентація, усний журнал, вечір тощо).

*Зв'язок позакласної роботи з роботою в класі* полягає в тому, що знання, набуті учнями на уроках української мови, є ґрунтом для проведення позакласної роботи. Система позакласних занять будується відповідно до системи уроків. У той же час позакласні заняття, не повторюючи змісту й методики уроків, сприяють поглибленню знань учнів з предмета.

Обраний для позакласної роботи матеріал не може дублювати вивчений на уроці. Він повинен бути репрезентований учням у нових аспектах. Це дозволяє висунути ще один принцип позакласної роботи – *наукове поглиблення*. Дія цього принципу виявляється не лише в тому, що під час позакласних занять опрацьовуються теми, не вміщені до чинних програм (“Етимологія”, “Ономастика”, “Історія мови” тощо), а й те, що програмні теми даються ширше й глибше, ніж у підручниках. Учням пропонуються додаткові відомості про мовні явища, наприклад, у риторичному, стилістичному аспектах. Наукове поглиблення виражається і в тому, що під час позакласних занять знаходиться місце теоретичне узагальнення розрізнених фактів, поданих у підручнику, або теоретичне обґрунтування вивчених на уроках правил, зокрема орфографічних і пунктуаційних.

Однак теоретичний аспект вивчення української мови під час позакласних занять не є самодостатнім і не може замінити практичного боку. Важливою є прикладна спрямованість позакласних занять, зумовлена *принципом практичної спрямованості*. Реалізація цього принципу виявляється через показ учням ролі української мови в різних галузях науки, життєвих ситуаціях. Для цього вчитель знаходить переконливі приклади.

*Принцип добровільності* передбачає участь дитини в мовних заходах виключно за власним бажанням.

*Принцип реалізації міжпредметних зв'язків* спонукає учнів і вчителів до творчої діяльності. Джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови можуть стати міжпредметні зв'язки в навчанні, особливо зв'язки мови з літературою, історією, географією, ботанікою, образотворчим мистецтвом, музикою.

Міжпредметні зв'язки виражаються й у використанні усної народної творчості: прислів'їв, приказок, казок, легенд тощо.

Цікаво проходять засідання мовного гуртка, де з'ясовується етимологія назв лікарських рослин, топонімів, гідронімів тощо.

З історією народу, його життям і побутом тісно пов'язане декоративно-прикладне мистецтво. Багато мовних фактів можна пояснити за допомогою відомостей з історії Петриківки, Косова та ін.

Такі заняття вимагають від учителя лінгвістичної й позалінгвальної підготовки (читання літератури з проблеми, відвідування музеїв, театрів, виставок, робота в інтернет-клубах тощо). На заняттях широко використовуються різні види наочності, ТЗН. Учні готують цікаві повідомлення про життя видатних людей, їх творчість, про історію свого краю.

Особливо слід зупинитися на **культурологічному принципі**, що тісно пов'язаний з попереднім і забезпечує формування в учнів соціокультурної компетенції – сукупності знань про матеріальну й духовну культуру українського народу, про соціокультурні стереотипи мовленнєвого спілкування.

**Принцип комунікативної спрямованості** зумовлює залучення учнів до комунікативної діяльності під час проведення різних видів позакласної роботи.

## 10.2. Форми і зміст позакласної роботи

Форми позакласної роботи в школі різноманітні: одні з них проводяться постійно зі сталим складом учнів. Їх називають **систематичними**. До таких форм належать випуск стіннівок, підготовка усних журналів, мовних радіопередач, засідання мовного гуртка, робота в системі Малої академії наук (МАН).

До **епізодичних** форм належать олімпіади, тиждень української мови, мовні ранки (вечори), екскурсії до бібліотек, музеїв, редакцій, конкурси, виставки, мовні олімпіади, презентації лінгвістичної літератури, міжнародний дитячий конкурс з української мови імені Петра Яцика, захисти робіт в системі Малої академії наук.

Ці заходи можуть відбуватися як самостійні види позакласної роботи під керівництвом учителя словесника й залученого ним активу учнів, а можуть організуватися гуртком, який таким чином популяризує свою роботу. Своєрідною рисою епізодичних форм позакласної роботи є масовість, проте глибшими й ефективнішими, звичайно, є ті, де робота відбувається систематично протягом тривалого періоду часу.

Одним із поширених видів позакласної роботи є Тиждень української мови та літератури, що відбувається як заздалегідь підготовлене свято, яке пробуджує інтерес до української мови й літератури й має значний вплив на учнів. Учні кожного класу випускають стіннівку чи бюлетень: “Світ спілкування”, “Цікава граматики”, “Перлини народного мовлення”, “Не бійтесь заглядати у словник...” тощо. Тиждень повинен проводитися з урахуванням вікових особливостей школярів та їхніх побажань.

Наведемо для зразка приблизний план проведення Тижня української мови.

<b>Понеділок</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Відкриття Тижня.</li> <li>2. Лінгвістичний парад. Виступи учнів 5-8 класів.</li> <li>3. Виставка кращих зошитів з української мови, творів, віршів.</li> <li>4. Конкурс стіннівок.</li> <li>5. Підведення підсумків першого дня.</li> </ol>
<b>Вівторок</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проведення у всіх класах першого уроку “Мова – душа народу”.</li> </ol>
<b>Середа</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проведення олімпіад з української мови (5-11 кл.) й літератури (9-11 кл.).</li> </ol>
<b>Четвер</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Конкурс читців (за віковими групами) “Мова рідна, слово рідне...”</li> <li>2. Підведення підсумків конкурсу.</li> </ol>
<b>П'ятниця</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лінгвістичний брейн-ринг для учнів 5-7 класів.</li> <li>2. Проведення конкурсних диктантів з української мови для учнів 8-11 класів.</li> </ol>
<b>Субота</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Підведення підсумків Тижня, нагородження переможців.</li> <li>2. Мовний вечір для старшокласників.</li> </ol>

Традиційною формою позакласної роботи з української мови є **вечір (ранок)**, що присвячується певній темі, наприклад, “Мова – душа народу”, “Спочатку було Слово...”, “Барви рідного слова”, “Яка прекрасна наука – мовознавство”, “Афоризми – перлини народної мудрості”, “Що означає твоє ім'я” тощо. До змісту вечора (ранку) включаються доповіді й повідомлення учнів, виразне читання поетичних і прозових творів, ігри, вікторини, інсценівки, готуються виставки літератури, плакати, стіннівки. Вечір (ранок) – це підсумок тривалої попередньої підготовки: розробки сценарію, вивчення віршів тощо.

Найпоширенішими формами систематичної позакласної роботи є **мовні гуртки**. Плани роботи таких гуртків складаються вчителями-словесниками з урахуванням особистих інтересів, вікових особливостей, здібностей учнів. Велике значення на засіданнях мовного гуртка має інформація, що вміщена до шкільного підручника, що сприяє розширенню світогляду учнів, удосконаленню мовної, комунікативної компетенції.

**Олімпіада з української мови** – одна з форм позакласної й позашкільної роботи учнів, що проводиться з метою розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей учнів, а також для з'ясування кола їхніх інтересів, виявлення дітей, які мають високий рівень знань, для участі в районних (міських) олімпіадах і для організації індивідуальної роботи з ними. Своєрідною рисою цієї форми позакласної роботи є широке охоплення учнів і дух змагання. Результати олімпіади дають змогу вчителям-словесникам побачити результати своєї праці, критично оцінити свою роботу.

Олімпіада відбувається в кілька етапів. Перший – у класі, переможці беруть участь у загальношкільній олімпіаді, переможці шкільної – в районній, а переможці районної – в обласній. Переможці обласних олімпіад беруть участь у змаганнях Всеукраїнської олімпіади юних філологів.

Для проведення олімпіади створюється оргкомітет. До нього, як правило, входять заступники директора, керівники шкільних методичних об'єднань, учителі-словесники. З метою підготовки завдань, перевірки й оцінки робіт учасників створюється журі. Очолює журі найчастіше керівник методоб'єднання, до складу можуть входити учителі української мови і літератури, викладачі ВЗО, які працюють



у школі, старшокласники (для проведення олімпіад у молодших класах), студенти, які проходять практику. Склад оргкомітету, журі затверджується директором школи. Голова оргкомітету розподіляє обов'язки між членами. Найвідповідальнішим етапом підготовки є складання завдань для олімпіади. Розглянемо вимоги до них.

- кількість завдань може варіюватися від 4 до 7.
- розташовуються завдання в порядку наростання труднощів.

Перші одне-два завдання повинні бути доступні всім учням, оскільки в шкільній олімпіаді беруть участь усі бажаючі. Учень, який не виконав жодного завдання, втрачає впевненість у своїх силах, а іноді й інтерес до предмета. Наступні 2-3 завдання підвищеної складності. Їх повинна виконати половина учасників. Олімпіада – своєрідне філологічне випробування – полягає у виконанні учнями ряду творчих завдань підвищеної складності, що вимагають широкої ерудиції, кмітливості, розвинутого мовного чуття. Тому останні одне-два завдання складні, виконати їх можуть лише одиниці (це завдання рівня районної (міської) олімпіади).

Завдання повинні стосуватися різних розділів шкільного курсу української мови, але, як правило, вони будуються на матеріалі, що вивчається протягом поточного року. Важливо, щоб питання й завдання не повторювали тих формулювань, що використовуються в школі, а по можливості давалися в цікавій формі, вимагали від учнів роздумів, зіставлень, узагальнень.

Остаточний варіант завдань бажано обговорити на засіданні методоб'єднання, вимагають обговорення й критерії оцінювання.

У шкільній олімпіаді беруть участь усі бажаючі.

Тривалість олімпіади: 5-6 класи – 1-1,5 години; 7-8 класи – 1,5 години; 9-11 класи 2-3 години.

Кожному учасникові бажано надати окремий стіл. Член журі знайомить учасників зі змістом завдань, критеріями оцінювання, повідомляє про регламент. Завдання можуть виконуватися учнями в будь-якому порядку. За кілька хвилин до закінчення роботи член журі попереджає про закінчення олімпіади. Учні починають здавати роботи. Після невеликої перерви один із членів журі проводить у класі розбір завдань. Відкладати це недоцільно.

З метою сприяння утвердженню державного статусу української мови, піднесення її престижу серед учнівської та студентської молоді, виховання шанобливого ставлення до культури і традицій українського народу з 2001 року проводиться **Міжнародний дитячий конкурс з української мови імені Петра Яцика**, у якому беруть участь учні 1-11 класів шкіл. Конкурс покликаний заохотити учнів не просто знати державну мову, а й спілкуватися нею скрізь: у родині, у школі, на вулиці з друзями. Конкурс проходить у чотири етапи: перший – у навчальних закладах, другий – у районах, третій – обласний, четвертий – загальнонаціональний.

У навчальних закладах завдання конкурсу готують вчителі-словесники. Своєрідність завдань цього конкурсу полягає в тому, що, крім традиційних письмових, обов'язковими є усні завдання. Готуючи завдання, вчителі повинні пам'ятати, що за змістом конкурс принципово відрізняється від предметної олімпіади. Це творче змагання, покликане виявити не тільки рівень знань з української мови, а й знання

мовних тонкощів, діалектних особливостей (насамперед у регіональних етапах конкурсу), світоглядну позицію конкурсанта, зокрема в мовних питаннях. Характер завдань обов'язково має бути творчим.

Поширеним видом позакласної роботи є **презентація** – урочисте представлення лінгвістичної літератури. Як правило, на цей захід запрошують автора або авторський колектив, представників видавництва, у якому вийшла книга.

**Екскурсія** – колективна подорож, похід до музеїв, промислових підприємств, визначних місць, подорож на історичні об'єкти з метою відвідати, оглянути. Цей вид позакласної роботи набув великого значення як форма й метод навчально-виховної роботи в школі, у діяльності культурно-освітніх закладів. Словесники організовують екскурсії до музеїв письменників, краєзнавчих музеїв, проводять уроки-екскурсії за фотоальбомами, екскурсії в природу тощо. Екскурсії сприяють збагаченню життєвих вражень учнів, розвитку вміння спостерігати, вивчати й точно висловлювати свої враження щодо побаченого.

**Мовна вікторина** – вид позакласної роботи, пізнавальна гра, що містить елемент змагання; проводиться переважно на гурткових заняттях, на вечорах української мови. Під час вікторини учням пропонується ряд питань, підготовлених заздалегідь і, як правило, цікавих. Рівень складності питань повинен бути високим, вони розраховані на кмітливість, ерудованість учнів, їхні глибокі знання з предмета. Останнім часом під впливом телебачення вікторини набувають ознак телеігор: “Що? Де? Коли?”, “Слабкий ланцюжок”, “Брейн-ринг” тощо. Вікторина – форма змагання, її учасники набирають бали, переможці нагороджуються.

Школа прагне якомога краще підготувати своїх випускників до майбутнього навчання у вищих закладах освіти, ознайомити їх з уміннями й навичками наукової праці в обраній галузі. З елементами методики ведення лінгвістичних досліджень учні знайомляться при підготовці доповідей, рефератів, що передбачено чинними програмами.

З метою підготовки учнівської молоді до активної діяльності в галузі науки й техніки, якісного оновлення змісту, форм і методів позашкільної освіти, пошуку й створення умов для підтримки талановитої молоді, задоволення потреб дітей та підлітків у професійному та суспільному самовизначенні, залучення учнівської молоді до систематичної науково-дослідницької, експериментальної діяльності організована **діяльність територіальних відділень Малої академії наук України (МАН)**. До наукової роботи залучаються здібні старшокласники за бажанням.

Мета роботи МАН полягає в органічному доповненні мовної освіти учнів, виробленні загальнонаукових і окремих (мовних, мовленнєвих) умінь і навичок. З мети випливають пізнавальні завдання:

1. Ознайомити учнів з найважливішими відомостями про українське мовознавство, його розвиток, традиції, сучасний стан, історію розвитку української мови.
2. Поглибити знання учнів з української мови відомостями, що не передбачені чинними програмами для середньої школи.
3. Ознайомити учнів з основними методами наукового дослідження в мовознавстві, виробити уміння й навички користуватися цими методами, зокрема збирати й

обробляти мовний матеріал, аналізувати усне та писемне мовлення різних стилів і жанрів тощо.

4. Навчити учнів вільно користуватися всіма багатствами виражальних засобів української мови, викладати свої думки в усній і письмовій формі, відстоювати свої наукові погляди.
5. Удосконалювати культуромовні, стилістичні, риторичні, правописні уміння й навички.
6. Активізувати розумові здібності учнів, їхню вольову сферу, сприяти усвідомленню мотивації науково-дослідницької діяльності, формувати позитивні емоції.
7. Прищеплювати навички самостійної роботи з науковою літературою, словниками, довідниками.

Учнем обирається тема дослідження, у процесі виконання якого він розширяє свої знання шляхом поглибленого вивчення однієї з тем шкільного курсу української мови, набуває умінь самостійного ведення наукової роботи. Наведемо орієнтовну тематику учнівських наукових робіт:

1. Стилістичне використання (мовних одиниць) у творах (письменників, зокрема письменників-земляків).
2. Зіставний аналіз творів-оригіналів і перекладів.
3. Аналіз використання (мовних одиниць) у сучасному мовленні.
4. Особливості мови реклами.
5. Особливості інформаційного мовлення.
6. Аналіз тексту в лінгвокраїнознавчому аспекті.
7. Соціолінгвістичні дослідження мовних явищ.

Профільні секції працюють за спеціально розробленими програмами, зміст яких відбиває методологічні, науково-теоретичні підвалини сучасної лінгвістики. Програма передбачає залучення учнів до роботи, спрямованої на розвиток наукового мислення (аналізу, критики, моделювання, прогнозування тощо), на формування власної позиції дослідника – члена МАН. Цьому сприяють індивідуальні, колективні (групові, фронтальні) форми навчання, а також упровадження семінарів, наукових дискусій, диспутів, конференцій, захистів і обговорення рефератів.

Підсумком роботи учнів-членів МАН є конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, що закладають основи створення майбутньої наукової еліти України. У конкурсі-захисті оцінюється особиста участь членів МАН.

### Зміст позакласної роботи

Основним змістом позакласної роботи є:

- засвоєння загальних відомостей про мову, актуальних питань з лексикології, фразеології, граматики, стилістики, риторики тощо;
- ознайомлення з лексикографічними, енциклопедичними, довідковими виданнями;
- ознайомлення з етимологічними відомостями;
- опрацювання лінгвістичного матеріалу, що відбиває сучасний стан мови;
- вивчення відомостей з культури мовлення.

З метою формування у школярів світоглядних уявлень про розвиток мови й суспільства можна використати науково-популярну літературу про виникнення писемності, діяльність Кирила й Мефодія, про літописців, про монастирі (Киево-Печерська лавра), які стали осередками культури тощо.

Відомості про значення й походження багатьох слів і висловів збагатять уявлення учнів про мову як живе явище, допоможуть зрозуміти діалектику мови, викличуть інтерес до пізнання певних лінгвістичних явищ, сприятимуть виробленню в учнів свідомого ставлення до використання в мовленні багатств української мови.

Учні краще зрозуміють складні лінгвістичні процеси в розвиткові мови, якщо вчитель на конкретному цікавому матеріалі зможе показати джерела цих процесів, їх відображення в мовних фактах, особливо перехідного характеру, наприклад, народження нових слів, виникнення фразеологізмів, перехід одних граматичних розрядів в інші тощо.

Так, учень розуміє, що в словосполученні *золотий годинник* прикметник *золотий* відносний, бо означає речовину, з якої виготовлено предмет. У рядках *...тихі очі твої золоті... (В. Сосюра)* прикметник використаний як якісний не тільки на позначення кольору, а й з оціночним значенням, що дозволило майстру слова граматичними засобами виразності передати своє захоплення.

Нині знову виникає інтерес до проблеми “людина науки”. Розглядаючи персоналії в системі особистісних, внутрішньо наукових та загальносоціальних звязків, необхідно познайомити учнів з біографіями й науковою діяльністю багатьох видатних учених: І.Огієнка, Б.Грінченка, Ю.Шереха та ін. Такі особистісні якості, як цілеспрямованість, відданість науці, працелюбність, різнобічність інтересів можуть дати молоді матеріал для роздумів над власним життям.

Багатства мови, копітку дослідницьку працю вчених можна показати через роботу з різноманітними словниками. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити школярів користуватися словниками, виконуючи різноманітні пошукові завдання. Це сприятиме збагаченню словникового запасу учнів і розвитку їхнього звязного мовлення (укладання тематичних словничків, невеликі повідомлення про етимологію слів, походження фразеологізмів, стилістичний експеримент тощо).

Важливу роль у формуванні мовної особистості відіграє лінгвокраєзнавство, яке дає можливість об'єднати лінгвістичну теорію з повсякденною учнівською практикою, залучити до навчально-виховного процесу культурно-освітні заклади населеного пункту, у якому мешкають учні. Так, наприклад, звернення до топонімічних назв, що є одним із найголовніших шляхів вивчення історії рідного краю, розширення світогляду учнів, поглиблення їхнього інтелекту, допоможуть глибше засвоїти на уроках української мови теми “Іменники власні й загальні назви”, “Словотвір”.

Топоніми майже ніколи не бувають випадковими, тому їх називають літописом Землі. Топонімія – явище мовне, що знаходиться в постійному розвитку, дуже тісно пов'язане з історією, географією. Назви міст і сіл, гір і долин відбивають матеріальну й духовну культуру народу.

Для збору матеріалу можуть бути використані різноманітні довідники, плани, карти, матеріали історичних і краєзнавчих музеїв, бесіди зі старожилами тощо. Обробляючи зібраний матеріал, діти знайомляться з принципами номінації, джерелами утворення топонімів, специфікою творення назв населених пунктів, вулиць, майданів, провулків тощо.

Аналізуючи з учнями семантику мотивуючих основ, слід виділити топоніми ономастичного походження, де мотивуючою основою виступають власні назви (*Іванівка, Варварівка, Глафірівка, Петрівка* тощо – від імен осіб, *Валуїки, Полтавське, Новоахтирівка* та ін. – від назв інших населених пунктів; *Воскресенське, Преображенське, Покровське, Першозванівка, Троїцьке, Христове* та ін. – назви, пов'язані з церквами й релігійними святами), а також топоніми апелятивного походження, де мотивуючою основою виступають загальні назви, що характеризують географічні особливості краю, характер рельєфу, флори (*вул. Садова, Вишнева, Степова, Мержельна, Крейдяна*), називають об'єкти, розташовані на цій вулиці (*вул. Клубна, Шкільна, Музейна, Театральна, Галерейна, пров. Інтернатський, Заводський*) тощо.

Відбір топонімичного матеріалу для вивчення на засіданнях гуртка можна обмежити не територіально, а тематично (назви вулиць, площ, населених пунктів, що увічнюють імена видатних українців).

Про багатство й виразність української мови яскраво й переконливо говорили вітчизняні й зарубіжні письменники. Багато таких висловлювань наводяться в шкільних підручниках. Добір відповідного матеріалу, створення альбомів, випуск лінгвістичних газет, підготовка й проведення предметних тижнів, усних журналів, мовних радіопередач тощо, у яких говориться про велич, красу української мови, пробуджують в учнів почуття гордості за свою мову, інтерес і бажання опанувати її. Завдання вчителя полягає в тому, щоб учні самостійно переконалися в об'єктивності цих оцінок.

Робота з різноманітними лексикографічними виданнями допоможе учневі побачити багатство лексичного й фразеологічного складу української мови, здатність слова мати не одне, а кілька значень, розвинути синоніміку, дериваційні можливості українського слова та багато іншого.

103

### Шкільний кабінет української мови – осередок позакласної роботи

Кабінет української мови (КУМ) – це навчально-виховний підрозділ середнього навчального закладу, обладнаний літературою, наочними посібниками, технічними засобами навчання, меблями, призначений для проведення уроків української мови та позакласних заходів з предмета. Кабінет української мови має великі потенційні можливості для організації навчально-виховного процесу, самоосвіти вчителів-словесників та роботи методичних об'єднань.

У кабінеті української мови є можливість користуватися всією наявною науково-популярною, методичною літературою, періодичними виданнями, лексикографічними джерелами. Крім того, через електронну пошту можна отримати доступ до

інформаційних ресурсів, що зберігаються у великих бібліотеках, науково-методичних центрах, науково-дослідних установах, музеях тощо.

Кабінет має бути осередком позакласної роботи з предмета. Засідання гуртка чи інші заходи, що проводяться вчителем, за його бажанням можуть бути записані на відеокасету, щоб мати змогу проаналізувати запис, зробити висновки щодо ефективності позакласного заходу, накреслити шляхи подолання недоліків тощо.

З метою максимального забезпечення інтелектуального розвитку учнів, формування в них інтересу до вивчення української мови у КУМ має бути створене психологічно, гігієнічно та ергономічно комфортне середовище. Важливу роль посідає й естетичне оформлення кабінету.

Традиційно в кабінетах використовуються робочі та ювілейні стенди з постійною та змінними експозиціями, панно чи стенди з національним змістом, атрибутами національної символіки, стіннівки, виставки літератури, виставки учнівських робіт тощо.

Кабінет української мови обладнується засобами навчання, що допомагають активізувати пізнавальну активність учнів. До них належать насамперед навчальні посібники, словники, науково-популярна література, наочно-ілюстративні матеріали, технічні засоби навчання (телевізор, магнітофон, відеомігнітофон, комп'ютери та ін.), комп'ютерні програми, відео-, аудіоматеріали, краєзнавчий матеріал тощо, які дають змогу вчителю-словеснику й учням підготуватися і провести на належному рівні позакласні заходи.

Так, розповідаючи на засіданні мовного гуртка про учених-мовознавців, у кабінеті можна показати їх портрети, книжки. Під час опрацювання теми “Власне українська лексика” учням важко без словника пояснити значення таких лексем, як *берегиня, варто, водограй, передплата, майдан, сукня, осотня, часопис, гречаний, чемний, ошатний, відписати, нездужати, побратися, сливе, либонь, попри* та ін. Лексикографічні джерела, що знаходяться поруч, допоможуть учням створити власні словнички театральної лексики, лексики образотворчого мистецтва, бізнесмена, працівника сфери обслуговування тощо.

Наведемо для прикладу розробку засідання мовного гуртка на тему “Аналіз рекламних текстів” (10 клас), проведеного в кабінеті української мови.

На дошці епіграф:

Реклама має чудодійну силу: вона примушує людей потребувати того, про що вони раніше навіть не чули (*Марті Ларні*).

Учитель пропонує школярам прочитати епіграф, ставить запитання:

- Чи погоджуєтеся ви з таким твердженням? Якщо так, то доведіть, у чому, на вашу думку, полягає сила реклами.
- Чи можемо ми назвати рекламу засобом масового стимулювання?
- Чи стимулює реклама потреби людини?

За допомогою словника учні з'ясовують, що слово *реклама* походить від латинського *reclamo* – голосно кричати. Спочатку це слово означало повідомлення новин, надання інформації, у тому числі про продаж товарів.

Порівнюючи визначення в різноманітних словниках (іншомовних слів, економічних термінів, тлумачних, словнику реклами), учні переконуються, що термін *реклама* пов'язується з поняттям інформації.

Далі старшокласники працюють з таблицею “Основні параметри реклами”.

**“Основні параметри реклами”**

<b>Основний мотив</b>	Взаємовигода, вплив на свідомість; пробудження інтересу
<b>Мета</b>	Викликати увагу споживача, переконати його в необхідності користуватися рекламним продуктом, примусити його запам'ятати головну думку реклами й скористатися її рекомендаціями
<b>Адресат</b>	Підприємства, організації, заклади широкі маси споживачів
<b>Засоби використання форми реклами</b>	Візуальна (зорова), аудіативна (слухова), аудіовізуальна (зорово-слухова)
<b>Форми реклами</b>	1. друкована, фотореклама, світлова, оформлювальна; 2. радіореклама, різноманітні усні повідомлення; 3. телереклама, кінореклама, демонстрація зразків товарів у супроводі усного тексту.
<b>Жанри друкованої реклами</b>	Плакат, афіша, каталог, проспект, альбом, буклет, вкладка, пам'ятка, листівка тощо
<b>Жанри газетно-журнальної реклами</b>	Оголошення, замітка, стаття, рецензія, інтерв'ю тощо.
<b>Стиль</b>	Публіцистичний, науково-діловий, розмовно-діловий, розмовно-публіцистичний, науково-популярний тощо.
<b>Композиція</b>	<i>Рекламний лозунг</i> – заголовок, слоган. <i>Рекламний зачин</i> – фраза, що розкриває користь пропозиції, повідомляє щось важливе, яке примушує знайомитися з наступною частиною реклами. <i>Основна частина</i> – детальна інформація про переваги товару, що рекламується, аргументи на його користь, переконання споживачів послухатися рекламного заклику. <i>Заклучна частина</i> – закріплення головної думки, етикетні формули ввічливості, адреса, телефон.

Після цього вчитель пропонує схарактеризувати зібрані в кабінеті в окрему папку тексти за названими параметрами реклами.

**Текст № 1.**

Щоб очі сяяли, щоки червоніли, щоб надовго збереглася дівоча врода, розумна жінка буде купувати косметику за розумними цінами у Екліпотоса.

Античні Афіни, глашатай, 2500 років тому.

**Текст № 2.**

З давніх-давен в карпатських горах та на полонинах збирали цілители і знахарі трави,

варили з них цілющі чаї. І приїжджали сюди з багатьох країн люди, щоб випити чаю та продовжити собі віку. Сьогодні “ГАЛКА-ЧАЙ” за допомогою стародавніх рецептур виробляє чай на будь-який смак, що допомагає не лише при лікуванні недуг, але й здійснює загальне оздоровлення організму. Це чай, який зігріє довгими зимовими вечорами, прохолодними літніми ранками, підіймає настрій та приносить задоволення навіть справжнім гурманам.

**Текст № 3.**

Є речі, які створюють надзвичайну атмосферу тепла і щастя, ту особливу ауру натхнення й любові, яку ми називаємо святом. Якщо ви хоч раз куштували цукерки “Маргарита”, ви зрозумієте, про що йде мова. Тож не шукайте зайвий раз причин і не намагайтесь вигадати незвичайний привід, аби влаштувати собі свято. Відкрийте коробку “Маргарити” і святкуйте!

За допомогою відеомагнітофона, наявного в кабінеті, вчитель пропонує для аналізу кілька текстів телереклами. Крім характеристики текстів за основними параметрами реклами, учні роблять спробу їх удосконалити, у разі потреби звертаються до відповідних словників.

Таким чином, ми бачимо, що в кабінеті створено всі умови для проведення засідання мовного гуртка. Учителем використані необхідні засоби наочності, друковані матеріали, відеоматеріали, що дало змогу ефективно організувати позакласну діяльність учнів.

Останнім часом створюються мультимедійні кабінети, що забезпечують викладання української мови на якісно новому рівні із застосуванням комплексу новітніх комп'ютерних технологій. Це дасть змогу учням залучитися до мережі Інтернет, познайомитися з рідкісними виданнями, побачити експонати музеїв, працювати в діалоговому режимі, листуватися з однолітками з різноманітних куточків України і світу.

Під час проведення в кабінеті уроків і позакласних заходів треба дотримуватися санітарно-гігієнічних норм і правил техніки безпеки.

**Запитання і завдання**

1. У чому полягають завдання позакласної роботи з української мови?
2. Схарактеризуйте принципи позакласної роботи. Наведіть приклади.
3. Які найпоширеніші форми позакласної роботи з мови в сучасній школі?
4. Розкажіть про види і форми позакласної роботи.
5. Що складає зміст позакласної роботи в школі?
6. Яку роль відіграє шкільний кабінет української мови в організації позакласної роботи?

## 11.1. Педагогічна практика студентів

Педагогічна практика, передбачена навчальним планом, є завершальним етапом вивчення дисципліни "Шкільний курс української мови та методика його викладання". Тому студенти цілком самостійно виконують обов'язки вчителя української мови та літератури і класного керівника, що підвищує їхню відповідальність за педпрактику. Методист лише консулює студентів, контролює їх роботу, а коли трапляються труднощі, надає допомогу.

Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України педагогічна практика студентів IV–V курсів проводиться переважно в кращих загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцєях.

## Мета педагогічної практики

**Метою** педагогічної практики є розвиток у студентів уміння здійснювати діяльність з навчання рідної (державної) мови в загальноосвітній школі на базі сформованої в них мовленнєвої компетенції та знань з основ теорії методики, педагогіки і психології, уміння поєднувати теоретичні знання з методикою навчання української мови з практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації, уміння вирішувати конкретні методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання в студентів потреби систематично поповнювати свої знання і творчо застосовувати їх на практиці.

Студенти повинні оволодіти системою професійних умінь у процесі проведення навчально-виховної та дослідницької роботи на середньому і старшому етапах навчання учнів рідної (державної) мови під час педагогічної практики.

## Основні завдання педагогічної практики

## Навчальні:

- 1) забезпечити зв'язок теоретичних знань фахових дисциплін з реальним педагогічним процесом, використання їх у розв'язанні конкретних навчальних, розвивальних та виховних завдань;
- 2) розвивати в практикантів уміння проводити уроки з використанням сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності;
- 3) формувати в студентів психологічну готовність до роботи в школі;

## наукові:

- 1) поглибити теоретичні знання студентів з фахових дисциплін і на основі індивідуальних завдань вивчення передового педагогічного досвіду вчителів виробити творчий підхід до педагогічної діяльності;
- 2) формувати вміння проводити науково-дослідницьку роботу;

## виховні:

- 1) виховувати в студентів стійкий інтерес і любов до професії вчителя;
- 2) формувати в майбутніх учителів педагогічні вміння і навички, що сприяють розвитку в них професійних якостей учителя, потреби в педагогічній самоосвіті;
- 3) розвивати в практикантів уміння здійснювати виховну роботу з української мови;

## професійні:

формувати в студентів уміння та навички:

- правильно визначати:
  - типи уроків, їх організаційну структуру залежно від мети, змісту, вікових особливостей учнів та конкретних умов проведення уроків;
  - організаційні форми, методи й засоби проведення уроків у відповідності з дидактичними принципами навчання, враховуючи вікові, психологічні особливості учнів й конкретні умови навчання;
  - навчальну, виховну мету уроку зі спеціальності та в позакласних виховних заходах, а також організаційні форми й методи їх проведення;
- добирати, а в разі необхідності виготовляти роздавальний матеріал, паочність до уроків відповідно до їх пізнавальної мети;
- своєчасно й уміло застосовувати ТЗН для проведення уроків зі спеціальності та в позакласній роботі;
- стимулювати інтерес та активність учнів до засвоєння знань, розвивати їхню увагу, мислення, мовлення;
- робити психолого-педагогічний аналіз уроків та позакласних заходів зі спеціальності, проведених студентами конкретної групи;
- самостійно вивчати передовий педагогічний досвід учителів, робити відповідні висновки, які розкривали б особливості професії вчителя, узагальнювати й використовувати його в своїй навчальній роботі в університеті (написання рефератів, доповідей, курсових та дипломних робіт).

У процесі педагогічної практики здійснюється:

- виховання в студентів стійкого інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті;
- закріплення, поглиблення та синтезування психолого-педагогічних, методичних і мовних знань у процесі їх використання для вирішення конкретних навчальних завдань;
- свідоме застосування студентами теорії навчання в практичній діяльності, усвідомлення її професійної значущості;
- формування та розвиток професійних умінь і навичок;
- розвиток у студентів уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку своєї педагогічної діяльності;
- ознайомлення з сучасними досягненнями навчально-виховної роботи в школі, передовим педагогічним досвідом;
- вироблення творчого підходу до педагогічної діяльності.

**Основні професійно-методичні вміння студентів-практикантів**

Під час педагогічної практики студент-практикант повинен оволодіти основами конструктивно-планувальних, комунікативно-навчальних, організаційних та дослідницьких умінь і реалізувати їх в умовах самостійної роботи в такому обсязі:

**1. Конструктивно-планувальні вміння:**

- складати плани-конспекти окремих уроків та серії уроків за темою (модулем) з урахуванням різних умов навчання (середній або старший етап) і рівня підготовки учнів; визначати цілі та завдання кожного уроку з урахуванням етапу навчання;
- обирати ефективні прийоми досягнення сформульованих цілей з урахуванням вікових особливостей учнів за етапом навчання;
- визначати типи вправ та послідовність їх виконання згідно з етапами оволодіння мовленнєвими вміннями та навичками, а також з урахуванням труднощів засвоєння навчального матеріалу і рівня підготовленості учнів;
- використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, а також відповідний їм мовленнєвий матеріал для сприймання і засвоєння мовних одиниць, що вивчаються, та їх застосування в мовленнєвій діяльності;
- проектувати і створювати необхідні наочні посібники і технічні засоби навчання для проведення уроків;
- складати план та сценарій позакласного заходу з української мови.

**2. Комунікативно-навчальні вміння :**

- установлювати й підтримувати різноманітні мовленнєві контакти: вчитель – клас, вчитель – учень, учень – учень тощо;
- визначати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності учнів і добирати відповідні їм методичні прийоми, в тому числі тестові завдання;
- виправляти помилки учнів, розуміти їх характер та використовувати мовленнєвий спосіб виправлення (перепитування, зорова, вербальна та схематична наочність, екстралінгвістичні засоби тощо).

**3. Організаційні вміння:**

- організувати виконання накресленого плану;
- забезпечувати мовленнєву діяльність учнів на уроках української мови;
- уносити методично виправдані корективи в плани уроків з урахуванням умов навчання;
- навчати учнів найбільш раціональних прийомів самостійної роботи;
- раціонально поєднувати колективні (фронтальні, групові, парні) та індивідуальні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них та етапу навчання;
- проводити навчальні ігри з урахуванням вікових особливостей учнів та етапу навчання;
- здійснювати різноманітні прийоми активізації учнів залежно від їх вікових особливостей;
- методично доцільно використовувати традиційні наочні посібники, аудіативні, аудіовізуальні та візуальні технічні засоби навчання;

- проводити позакласні заходи з української мови, організувати їх відповідно до складеного плану і сценарію.

**4. Розвивально-виховні вміння:**

- реалізувати загальноосвітній, розвивальний та виховний потенціал мовленнєвого матеріалу уроку або серії уроків;
- формувати і розвивати інтелектуальну та емоційну сфери особистості учня, його пізнавальні інтереси;
- вирішувати засобами мови і літератури завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного виховання учнів.

**5. Дослідницькі вміння:**

- вивчати ставлення учнів до предмета і виявляти рівень сформованості їхніх мовленнєвих навичок і вмінь;
- проводити з урахуванням етапу навчання методичний аналіз мовного матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння та добору оптимальних шляхів попередження помилок;
- проводити спостереження та комплексний аналіз відвіданих уроків з теоретичним обґрунтуванням різних сторін навчальної діяльності;
- спостерігати, аналізувати та узагальнювати досвід учителів і студентів, переносити ефективні прийоми і форми роботи в практику своєї педагогічної діяльності;
- вивчати методичну літературу і теоретично осмислювати навчальний процес у формі виступів на методичних семінарах, а також удосконалювати свою роботу, використовуючи нові форми та прийоми навчання.

**Права й обов'язки студента-практиканта**

1. Студент-практикант зобов'язаний сформулювати в учнів накреслені в програмі вміння та навички володіння рідною (державною) мовою.
2. Практикант проводить свою діяльність згідно з вимогами Статуту школи, правилами внутрішнього розпорядку, виконує розпорядження адміністрації школи, вчителів та керівників педпрактики.
3. Студент-практикант має право вносити пропозиції щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, організації педпрактики, брати участь у конференціях та парадах.
4. Студент-практикант має право одержувати консультації вчителя та методиста з усіх питань проведення педагогічної практики.
5. Студент-практикант має право користуватися бібліотекою школи, навчальними кабінетами, навчальними посібниками.
6. Один із студентів-практикантів призначається старостою групи з педпрактики.
7. Упродовж педагогічної практики студент працює в школі не менше п'яти днів на тиждень; один день самостійної роботи на тиждень закріплюється за студентом на весь період практики, це відбивається в розкладі роботи студентської групи.
8. Дозвіл на проходження педпрактики за місцем проживання або роботи студент одержує в ректора університету.



- Студент, який не виконав програму практики без поважних причин і отримав незадовільну оцінку, відраховується з університету.
- 0. Студенту, який не виконав програму практики з поважних причин (хвороба), вона переноситься на інший період за визначенням деканату без відриву від занять в університеті.

### Зміст та організація діяльності студента-практиканта

**Зміст навчальної роботи** студента під час педагогічної практики складається з таких видів діяльності:

- ознайомлення із специфікою діяльності школи певного типу (загальноосвітньої, ліцею, гімназії);
- планування навчально-виховного процесу та проведення уроків і позакласних заходів з української мови;
- відвідування та наступний аналіз уроків і позакласних заходів з української мови;
- участь у роботі методичних об'єднань учителів української мови, семінарах, засіданнях педагогічної ради школи, в підсумкових конференціях з педпрактики.

**Зміст позакласної роботи** студента-практиканта з української мови складається з таких компонентів:

- вивчення системи роботи вчителя української мови, спрямованої на формування в учнів стійкого інтересу до вивчаних предметів;
- оволодіння вміннями виховання учнів на уроці засобами мови;
- опанування знаннями та вміннями з питань підготовки та проведення позакласної роботи з української мови: тижнів української мови, вечорів (ранків), бесід, конференцій, диспутів, вечорів, екскурсій; випуск стіннівок тощо.

**Зміст дослідницької роботи** студента-практиканта складається з таких компонентів:

- вивчення наукової літератури;
- узагальнення досвіду викладання української мови у певній школі;
- наукові спостереження, вивчення досвіду вчителів, проведення елементів експериментального дослідження за темами курсових та дипломних робіт.

Педагогічна практика студентів включає чотири етапи:

- підготовчий,
- початковий,
- проведення практики (основний етап),
- підсумки практики (підсумковий етап).

**Підготовка до проведення педагогічної практики** розпочинається на лекційних та практичних заняттях з предметів лінгвістичного та літературознавчого циклу: сучасної української літературної мови, культури мови, методики навчання української мови, стилістики, вступу до мовознавства, історичної граматики, діалектології, ономастики, зарубіжної літератури, вступу до мовознавства, теорії літератури, історії літератури, усної народної творчості, дитячої літератури та предметів нелінгвістичного циклу (суміжних дисциплін): педагогіки, психології, безпеки життєдіяльності тощо.

Значне місце у фаховій підготовці студентів-практикантів належить курсу методики навчання української мови, який охоплює широке коло питань психологічних та педагогічних основ навчання мови. Глибокі знання методики мови дають змогу студентам пізнати дидактичні принципи науковості й доступності вивчуваного матеріалу, систематичності й послідовності в навчанні, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності, наочності, наступності й перспективності та міцності засвоєння знань; дозволяють простежити взаємозв'язок і взаємозумовленість мовних явищ, виявити закономірності в розвитку мови та з'ясувати причини відхилень, викликані позалінгвістичними чинниками.

Важливим етапом у підготовці студентів до педпрактики є вивчення й аналіз підручників "Рідна мова", "Українська мова" для 5 – 11 (12) класів загальноосвітньої школи та методично-дидактичної літератури з основного фаху, а також огляд статей у журналах "Дивослово", "Українська мова і література в школі", "Рідна школа", "Мовознавство", "Рідні джерела" тощо.

Під час педагогічної практики студенти повинні усвідомити, що урок є основною формою організації навчально-виховного процесу; з'ясувати значення типізації уроків у системі занять; засвоїти структурні елементи уроку, самостійно складати конспекти уроків різних типів з урахуванням сучасних вимог до їх проведення; навчитися добирати наочність та дидактичний матеріал, урізноманітнювати види вправ.

Місце проведення педагогічної практики (базові школи) заздалегідь визначає кафедра, що керує практикою, та деканат, які формують групи студентів.

### Методичні поради до підготовки та проведення уроків з української мови

Підготовка до уроків української мови має такі основні методичні етапи:

- аналіз програм "Рідна мова" 5-11(12) класи, "Українська мова" 5-11(12) класи;
- ознайомлення з матеріалами підручників "Українська мова", "Рідна мова";
- перегляд і вивчення науково-навчальної літератури, словників;
- добір або виготовлення дидактичного матеріалу (текстів і прикладів до вправ на з'ясування теоретичного матеріалу), наочних посібників, підготовка технічних засобів навчання;
- вибір методів і прийомів роботи з класом;
- складання плану й конспекту уроку.

У процесі підготовки до уроку студенти-практиканти повинні пам'ятати:

1. Складання конспектів уроків повинно передувати детальному ознайомленню із змістом відповідного розділу курсу української мови (за програмою та підручником).
2. Обсяг вивчуваного матеріалу визначається відповідно до теми уроку; визначається обсяг знань, умінь і навичок, на формування яких спрямований урок.
3. Визначається тип і структура уроку, забезпечення органічного зв'язку між вивченням програмового матеріалу й формуванням комунікативних умінь та навичок учнів, розвиток їх мислення, мовлення, вдосконалення естетичних смаків, виховання самостійності й активності розумової діяльності.
4. Необхідно продумувати всі етапи уроку, здійснювати правильне дозування часу,

спланувати використання наочних посібників, технічних засобів навчання, дидактичного матеріалу.

5. Розробляючи конспект уроку, студент-практикант повинен:
- спиратися на принципи системності й послідовності навчання;
  - спиратися на попередні знання учнів;
  - визначати місце нового матеріалу в структурі теми, розділу;
  - вивчення нового матеріалу здійснювати, встановлюючи зв'язки з раніше вивченим за схожістю ознак чи протиставленням;
  - забезпечити послідовність етапів уроку, яка відповідає б його дидактичній меті;
  - створювати проблемні ситуації;
  - спланувати плавний перехід до самостійної роботи учнів;
  - після кожного етапу уроку робити підсумок.

### Планування уроків української мови, організація та проведення їх аналізу

#### Планування уроків

Успішність планування уроків зумовлена такими чинниками:

- знанням цілей навчання та програмових вимог до мовленнєвих умінь і навичок учнів у кожному класі;
- знанням змісту навчально-методичного комплексу;
- знання умов навчання: вікових особливостей учнів, специфіки конкретного класу;
- обізнаністю з основними методичними вимогами до сучасного уроку української мови;
- урахуванням дидактичних і методичних принципів навчання.

Відповідно до шкільних програм навчання рідної (державної) мови передбачає комплексне досягнення *загальноосвітньої, розвивальної та виховної мети*.

**Загальноосвітня мета** сприяє розширенню загального та філологічного світогляду учнів, засвоєння основ науки про мову, її одиниці і норми.

**Розвивальна мета** спрямована на розвиток мовленнєвої, інтелектуальної та пізнавальної діяльності учнів, їхніх мовленнєвих здібностей.

**Виховна мета** забезпечує моральне, естетичне, трудове виховання учнів засобами української мови.

Виходячи із загальної кінцевої мети навчання, вчитель визначає конкретні цілі уроку: загальноосвітню, розвивальну, виховну.

Плануючи досягнення розвивальної, загальноосвітньої, виховної мети, вчитель повинен чітко визначити відповідний потенціал навчального матеріалу уроку і своїх дій на ньому.

Формулювання загальноосвітньої мети доцільно починати словами: "розширити уявлення", "формування уявлення...", "ознайомити".

Планування починається складанням тематичного плану. Він дозволяє вчителю бачити в цілому цикл уроків (модуль) за темою, роль і місце кожного уроку в ньому і завдяки цьому добирати ефективні методи, прийоми та засоби навчання для вирішення завдань на шляху досягнення кінцевої мети в оволодінні учнями конкретними комунікативними навичками та вміннями в межах відповідної теми.

### Методичні рекомендації до аналізу уроків

Аналіз уроку – важлива ланка професійної підготовки студентів під час педагогічної практики. Його мета: поглиблювати знання з методики; розвивати дослідницькі, конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаційні професійні вміння майбутнього вчителя; сприяти формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

#### Завдання проведення аналізу уроку:

- оволодіння вміннями щодо фіксованого спостереження за діяльністю вчителя або студента-практиканта та правильного її інтерпретування;
- навчитися визначати шляхи усунення недоліків з урахуванням причин їх виникнення та конкретних умов навчання;
- оволодіти вміннями самоаналізу, що дозволяє порівнювати свої дії з прийнятими в методиці еталонами, шукати й знаходити ефективні прийоми навчання, розвитку та виховання учнів, умінням оперативного перебудовувати накреслені дії залежно від конкретних змін у навчальній ситуації.

#### Схема аналізу уроку (за К.Плиско)

1. Загальні відомості про урок, його тип, структуру і зміст.
  - Назва предмета, клас, школа, прізвище, ім'я, по батькові вчителя, дата проведення; тема уроку.
  - Тип уроку, його місце серед інших уроків цієї ж теми.
  - Структура уроку, послідовність його етапів та їх тривалість, логічний зв'язок між ними (чи відповідає структура уроку дидактичній меті, логіці навчального процесу, чи впливає наступний етап з попереднього, чи раціонально розподілено час між ними).
  - Зміст уроку: науковість, оптимальність (чи відповідає тип і структура уроку його змісту, завданням і цілям, а також логіці навчального процесу).
2. Аналіз змісту етапів уроку.
  - Організація класу і повідомлення завдань уроку.
  - Підготовка до уроку, обстановка в класі (чистота, порядок, готовність до роботи тощо); обладнання уроку, організація класу (чи перевіряються відсутні, як організована робота асистентів тощо); постановка цілей і завдань уроку.
  - Актуалізація опорних знань, умінь і навичок
  - Як відтворювалися знання, чи застосовувалися вони в новій ситуації, які поняття поглибили на уроці, які навички активізували, як опитувалися учні, чи активно працювали, чи залучалися до виправлення помилок, неточностей, які методичні прийоми застосовувалися, наскільки об'єктивно виставлялися оцінки, як перший етап пов'язувався з наступним тощо.
3. Формування нових понять і способів дій.
  - Чи були поставлені перед учнями основні завдання вивчення теми, як здійснювалася мотивація навчання, чи викликався інтерес до теми, чи забезпечувалася

реалізація принципів науковості, систематичності, доступності, наступності, проблемності; чи всі питання добре висвітлені в поясненні вчителя, які методи і прийоми застосовувалися, як вони поєднувалися, чи створювалася проблемна ситуація, як вона розв'язувалася, чи встановлювалися міжпредметні зв'язки, чи зрозуміли новий матеріал учні, як пов'язаний другий етап уроку з третім і т. д.

#### 4. Формування умінь і навичок учнів (вправи на застосування знань).

- Чи вдало дібрані вправи, чи логічною була їх послідовність, чи сиріяли вони здійсненню освітньої, виховної і розвивальної мети в єдності, чи забезпечувалася самостійність учнів при виконанні вправ, чи проводилася робота над помилками, чи організовувався самоконтроль за якістю виконання вправ, чи підводилися підсумки їх виконання, чи поєднувалася колективна робота з індивідуальною, чи диференціювалися завдання для різних за рівнем підготовки учнів, як встановлювався зв'язок з наступним етапом уроку, як були використані виховні можливості дидактичного матеріалу, які прийоми виховного впливу застосовувалися.

#### 5. Завдання додому.

- Який обсяг і характер домашнього завдання, чи зможуть школярі його виконати за відведений час, чи передбачав учитель способи підвищення інтересу учнів до виконання домашнього завдання, як провів інструктаж, як повідомив вимоги до оформлення домашньої роботи, чи диференціювалися завдання, чи записане воно на дошці, чи перевірялась уважність учнів під час запису.

**П р и м і т к а.** Послідовність етапів може змінюватися залежно від дидактичної мети, характеру навчального матеріалу тощо або ж окремі з них можуть скорочуватися за рахунок інших чи випадати зовсім (наприклад, актуалізація опорних знань чи ознайомлення з новими поняттями та способами дій і т. ін.).

### Результативність уроку

Наскільки успішно розв'язані на уроці освітні, виховні, розвивальні цілі; якість знань (свідомість, міцність, глибина, дієвість), умінь застосувати їх на практиці; які практичні умінь і навички вироблені на уроці, які елементи уроку мали найбільш виховний вплив на учнів.

Поведінка вчителя на уроці: педагогічний такт і культура мовлення, вміння науково організувати працю на уроці, ставлення до учнів; чи раціонально використовує час, чи володіє класом, чи підвищує активність учнів, чи викликає інтерес до предмета, чи володіє емоційністю викладу, чи користується авторитетом тощо.

Поведінка учнів на уроці: ступінь активності і дисциплінованості, культура мовлення, ступінь загального розвитку, ставлення до вчителя і один до одного, наявність інтересу до навчального предмета і т. ін.

### Висновки і пропозиції

Які конкретні висновки і пропозиції можна зробити до аналізованого уроку? (Яка загальна оцінка уроку, що цінного з цього уроку можна рекомендувати вчителям для впровадження в практику, як позбутися наявних недоліків і закріпити досягнені

успіхи на наступних уроках, як удосконалювати процес навчання на уроці, поліпшувати якість уроку, тобто підвищувати педагогічну майстерність кожного вчителя словесника і т. ін.).

### Послідовність дій під час аналізу уроку

1. Установлення загальних відомостей про урок (тема, дидактична мета, типи, структура, зміст уроку та ін.).
2. Усвідомлення дидактичної мети і завдань уроку.
3. Визначення основних елементів першого етапу уроку (зміст матеріалу, види діяльності вчителя й учнів, методичні прийоми, засоби навчання та ін.).
4. Визначення основних елементів наступних етапів уроку, усвідомлення їх взаємодій, перевірка наступності між попереднім і подальшим етапом уроку.
5. Обґрунтування досягнення основної мети уроку та освітнього, виховного і розвивального завдань, що впливають з цієї мети.
6. Запропонована схема є одним із варіантів і служить орієнтиром для вчителя.

### 11.2. Значення і форми методичної роботи

В. Сухомлинський писав: "Школа – це насамперед учитель. Особистість учителя – наріжний камінь виховання". Справжній учитель-словесник – це одночасно майстер і духовно багата особистість.

Високий рівень, на який піднялася методика сьогодні, вимагає від учителя значно більших знань, ніж це було кілька років тому. У зв'язку з цим нова освітня парадигма визначила одне з головних завдань учителя-словесника – підвищення професійної кваліфікації, що значною мірою пов'язане зі здійсненням методичної роботи.

Завдання методичної роботи впливають із сучасної освітньої мети: підготовка учителя як суб'єкта професійної діяльності, соціального життя, суб'єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації й самоорганізації. Педагог може досягти високого професійного рівня за умови систематичного підвищення власного науково-теоретичного рівня, удосконалення лінгво-психолого-педагогічної підготовки своїх знань, умінь і навичок, поліпшення загального розвитку й культурного рівня.

До напрямів методичної роботи належать:

- управління системою неперервної додаткової професійної освіти;
- підвищення професійного рівня й педагогічної майстерності вчителів;
- стимулювання педагогічної творчості;
- впровадження сучасних педагогічних технологій;
- підвищення ефективності педагогічного процесу й забезпечення якості освіти;
- лінгводидактичне забезпечення впровадження нового змісту освіти, зокрема в старшій профільній ланці;
- планування різних видів діяльності з метою підвищення кваліфікації вчителів-словесників.

Однією з форм узагальнення й поширення педагогічного досвіду, підвищення науково-методичної кваліфікації вчителів-словесників є науково-практичні конференції. Предметом обговорення на цих конференціях стають окремі педагогічні про-

теми, система роботи кращих шкіл і вчителів, підводяться підсумки експериментальної роботи вчителів-словесників.

Шкільні, районні (міські) науково-практичні конференції присвячуються підсумкам роботи вчителів з певної методичної проблеми. Усе більшого поширення набувають обласні, регіональні та всеукраїнські науково-практичні конференції. У їх підготовці беруть участь співробітники обласних управлінь освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, викладачі вищих закладів освіти, наукові співробітники Інституту педагогіки АПН України.

На таких конференціях з доповідями та повідомленнями, що стосуються обговорюваної проблеми виступають учені-методисти, викладачі вищих закладів освіти, вчителі шкіл. Це дає змогу поєднати досягнення педагогічної й методичної науки з практикою викладання української мови в школі.

Всеукраїнські, регіональні, обласні науково-практичні конференції можуть бути присвячені різним загальнопедагогічним проблемам, наприклад: “Проблеми гуманізації цілісного педагогічного процесу в умовах реформування загальної середньої освіти”, “Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді”. На таких конференціях працюють окремі секції, у тому числі й секція з методики навчання української мови, а засіданні якої розглядається порушена проблема.

Науково-практичні конференції можуть присвячуватися й окремим питанням інгводидактики, наприклад: “Освітньо-виховний потенціал української мови як державної: реалії і перспективи”, “Особливості навчання державної мови в південно-східному регіоні”.

На науково-практичних конференціях організуються виставки, відбуваються презентації методичної літератури, творчих лабораторій учителів. Кращі педагоги проводять відкриті уроки й позакласні заходи з предмета. Таким чином, конференції відіграють важливу роль у узагальненні й поширенні кращого педагогічного досвіду.

З метою підвищення власної професійної кваліфікації вчителі-словесники вивчають досвід своїх колег, відвідуючи їхні уроки, опрацьовуючи публікації про майстрів у фахових часописах тощо.

Основною формою методичної роботи вчителів-словесників є робота методичних об'єднань, спрямована на проведення навчально-виховної, дослідно-експериментальної, позакласної роботи з предмета.

### 1.3. Шляхи і засоби підвищення кваліфікації вчителів

До основних шляхів збагачення знань і підвищення професійної кваліфікації вчителів належать:

- вивчення державних документів з актуальних питань освіти й національного виховання;
- самостійне опрацювання наукової психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури, тобто самоосвіта;
- вивчення досвіду роботи вчителів-словесників та самоаналіз власного досвіду;
- участь у конкурсах “Учитель року”;
- участь у роботі методичних об'єднань (школи, району, міста);

- участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах;
- підвищення кваліфікації на курсах в інститутах післядипломної освіти, педагогічних вищих закладах освіти;
- заняття в школі передового педагогічного досвіду;
- взаємовідвідування уроків, організація відкритих уроків.

Учитель повинен знати державні документи з актуальних питань освіти й національного виховання. До них належать концепції навчання української мови й виховання в школах України, стандарти мовної освіти, програми тощо.

Про зміни що стосуються навчально-виховного процесу, нове в мовознавстві й методиці навчання української мови повідомляється на сторінках фахових часописів. Крім того, обговорюється досвід роботи кращих підручників, узагальнюється досвід роботи кращих словесників, дається інформація про нові видання, що побачили світ, друкуються конспекти кращих уроків і позакласних заходів та багато інших, цікавих для вчителя матеріалів.

З 1951 року видається щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України “Дивослово”, за допомогою якого зросло не одне покоління вчителів.

Інститут педагогіки АПН України заснував науково-методичний журнал “Українська мова і література в школі”. До послуг учителів газета “Українська мова і література”, заснована видавництвом “Шкільний світ”, журнал “Урок української” Національного університету “Кієво-Могилянська Академія”, регіональні видання. Наприклад, для вчителів Полтавщини видається часопис “Постметодика”, для педагогів Луганщини – “Освіта Донбасу”, “Освіта на Луганщині” та ін. видання.

Вибір теми для самоосвіти визначається потребою вчителя, школи, рівнем його фахової підготовки, а також зумовлений аналізом та висновками контролю за діяльністю педагога.

Важливими напрямами самоосвіти є:

- вивчення стандартів, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, концепцій мовної освіти;
- вивчення нових програм і підручників, з'ясування їх особливостей і вимог;
- вивчення додаткового наукового матеріалу, зокрема з психології, педагогіки, мовознавства, лінгводидактики тощо.

Засобами самоосвіти вчителя-словесника є систематичне вивчення нової спеціальної, педагогічної та художньої літератури, при цьому робляться виписки, складаються тези, конспекти, картотеки.

Метою традиційного конкурсу “Учитель року” є виявлення талановитих, творчих учителів, їх підтримка, моральне й матеріальне стимулювання; підвищення престижу професії вчителя, упровадження нових освітніх технологій у систему роботи вчителів, поширення кращого педагогічного досвіду.

Під час конкурсу виявляються творчі вчителі-словесники, які користуються повагою в школах, мають авторитет серед учнів і батьків.

Проведення конкурсу передбачає:

- визначення рівня професійної компетенції учителя, важливою складовою якої є знання сучасної науково-методичної проблематики;

- оцінку системи роботи вчителя, рівень оволодіння ним методикою уроку;
- аналіз змістових і технологічних методик, прийомів, підходів до передачі знань;
- розкриття особистісних та комунікативних якостей конкурсантів.

Конкурс відбувається в кілька етапів: у школі, районі (місті). Переможці районного (міського) конкурсу направляються на обласний. Переможець обласного конкурсу бере участь у Всеукраїнському конкурсі “Учитель року”.

Важливою формою методичної роботи є взаємовідвідування та проведення відкритих уроків з метою удосконалення професійної компетенції, педагогічної культури, поширення досвіду вчителів-словесників.

Особливої уваги потребують молоді фахівці. Робота з ними відбувається в кількох аспектах: удосконалення професійно-значущих особистісних якостей; формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; розвиток педагогічної творчості. Для цього використовуються різноманітні форми роботи, зокрема консультації, взаємовідвідування, проведення майстер-класів для молодих учителів тощо.

#### 1.4 Робота методичних об'єднань

Важливим структурним підрозділом школи, що сприяє удосконаленню методичного забезпечення освітніх програм, підвищенню професійної майстерності вчителів-словесників є методичне об'єднання (МО) учителів української мови та літератури.

Мета МО полягає в удосконаленні рівня педагогічної майстерності вчителів, їхньої ерудиції й компетентності.

З мети випливають завдання, що полягають у:

- забезпеченні високого методичного рівня проведення уроків різних типів та позакласних заходів з української мови й літератури;
- професійному становленні молодих фахівців;
- виявленні, узагальненні й поширенні кращого педагогічного досвіду творчих словесників;
- упровадженні в навчальний процес навчально-методичних, дидактичних матеріалів, систем мультимедійного забезпечення запитів, інформаційно-бібліотечних систем;
- створенні наукової бази з метою вступу учнів випускних класів до ВЗО з обраного фаху.

МО здійснює аналіз результатів навчального процесу, вносить конструктивні пропозиції щодо зміни змісту й структури навчальних курсів та їх навчально-методичного забезпечення, проводить експертизу авторських навчальних програм, розробляє методичні рекомендації для учнів і батьків, планує різноманітні види діяльності, що стосуються підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Важливою колективною формою методичної роботи в школі є *методична оперативна нарада*, підготовка до якої здійснюється по чергово різними методоб'єднаннями під керівництвом завуча. Мета методичних оперативних нарад – ознайомлення членів педагогічного колективу з новими педагогічними досягненнями у світі, у країні, області, районі.

Учителі-словесники беруть участь у *шкільних науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях*. Методика їх організації така: визначення теми, розробка і розгляд питань на пленарному засіданні, обговорення виступів колег, прийняття рекомендацій. Науково-практичні конференції можна проводити у формі організаційно-ділової гри з моделюванням певних навчальних ситуацій.

*Теоретичні семінари, семінари-практикуми, психолого-педагогічні семінари* спрямовані на підвищення кваліфікації вчителя-словесника, розвивають науково-дослідницькі, творчі можливості педагогів.

Метою *теоретичних семінарів* є ознайомлення вчителів з новими питаннями лінгводидактики, психології навчання, психолінгвістики та інших наук. *Семінар-практикум* активно сприяє впровадженню нових технологій навчання, ознайомленню з передовим педагогічним досвідом, залученню до практичного використання експериментальних методик. *Проблемний семінар* – це колективна робота над певною проблемою, у процесі якої кожен може виявити свої здібності, запропонувати шляхи розв'язання реальних педагогічних завдань. *Психолого-педагогічний семінар* проводиться з метою підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки вчителя. На ньому можуть розглядатися такі питання: інтенсифікація уроку як умова підвищення його ефективності; педагогічна майстерність та її основні елементи; створення позитивного настрою в учнівському колективі; інтерактивні методики навчання; психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми; як розвивати інтелект учнів засобами навчального предмета тощо.

На засіданнях МО не варто обмежуватися розглядом вузьких питань. Ефективним є ознайомлення з результатами нових досліджень з лінгвістики, літературознавства, методик. Наведемо їх орієнтовну тематику:

1. Когнітивний потенціал уроку мови.
2. Збагачення словникового запасу учнів етикетними формулами.
3. Збагачення словникового запасу учнів власне українською лексикою.
4. Збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою (у класах із профільною спеціалізацією).
5. Регіональний компонент на уроках української мови.
6. Формування у школярів інтересу до вивчення української мови.
7. Формування у школярів уміння будувати різні типи висловлювань на лінгвістичну тему.
8. Формування в учнів поняття про властивості гарного мовлення.
9. Засвоєння учнями лінгвістичних засобів, що сприяють точності мовлення.
10. Оволодіння школярами основними мовними засобами виразного мовлення.
11. Формування в учнів поняття про багатство мовлення.
12. Опрацювання газетних жанрів на уроках української мови.
13. Значення практичної риторики у формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Ефективною формою індивідуальної методичної роботи є проведення *методичних консультацій*, які мають бути спрямовані на розвиток педагогічного обдарування насамперед молодого вчителя. На *відкритих уроках* відбувається показ кращого

досвіду, пропаганда передових технологій навчання. Важливу роль у системі методичної роботи відіграє *взаємовідвідування уроків або позакласних заходів*. Порівняння сучасного досвіду з досвідом колег дає змогу критично оцінити свою діяльність, визначити перспективу подальшого творчого розвитку. Необхідно прагнути, щоб кожний вид роботи не перетворювався на формальну справу, не проводився з примусу.

Важливим видом роботи МО є кваліфікований аналіз уроків з позиції сучасних вимог до навчально-виховного процесу з відповідним теоретичним обґрунтуванням.

Вирішальною ланкою системи методичної роботи є *самоосвіта вчителя-словесника*, що здійснюється за визначеним планом. У процесі самоосвіти реалізуються основні загальнодидактичні принципи (систематичності, послідовності, науковості, наступності тощо), учитель вільно обирає матеріал, прийоми й засоби роботи. Основним критерієм для оцінки самоосвітньої роботи є проведення уроку, позакласний захід. Проблеми для самоосвітньої роботи вчитель обирає самостійно, наприклад: психологічні особливості школярів; мотивація навчання мови; формування мовної особистості учня; використання інтерактивних методик навчання мови; засоби формування комунікативної компетенції учнів тощо.

### Запитання і завдання

Яку роль відіграє педагогічна практика у професійній підготовці майбутнього вчителя-словесника?

Назвіть основні напрями методичної роботи в школі.

Схарактеризуйте форми методичної роботи в школі.

Як здійснюється підвищення професійної кваліфікації сучасного вчителя?

Схарактеризуйте напрями і форми самоосвіти вчителя.

Розкажіть про роботу методичних об'єднань у школі (на матеріалі вивчення досвіду такої роботи під час педагогічної практики).

- Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
- Беляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981, – 176 с.
- Білоусенко П.І. Мовознавчі студії в школі. – Запоріжжя, 2000.
- Білоусенко П.І., Явір В.В. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови. – К., 1992.
- Біляєв О. М., Симоненкова Л.М., Скуратівський Л.В., Шелехова Г. Т. Навчання української мови в 10 – 11 класах: Посібник для вчителя. – К.: Освіта, 1998. – 143 с.
- Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16-22.
- Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна шк. – 1994. – №9. – С.71-73.
- Бондаренко Н., Ярмолюк А. Концепція підручника української мови для шкіл з російською мовою навчання // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 66-72.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
- Горошкіна О.М. Організація навчання української мови в гімназії // Дивослово. – 1997. – № 9. – С. 45-47.
- Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. – груд. – №№44,45,46.
- Державний стандарт базової і повної середньої освіти. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – 1-2. – 64 с.
- Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – Академвидав, 2004. – 352 с.
- Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К.: Фундація ім. О.Ольжича, 1995. – 251 с.
- Дорошенко О.А. Елементи дослідницької роботи учнів з мови // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 4. – С. 20-21.
- Дорошенко О.А. Цестандартність при вивченні української мови в середній школі // Українська мова і література в школі. – 1990. – №№ 2-3. – С. 20-21.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
- Кабінет української мови у середньому і вищому навчальному закладі: Навч. посібник / М.М.Духовна, Т.П.Терновська, С.І.Колесникова та ін. За заг. ред. М.М.Духовної. – К., 1995. – 76 с.
- Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навч.-метод.посібник. – К.: ІЗМП, 1997. – 140 с.
- Караман С., Тихоша В. Технологія створення підручників і посібників для поглибленого вивчення української мови в гімназії // Дивослово. – 2001. – № 4. – С. 36-38.
- Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
- Ковоненко В.І. Рідне слово. – К.: Богдана, 2001. – 303 с.
- Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76-80.
- Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – № 42 – 43. – 10 червня 2003 р.
- Кочан Н.І., Захлопана Н.М. Словник-довідник з методики викладання української мови. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. – 249 с.



- Купалова А.Ю., Никаноров В.В. Практическая методика русского языка: 8 кл.: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
- Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолінгвістическа і лінгвістическа природа тексту і особенности его восприяття. – К., 1979. – С. 18-29.
- Леонтьев А.Н. Психологические проблемы массовой коммуникации. – М., 1974.
- Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. Изд. второе, испр. и доп. – М., 1997.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974.
- Мацько Л. Сучасні підходи до створення підручників з української мови: місце лінгвістически // Дивослово. – 1999. – № 8. – С. 39-41.
- Методика вивчення української мови в школі / О.М.Беляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, Г.М.Передрій, Л.П.Рожило. – К.: Рад. школа, 1987. – 246 с.
- Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С.Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
- Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
- Наукові основи методики літератури. Навч.-метод. посібник / За ред. Н.Й.Волошиної. – К., 2002.
- Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект // Шкільний світ. – 2001. – Липень. – 16 с.
- Неживий О.І. Учителі придніпрового краю. – Луганськ, 2002.
- Олійник О. Українська мова 10-11. Підручник для 10-11 класів середньої школи. – К.: Вікторія, 1998. – 467 с.
- Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика. – К.: Логос, 1997. – 108 с.
- Освітні технології / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: "А.С.К.", 2001. – 255 с.
- Пентилюк М. Закономірності навчання рідної мови // Зб. наук. пр. Пед. науки. Випуск X. – Херсон: Айлант, 1999. – С. 203-208.
- Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-9.
- Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 30-32.
- Пентилюк М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000. – 128 с.
- Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
- Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і літ. в шк. – 1999. – № 3. – С. 8-10.
- Пентилюк М.І. Особливості технології уроку мови // Дивослово. – 1998. – № 4. – С. 16-18.
- Пентилюк М.І. Робота з стилістики в 4-6 класах. – К.: Рад. школа, 1984. – 130 с.; Робота з стилістики у 8-9 класах. – К.: Рад. школа, 1989. – 112 с.
- Пентилюк М.І., Іващенко О.В. Українська мова: Підручник-комплект. – К.: Ленвіт, 2000. – 351 с.
- Пилиско К.М. Принципи, форми і методи навчання української мови. – Харків: Основа, 1995. – 240 с.
- Пилиско К.М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – Харків: 2001. – 114 с.
- Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
- Потапенко О.І. Гурткова робота з української мови в 4-8 класах. – К., 1989.
- Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
- Програми для загальноосвітніх навчальних закладів Українська мова. – 5-11 класи. – К., 2001. – 56 с.
- Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. – 5-12 класи. – К., 2004. – 100 с.
- Сагач Г.М. Риторика. – Вид. 2-е, перероблене і доповнене. – К.: Видавничий дім "Ін Юре", 2000. – 568 с.
- Сербенська О. Викладання української мови в контексті сучасних вимог // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 120-125.
- Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т. Концепція підручника рідної мови // Укр. мова і літ. в шк. – 2001. – № 3. – С. 5-7.
- Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
- Стилістика української мови / За ред. Л.І.Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.
- Стилістика української мови: Підручник / Л.І.Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; За ред. Л.І. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
- Технологія сучасного уроку рідної мови / П.Б.Голуб, Л.М.Дяченко, П.М.Остапенко, В.В.Шляхова / За ред. П.М.Остапенко. – Черкаси: Відлуння, 1999. – 128 с.
- Українська мова: Підруч. для 10-11 кл. шк. з укр. та рос. мовами навчання / О.М. Беляєв, Л.М.Симопенкова, Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова. – К.: Освіта, 1997. – 240 с.
- Українська мова: Підручник для учнів старших класів середніх навчальних закладів нефілологічного профілю та абітурієнтів / Галетова А.Г., Гайдаско І.В., Горошкіна О.М., Паламарчук О.С., Пентилюк М.І. – К.: Ленвіт, 2003. – 272 с.
- Хом'як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. – Рівне: ППФ "Волинські береги", 1998. – 228 с.
- Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К., 1999. – 306 с.
- Цимбалюк В.І. Літературно-мовний кабінет у школі. – К., 1976.
- Шелехова Г., Манак А., Остаф Я. Комп'ютерні технології у навчанні мови // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33-35.
- Шелехова Г.Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі. – К., 1996. – 56 с.
- Шелехова Г.Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі // Укр. мова і літ. в шк. – 1998. – № 1. – С. 12-16.
- Юбко В. Орієнтовний план аналізу уроку мови // Укр. мова і літ. в шк. – 1989. – № 2.

Навчальне видання

**Методика навчання української мови  
в середніх освітніх закладах**

*Підручник для студентів філологічних факультетів університетів*

За ред. проф. М.Пентилюк

Бакум Зоя Павлівна  
Барахтян Микола Миколайович  
Гайдаєнко Ірина Василівна  
Галетова Алла Гаврилівна  
Горошкіна Олена Миколаївна  
Караман Ольга Володимирівна  
Караман Станіслав Олександрович  
Коршун Тетяна Василівна  
Нікітіна Алла Василівна  
Окуневич Тетяна Григорівна  
Пентилюк Марія Іванівна  
Решетилова Оксана Михайлівна

ІНБ ПНУС



701122

Здано в набір 23.09.2004. Підписано до друку 17.08.2005. Формат 70x100/16.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Умовно-друк. арк. 32,5. Обл.-вид. арк. 34,3.

«Ленвіт», 03680, м. Київ, вул. Червоноармійська 73, к. 14.

Віддруковано в ОП "Житомирська облдрукарня"  
з готових діапозитивів замовника. Зам. 521.