

**SCI-CONF.COM.UA**

# **MODERN SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS**



**ABSTRACTS OF VII INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE  
SEPTEMBER 20-22, 2020**

**STOCKHOLM  
2020**

# **MODERN SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS**

Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference

Stockholm, Sweden

20-22 September 2020

**Stockholm, Sweden**

**2020**

## ARCHITECTURE

22. *Demydenko T. P., Mandrichenko O. E., Koval I. S.* 133  
USE OF MODERN REVIT SOFTWARE IN THE DESIGN OF  
RESIDENTIAL BUILDINGS.

## PEDAGOGICAL SCIENCES

23. *Chyzhykova O. V.* 140  
CHALLENGES OF CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING IN HIGHER EDUCATION.
24. *Harkusha O., Ihnatov D., Sliuta A.* 146  
APPLICATION OF VIRTUAL GEOGRAPHICAL EXCURSIONS IN  
THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE STUDY OF GEOGRAPHY.
25. *Бившева Т. Ф., Овчарова І. А., Погода О. В.* 153  
ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ТВОРЧОЇ МУЗИЧНОЇ  
ЛАБОРАТОРІЇ.
26. *Величко О. О., Кащук К. В., Поліщук О. В.* 159  
ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД СУЧАСНИХ МЕТОДИК ОЦІНЮВАННЯ  
РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.
27. *Герасименко Л. Б.* 166  
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
ШКОЛЯРІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ.
28. *Давигора Ю. І., Худякова Н. Ю., Бондаренко В. В.* 172  
ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У  
КОНТЕКСТІ НОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ  
ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.
29. *Єлісєєва Д. С.* 178  
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ ФІТНЕС-ПРОГРАМИ MINI-BAND У  
ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТТЯХ З ЖІНКАМИ  
ПЕРШОГО ПЕРІОДУ ЗРІЛОГО ВІКУ.
30. *Криськів М. Й.* 183  
МІСЦЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.
31. *Коваль Д.* 192  
МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ І  
ПРАВознавства ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ  
НОРМ ПРАВА.
32. *Косенко В. М., Мельник А. О., Пірожкова І. О.* 199  
ОЦІНКА МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ МЕДИЧНОГО ЗВО.
33. *Лебедь Ю. Б.* 205  
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА  
УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ.

## МІСЦЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**Криськів Мирослава Йосипівна**

кандидат педагогічних наук, викладач  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка,  
м. Тернопіль (Україна)

**Вступ.** Дидактика і методики окремих предметів, а також і методика мови, не стоять на місці, а постійно розвиваються, збагачуються, поповнюють арсенал методів і прийомів опрацювання навчального матеріалу. Цей процес постійного збагачення історично зумовлений, дидактичні методи змінюються разом і зміною цілей, завдань і змісту освіти. Поступовий перехід від схоластичного навчання, що опиралось тільки на пам'ять школяра, до пояснювального, розрахованого на розуміння учнем навчального матеріалу, диктувався потребами суспільного прогресу. В методичних дослідженнях, в шуканнях вчителів-практиків чимало зроблено для того, щоб полегшити усвідомлення програмового матеріалу. Цьому сприяє і продумана організація навчання, і використання наочних посібників, і чітка система начально-тренувальних вправ.

Однак ці системи навчання вже не цілком відповідають потребам сьогодення. Школа повинна якнайбільше уваги приділяти вихованню активності, творчого мислення підростаючого покоління. Особливої ваги набуває не тільки сума знань, але й уміння вчитися, уміння самостійно поповнювати знання в цікавій для себе галузі. До сьогодення особливо підходить древній афоризм: той, хто навчається – не посудина, яку треба наповнити, а факел, який потрібно запалити. І тому інформаційне навчання, що вимагає від школяра відтворюючого, репродуктивного мислення, задовольнити вже не може.

Самим життям продиктовані шукання засобів, що сприяли б максимальній активізації мислення школярів, розвитку їх самостійності, творчого підходу до набуття знань. Потреба в них особливо відчутна для такої дисципліни, як мова, що відзначається високим рівнем абстракції, недостатньою наочністю матеріалу і в той же час має надзвичайно велике практичне значення в житті кожної людини.

**Мета.** Одним із факторів розвитку творчого мислення школярів стає проблемне навчання. У чому ж полягає суть проблемного методу навчання? С. Л. Рубінштейн писав: «Початковим моментом мислительного процесу, як правило, є проблемна ситуація. Мислити людина починає, коли у неї є потреба щось зрозуміти. Мислення, як правило, починається з проблеми або запитання, з подиву або здивування, з суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особистості до мислительного процесу; він завжди спрямований на вирішення якоїсь задачі» [3, с. 37]. На цій закономірності і базується проблемне навчання.

Визначальною особливістю навчання в цьому випадку є проблемна ситуація – дидактична суперечність між поставленим завданням і наявним рівнем знань і практичних навичок учня. Наявність проблемної ситуації, активної пізнавальної діяльності споріднює навчальний процес з науковим дослідженням, індивідуальне пізнання з суспільно-історичним.

Проблемне навчання вимагає не догматичного і не репродуктивного мислення, а продуктивної мислительної діяльності. Цим самим воно сприяє максимальному розвитку інтелектуальних сил і здібностей учнів.

Отже, першочергове завдання вчителя полягає в тому, щоб помічати проблеми в самому змісті навчального матеріалу і спрямовувати на них увагу школярів.

**Матеріали і методи.** В цілому хід розв'язування проблеми включає такі етапи:

- 1) початкове усвідомлення проблеми;
- 2) відчуття інтелектуального утруднення;

3) осмислення проблеми;

4) пошук шляхів розв'язання: розчленування проблеми на частини, висунення припущень;

5) аналіз часткових проблем, перевірка припущень;

6) формулювання остаточного висновку.

Виконання усіх необхідних для цього мислительних операцій – справа дуже складна. Спостереження показують, що школярам, які звикли до репродуктивного мислення, до відтворення засвоєної у готовому вигляді інформації, важко самостійно розглядати навіть нескладний матеріал і дійти певних конкретних висновків. Так, наприклад, першокурсниця, яка у школі мала з української мови майже завжди найвищі оцінки, а на тестуванні отримала понад 170 балів і без запинки розповіла на екзамені про пряму і непряму мову, виявилась абсолютно безпорадною перед завданням пояснити, коли вживається в реченнях з непрямою мовою сполучник «що», а коли «щоб». Адже прямої відповіді на це запитання у підручнику не було.

Таку безпорадність можна бачити у багатьох учнів та студентів. Так, першокурсники не тільки не змогли дати точних відповідей, але й не зуміли хоча б на крок наблизитись до них, коли перед ними було поставлено запитання, що вимагали самостійного розв'язання: 1) Які групи займенників мають певні спільні ознаки з іншими частинами мови? 2) Чи за однаковим принципом ділимо на розряди займенники і прислівники? 3) Які прислівники мають щось спільне із займенниками певного розряду?

Навряд чи досягне успіху той вчитель, який задумавши застосувати у своїй практиці проблемне навчання, захоче, щоб учні зразу ж, без попередньої підготовки здійснювали весь пошук. Перехід на проблемне навчання треба здійснювати поступово, диференційовано, враховуючи і особливості класу, і етап навчання, і характер навчального матеріалу.

**Результати і обговорення.** Проблемне навчання може здійснюватись на різних рівнях самостійності школярів. Розрізняють, зокрема, частково-пошуковий метод, коли учні беруть участь у розв'язанні окремих питань,

зв'язаних з метою уроку, і дослідницький, що передбачає цілком самостійне дослідження проблеми.

Початковим етапом, необхідною передумовою самостійного розв'язання проблеми учнями є проблемний виклад матеріалу вчителем, навіть проблемне формулювання теми уроку.

Якщо у своїй розповіді вчитель виділяє окремі проблеми, а потім логічно і послідовно розкриває перед учнями шлях до їх розв'язання, він тим самим вводить школярів в лабораторію творчого пошуку, дає їм зразок того, як треба усувати сумніви і суперечності, знаходити відповіді на питання що виникають в ході навчальної роботи.

Припустимо, на уроці починається вивчення теми «Дієприкметник». Тема цілком нова для учнів, важка для сприйняття, і тому вчитель вдається до методу зв'язного викладу матеріалу. Він зосереджує увагу учнів на споріднених словах *жовтий* і *пожовтілий*. На перший погляд здається, що обидва ці слова – прикметники. Їх можна зв'язати з іменником, наприклад, *листок*: В утворених словосполученнях (*жовтий листок*, *пожовтілий листок*) вони виступають як залежні слова, виконують роль означення, відповідаючи на питання *який?* Якщо провідміняємо ці словосполучення, то побачимо, що обидва слова відмінюються однаково:

Р. Жовтого листка – пожовтілого листка

Д. жовтому листку – пожовтілому листку

З. жовтий листок – пожовтілий листок

мн. Н. жовті листки – пожовтілі листки і т.д.

І все ж у значенні цих слів є істотна різниця. У чому ж вона полягає? Чим відрізняється слово *пожовтілий* від прикметника *жовтий*? (дальший хід міркувань поступово підводить до відповіді на поставленні запитання). Звернімо увагу на характер ознаки. Слово *жовтий* називає ознаку постійну. Коли ми кажемо «Жовтий листок паперу», нас абсолютно не цікавить, чи був цей листок колись іншим, ми сприймаємо лише його теперішню ознаку. Інше значення слова *пожовтілий*. У висловах «пожовтілий листок паперу»,

«пожовтілий листок клена» вкладається зміст, що листок *набув* вказаної якості, що він спочатку був якимось іншим – листок паперу – білим, листок клена – зеленим – але він з якоїсь причини *пожовтів*. Вислів «пожовтіла фарба» неможливий, бо фарба має свій колір постійно, вона не *пожовтіла*, а *була жовтою*.

Слово *пожовтілий* має й інші відмінності від прикметника. Щоб у цьому переконатись, зіставимо такі вислови: *пожовтіле листя* і *жовтіюче листя*. У першому з них йдеться про ознаку, яку предмет уже *набув*, а в другому – про таку, якої він *щойно набуває*.

Отже, у першому випадку слово, схоже на прикметник, має ознаки минулого часу і доконаного виду, у другому – теперішнього часу і недоконаного виду. А час і вид, як відомо, – ознаки дієслова. Отже, розглянуті слова відрізняються від прикметників тим, що вони мають і ті ознаки, які характеризують дієслово. Це дієприкметники.

Таким чином, вчитель, висуваючи навчальну проблему, повністю бере її розв'язання на себе. Учні залишаються лише спостерігачами процесу пошуку. Але при цьому вони вчаться, засвоюють методику пошуку. Намагаючись залучити учнів до цього процесу, вчитель у ході розповіді, звертається до класу, пропонує зробити певні припущення (наприклад, для чого потрібне в реченні вставне слово), пояснити факт (чому відокремлюється звертання в кличній формі разом з прикметником), довести правильність міркування, чому у прислівниках *ясно*, *миттю*, *бігом* нема закінчень тощо.

Вищим рівнем самостійності школярів відзначається розв'язання навчальної проблеми в ході евристичної бесіди.

Ось як, наприклад, може проходити урок на тему «Загальне поняття про дієприслівник». На початку уроку, крім попередньої теми, вчитель перевіряє якість повторення відомостей про часи і види дієслова. Знання цього матеріалу повинно стати основою для засвоєння нової теми. Потім організовує роботу за картиною, на якій зображено трудовий процес, гру тощо. Дітям дається завдання – якнайповніше описати, що роблять ті, кого зображено на картині.



Роботу можна проводити колективно із записом речень на лівій стороні дошки. За навчальною картиною «Зимові ігри» можуть бути складені речення. Далі проводиться закріплення матеріалу при виконанні тренувальних вправ.

Як бачимо, під час роботи з класом (після практичної роботи і граматичного аналізу складеного тексту) перед класом одне за одним постають такі проблемні питання: Яка роль дієприслівника у реченні? Що спільного між дієприслівником і дієсловом? Що спільного між дієприслівником і прислівником? Коли вживаємо дієприслівник недоконаного і коли доконаного виду? Яке дієслово можна і яке не можна замінити дієприслівником? Уміло спрямовуючи бесіду, вчитель підводив школярів до розв'язання цих питань.

Ще вищий рівень самостійності – розв'язання проблеми шляхом аналізу мовних явищ. Так можна провести опрацювання теми «Вживання дієприслівникових зворотів замість підрядних обставинних речень».

Можливість такої заміни учні бачили вже неодноразово (при вивченні дієприслівників, сполучників, підрядних речень). Тому їм під силу буде зробити відповідні узагальнення.

Робота починається із вступного слова вчителя, який ставить перед учнями завдання проаналізувати декілька складнопідрядних речень, якщо можливо, замінити в них підрядні речення дієприслівниковими зворотами, встановити, коли така заміна можлива, а коли ні. Далі учням рекомендується матеріал для спостереження, і вони працюють самостійно.

**Матеріал для спостереження можна заздалегідь виписати на дошці:**

*Я не піду звідси доти, доки не почую ваших міркувань;*

*Увечері, тільки люди повернулись з поля, ударив дзвін тощо.*

Поки учні виконують завдання, вчитель обходить клас, допомагає більш слабким учням. Після цього підводяться підсумки самостійної роботи. Колективно з'ясовуємо, що дієприслівниковими зворотами можуть бути замінені підрядні речення часу, причини, умови, допустові. Учні наводять реконструйовані речення: *Не почувши ваших міркувань, я не піду звідси* і т. д.

Потім вчитель запитує, чи зробили учні висновок про те, чому в інших випадках заміна неможлива. Якщо висновку не зроблено, радить їм звернути увагу на підмети обох частин складнопідрядного речення. Учні помітять, що необхідною умовою заміни є наявність в головному і підрядному реченнях одного і того ж підмета (те саме слово або замінене займенником 3-тьої особи). Якщо підмети в обох частинах складного речення різні (люди – дзвін), заміна неможлива.

Підсумовуючи спостереження учнів, учитель підкреслить, що порушення цього правила приводить до грубих помилок, до смішних і безглузвих фраз, зачитує кілька прикладів з учнівських робіт та з інших джерел, наприклад: «Вийшовши в машини, на гостя загавкали собаки».

У цьому випадку учні не тільки самостійно розв'язують, але й самі висувають навчальну проблему. На жаль, це трапляється рідко. Як цілком правильно вказує відомий польський методист В. Оконь, «поки діти не підуть до школи, їх пізнавальна здібність, що стимулюється кожен раз новими питаннями і рішеннями, досягає кульмінаційного пункту».

В школі цей процес наростання власних проблем зазнає інтенсивного гальмування» [2, с. 61]. Деякі вчителі, не будучи спроможними ні відповісти на всі незчисленні дитячі «чому», ні спрямувати інтелектуальні зусилля школярів на самостійний пошук рішень, просто відмахуються від часто наївних дитячих проблем - мовляв, учи, що було задано, а цього ми ще не проходили – і заглушують цим самим дитячу допитливість.

Якщо ж вчитель працює творчо, він заохочує ініціативу, збуджує допитливість дітей, виховує увагу до мови і спостережливність.

**Висновки.** В таких умовах цілком можливе висування проблемних запитань самими учнями. Ось характерний приклад. Спостерігаючи багато разів, що при дієсловах наказового способу може стояти замість частки – «ся» частка – «сь», учень звик до думки, що немає особливого значення, як сказати – *дивися* чи *дивись*, *одягнися* чи *одягнись*, *схилися* чи *схились*. І раптом помічає, що ніколи не говоримо «тішсь», «мийсь», тільки «тішся», «мийся». Перед ним

виникає проблемне питання: чому не завжди взаємозамінимі морфемі –ся і –сь, коли не можна вжити постфікс –сь? Вчитель, звичайно, не буде зразу давати відповіді, а порадить взяти ще й інші дієслівні форми з морфемою –ся, розглянути їх і самостійно знайти відповідь. Уважно проаналізувавши форми: збиратися – збиратись; збираюся – збираюсь; збираєшся – збираємося – збираємось збираємся – збирається – учень може прийти до потрібного висновку. Якщо ж цього виявиться недосить, вчитель вкаже і на форму дієприслівника, яка практично не вживається з часткою –ся *збираючись*, якщо потрібно, порадить звернути увагу на звуки, що стоять перед –ся, і учень обов'язково зробить висновок про те, що вона, як правило, вживається після попереднього приголосного», а сь – після голосного звука.

У шуканні відповіді на поставлене запитання, зрозуміло, братиме участь не лише «автор» проблемного запитання, а весь клас. Хоч робота така займає багато часу, але вона виправдана, бо в ході її формуються найцінніші інтелектуальні якості школярів. Такі ситуації здебільшого виникають стихійно. У більшості ж випадків проблемна ситуація заздалегідь намічається вчителем, розв'язання її передбачається у поурочному плані.

Було б помилкою думати, що проблемний метод можна застосувати скрізь і завжди, перетворити його у єдиний засіб опрацювання програмного матеріалу. Школа, очевидно, і надалі використовуватиме ілюстративно-пояснювальне викладання.

Але безперечно одне: проблемний метод навчання, який вимагає від учня активної мислительної діяльності може і повинен бути взятим на озброєння нашими вчителями, може і послужити справі дальшого поліпшення викладання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавництво ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 306 с.
2. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. С. 61.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / изд. 2-е. Москва: Учпедгиз, 1946. С.37.
4. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ: Радянська шк., 1982. 176 с.
5. Скуратівський Л.В. Пізнавальні завдання з української мови. Київ: Радянська шк., 1987. 144 с.
6. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення української мови. Київ: Радянська шк., 1986. 136 с.