

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет
Кафедра методики викладання і культури української мови

ПРІОРИТЕТИ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць студентів,
магістрантів філологічних спеціальностей
вищих навчальних закладів Рівненщини,
учнів відділення філології та мистецтвознавства РМАНУМ та
учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Пріоритети філологічної освіти» (27 жовтня 2016 року)

Випуск 5



*Рекомендовано до друку вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 5 від 27 квітня 2017 року).*

Редакційна колегія:

Захарчук Ірина Василівна – доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури Рівненського державного гуманітарного університету;

Романишина Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української літератури Рівненського державного гуманітарного університету;

Коваль Ганна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету, академік Міжнародної педагогічної академії;

Малафійк Іван Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і соціальної педагогіки та акмеології Рівненського державного гуманітарного університету;

Мельничайко Володимир Ярославович – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови і методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Палихата Елеонора Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови і методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Совтис Наталія Миколаївна, доктор філологічних наук, професор кафедри української мови імені проф. К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету;

Хом'як Іван Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри української мови Національного університету «Острозька академія»;

Медницька Наталія Миколаївна – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови та методик викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. С. Дем'янчука;

Павлова Ольга Іванівна – кандидат філологічних наук, професор кафедри загального та порівняльного мовознавства Рівненського державного гуманітарного університету;

Сіранчук Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Рецензенти:

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, докторант кафедри дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний університет ім. К. Ф. Ушинського»;

Дроздова Ірина Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства Харківської державної академії дизайну і мистецтв;

Омельчук Сергій Аркадійович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету.

Упорядники:

Златів Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови РДГУ;

Вокальчук С. Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання і культури української мови РДГУ.

Відповідальний за випуск:

Шульжук Н. В., кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання і культури української мови РДГУ.

П 76

Пріоритети філологічної освіти : збірник наукових праць студентів, магістрантів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів Рівненщини, учнів відділення філології та мистецтвознавства РМАНУМ та учасників науково-практичної конференції «Пріоритети філологічної освіти» (27 жовтня 2016 року). – Рівне-Острогоз : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. – 198 с.

У збірнику вміщено статті студентів, магістрантів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів України, учнів відділення філології та мистецтвознавства Рівненської Малої академії наук учнівської молоді, а також учасників науково-практичної конференції «Пріоритети філологічної освіти» (27 жовтня 2016 року) з актуальних проблем філологічної галузі та лінгводидактики. У полі зору дослідників проблемні питання методики навчання мови у вищій, основній та початковій школі, сучасної української літературної мови, зокрема лексики й фразеології, лінгвостилістики, соціолінгвістики, лінгвістичного аналізу тексту. Дослідження виконані у руслі сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних теорій.

Для студентів-філологів, аспірантів, науковців, усіх, хто цікавиться проблемами мовознавства та методики викладання української мови.

Priorities of philological education: Students scientific works collection after materials of students of philological specialties of Rivne region higher educational establishments, philology and art studies department of Minor Academy of Sciences of Ukraine pupils' youth and participants of the scientific-practical conference «Priorities of philological education» (October 27, 2016). – Rivne-Ostroh: Publisher of National university «Ostroh Academy», 2017. – 198 p.

The collection includes articles of students and masters in philological specialty in Ukrainian institutions of higher education, also pupils of Rivne Minor Academy of Sciences of Ukraine of pupils' youth philology and the study of art department and participants of the scientific-practical conference «Priorities of philological education» about actual problems in the field of philology and linguodidactics. There are problematic questions of language teaching methods at higher, secondary and primary school, modern Ukrainian literature language, in particular lexis and phraseology, linguostylistics, social linguistics, linguistic analysis of the text in the center of research.

The research is performed in tendency of modern linguistic and linguodidactic theories. It is assigned for student-philologists, advanced students, scientists and for everyone, who is interested in problems of linguistics and methods of Ukrainian language teaching.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ МОВНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ

Дроздова І. П. СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩОЇ ШКОЛИ	4
Златів А. М. ПРОБЛЕМАТИКА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОСТІ	7
Мельникович Г. Г. РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ	12
Мушировська Н. В. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	15
Шульжук Н. В. ЛІНГВІСТИЧНА СЕМАНТИКА В СИСТЕМІ ТРАДИЦІЙНИХ ДИСЦИПЛІН МОВОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	19
Регрут П. В. МЕДІАОСВІТА ТА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА	25

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Мельничайко В. Я., Криський М. Й. ПРОБЛЕМНЕ ОПРАЦЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	30
Палихата Е. Я. СИСТЕМНІСТЬ У ВИВЧЕННІ СПОЛУЧНИКА В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	35
Хом'як І. М. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ	40
Антончук О. М. НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКИХ І ОСВІТНИХ КОНЦЕПЦІЙ ХІХ-ХХІ СТ.	44
Бойко О. О. МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДНИК НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ	47
Майко С. С. КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ – ПРІОРИТЕТНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	51
Максимович О. В. КОМП'ЮТЕРНА ЛІНГВОДИДАКТИКА У НАВЧАННІ РІДНОЇ МОВИ В ШКОЛІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	54
Писарчук І. В. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ В ШКОЛІ	58
Царук Н. В. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	61

УДК 811.161.2'276.6:34

Мельничайко В. Я., Криськів М. Й.

ПРОБЛЕМНЕ ОПРАЦЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті йде мова про характерні особливості проблемного навчання, обґрунтовується його необхідність у сучасному навчальному процесі як вирішальної умови зацікавлення мовним матеріалом, усвідомлення потреби у вдосконаленні мовленнєвих умінь і, як результат, розвитку мислення, формування кожного учня як активної творчої особистості. З'ясовується зміст поняття «проблемна ситуація», наводяться приклади створення проблемних ситуацій у ході застосування різних методів навчання.

Ключові слова: проблемність, проблемна ситуація, навчальний процес, творча особистість, методи навчання.

В статье идет речь о характерных особенностях проблемного обучения, обосновывается его необходимость в современном образовательном процессе как решающего условия заинтересованности языковым материалом, осознания необходимости улучшить языковые навыки и, как результат, развития мышления, формирования каждого учащегося как активной творческой личности. Раскрывается содержание понятия «проблемная ситуация», приводятся примеры создания проблемных ситуаций в процессе применения различных методов обучения.

Ключевые слова: проблемность, проблемная ситуация, процесс обучения, творческая личность, методы обучения.

The article deals with the characteristics of problem solving teaching method. The importance of using problem solving method in modern teaching process as a means to interest students in language material, encourage them to improve their speaking skills and as a result to develop students' thinking and their active creative personalities has been substantiated. The meaning of the notion "problem situation" has been clarified. The examples of creating problem situations while using different teaching methods have been suggested.

Key words: problem, problem situation, teaching process, creative personality, teaching methods.

Дидактика і методика окремих предметів, в тому числі і методика мови, не стоять на місці, а постійно розвиваються, збагачуються, поповнюють арсенал методів і прийомів засвоєння навчального матеріалу. Цей процес постійного збагачення історично зумовлений, дидактичні методи змінюються разом зі 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 початково-тренувальних вправ.

Однак і ця система навчання вже не цілком відповідає 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 наочною матеріалом і в той же час має надзвичайно велике практичне значення в житті кожної людини.

Одним із факторів розвитку творчого мислення школярів стає проблемне навчання.

У чому ж полягає суть проблемного методу навчання? 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 із 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.

Загалом 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, виявилась безпорадною перед завданням пояснити, коли вживається в реченнях з непрямою мовою сполучник «що», а коли «щоб». Адаже прямої відповіді на це запитання у підручнику не було.

Таку безпорадність можна спостерігати у багатьох учнів та студентів. Так, деякі першокурсники не змогли дати точних відповідей на запитання, що вимагали самостійного розв'язання, наприклад: *Які групи займенників мають певні спільні ознаки з іншими частинами мови? Чи за однаковим принципом ділимо на розряди займенники і прислівники? Які прислівники мають щось спільне із займенниками певного розряду?*

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

Проблемне навчання може здійснюватись на різних рівнях самостійності школярів. Розрізняють, зокрема, частково-пошуковий метод, коли учні беруть участь у розв'язанні окремих питань, пов'язаних із метою уроку, і дослідницький, що передбачає цілком самостійне розв'язання 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 уводить школярів у лабораторію творчого пошуку, дає їм зразок того, як треба усувати сумніви і суперечності, знаходити відповіді на питання, що виникають в ході навчальної роботи.

Висуваючи навчальну проблему, учитель повністю бере її розв'язання на себе. Учні залишаються лише спостерігачами. Але при цьому вони вчать, 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 із 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 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 лівому боці дошки. Наприклад, за навчальною картиною «Зимові ігри» можуть бути складені такі речення: *«Діти вивчили уроки, тепло одяглися і вийшли надвір. Тут вони відпочивають, граються в сніжки, катаються на санчатах, лижах і ковзанах. Два хлопчики сіли на санчата і мчать вниз. А третій уже з'їхав і тепер тягне санки на гору. Трохи віддалік кілька дівчат прикрашають снігову бабу і голосно сміються».*

Далі робота проходить так. Учитель пропонує учням знайти дієслова, визначити їх час і вид, а також синтаксичну роль у реченнях. Далі пропонує перебудувати речення так, щоб одна дія в реченнях була основною, а друга – додатковою.

В ході евристичної бесіди учитель послідовно ставить 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 підводить школярів до самостійного 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 зі 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'ясуємо, 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. ін.

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 особи). Якщо підмети в обох частинах складного речення різні (*люди – дзвін*), заміна неможлива.

Підсумовуючи спостереження учнів, вчитель підкреслює, що порушення цього правила приводить до грубих помилок, до смішних і безглузких фраз, зачитує кілька прикладів із учнівських робіт та з інших джерел, наприклад: *«Вийшовши з машини, на гостя загавкали собаки».*

У цьому випадку учні не тільки самостійно розв'язують, але й самі висуюють 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 дитячі «чому», ні спрямувати інтелектуальні зусилля школярів на самостійний пошук рішень, просто відмахуються від дитячих запитань і заглушують цим самим учнівську допитливість.

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

У таких умовах цілком можливе висування проблемних запитань самими учнями. Ось характерний приклад. Спостерігаючи багато разів, що при дієсловах наказового способу може стояти замість постфікса – «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 запитання: чому не завжди взаємозаміними морфемами –ся і –сь, коли не можна вжити постфікс –сь? Учитель, 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 усі можливі форми слова *збиратися*, учень може самостійно дійти потрібного висновку. Якщо ж цього виявиться недостатньо, вчитель вкаже і на форму дієприслівника, яка практично не вживається з –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 голосного звука, а –ся – після приголосного (з метою уникнення немилозвучного збігу звуків).

Яке ж місце може займати проблемний метод на уроці? Коли може бути створена проблемна ситуація?

Мабуть, немає такого етапу навчального процесу, на якому не можна б ставити перед школярами проблемних завдань. Пізнавальна проблема постає перед учнями вже тоді, коли їм слід самостійно зіставити граматичні чи семантичні особливості кількох слів. Характерною в цьому відношенні є широко вживана вправа із завданням вказати, яке серед наведених слів зайве: *ясний*, *високий*, *залізний*, *близький* (слово «залізний» не може мати ступенів порівняння); *тигр*, *комар*, *стіл*, *акула* (слово «стіл» означає предмет, а не істоту). Щоб виконати такого типу завдання, яким би легким на перший погляд воно не здавалось, учням серед багатьох ознак слова необхідно знайти саме ту, якою одне зі слів відрізняється від інших, а це вимагає активного мислення, цілеспрямованого аналізу.

Проблемне запитання може бути поставлене перед учнем під час опитування (правда, воно повинно бути нескладним і вимагати не набуття нових знань, а тільки нових способів застосування знань), напр.: *Що спільного у відмінюванні вивчених частин мови? Чим відрізняється категорія роду в іменнику і прикметнику? Чому I і II відміни поділяються на групи, а III і IV – ні?*

Для того, щоб відповісти на такого роду запитання, учень повинен не точно відтворити прочитане у підручнику або почуте від учителя, а перегрупувати фактичні дані, порівняти їх, зробити висновок.

Проблемною може бути постановка теми уроку. Замість того, щоб просто оголосити тему уроку «Види дієслів», вчитель пропонує порівняти два дієслова, що відрізняються одне від одного тільки видовою приналежністю: *збирали – зібрали (селяни збирали врожай – селяни зібрали врожай)*. Переконавшись, що час, рід, особа в обох дієсловах ті ж, вчитель спрямовує увагу учнів на момент завершеності дії, і тільки тоді оголошує тему.

Іноколи проблемне запитання варто поставити перед вивченням певного розділу програми. Так, приступаючи до вивчення дієслова, можна звернутись до учнів: *Як ви думаєте, чому на вивчення дієслова відводиться найбільше уроків?* І якщо їм важко зразу відповісти, запропонувати у реченні, наприклад, *Досягнення науки захоплює світ*, знайти слова, які можна пропустити: *досягнення захоплює світ, досягнення захоплює*. У всіх цих випадках ми розуміємо основний зміст вислову. Але досить пропустити дієслово – і речення втрачає будь-який зміст. Звідси учні зроблять висновок про надзвичайно важливу роль дієслова у реченні. Після такої роботи учні більш свідомо поставляться до опрацювання теми.

Виникненню проблемної ситуації може сприяти посилення на життєву важливість тих навичок, які мають сформуватись та основі певного граматичного матеріалу.

Так, перед вивченням звертань вчитель нагадає учням, що кожному доводиться писати листи, вживати у них звертання. Але, на жаль, не кожен правильно вживає при звертаннях розділові знаки, і тому деякі листи справляють неприємне враження. Мету уроку – засвоєння правил вживання розділових знаків при звертанні – учні завдяки цьому усвідомлюють як необхідність, а це стає стимулом для волевого зусилля в процесі навчання.

Проблемна ситуація може виникати вже в ході опрацювання матеріалу. Такі ситуації можуть виникати, наприклад, при з'ясуванні, чи може бути дія без дійової особи (тема «Безособові дієслова»), чому для складання закінченого речення з двома головними членами часом досить двох слів (*Діти граються*), а іноколи обов'язково треба ще третього (*Діти виконують завдання*) (тема «Перехідні і неперехідні дієслова»), якою найменшою кількістю слів можна висловити закінчену думку (тема «Загальне поняття про речення»).

Проблемна ситуація може виникати і при визначенні змісту граматичних термінів. Так, визначаючи І відміну іменників, учні дізнались, що іменники можуть належати до твердої чи м'якої груп, зрозуміли, чому ці групи так названо – за характером кінцевого приголосного основи. Який же зміст вкладається в поняття «мішана група»? Чому її так названо?

Вчитель пропонує учням уважно розглянути зразки відмінювання іменників усіх трьох груп, зіставити їх відмінкові закінчення. Виконавши це завдання, учні побачать, що одні закінчення іменників мішаної відміни такі ж, як у твердій, інші – такі, як у м'якій групі, вони тут ніби змішані, тому група названа мішаною.

Часто приводом до виникнення проблемної ситуації стає аналіз дидактичного матеріалу. Наприклад, опрацьовуючи тему «Чергування у-в, і-й» вчитель пропонує учням встановити закономірність цього чергування. Для орієнтації дає таке завдання: із запропонованих слів скласти словосполучення: *він; наш, вчитель; наш, вчителька; кинутись, вперед; іти, вперед і т. ін.* Виконавши його, учні побачать, що у, і вживаємо, якщо попереднє слово закінчується на приголосний звук, а якщо на голосний, то в, й.

Проблеми, пов'язані з узагальненням вивченого матеріалу, доцільно ставити перед школярами при підсумковому повторенні. Ось кілька прикладів таких запитань: *Чи завжди однакову роль виконують у словах суфікси? Які є дієслівні ознаки у дієприкметнику і дієприслівнику? Які частини мови можуть виконувати в реченні ті ж функції, що і прикметники? Яким членом речення може бути неозначена форма дієслова? Якими граматичними конструкціями можна висловити ознаку? Причину? Чим подібні і чим відмінні підрядні означальні речення і дієприкметниковий зворот?*

Було б помилкою думати, що проблемний метод можна застосовувати скрізь і завжди, перетворити його у єдиний засіб опрацювання програмового 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 послужити справі дальшого поліпшення викладання мови.

Література:

1. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан., Н. М. Захлопана. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 306 с.
2. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови / М. М. Наумчук, Л. П. Лушпинська. – Тернопіль : Астон, 2003. – 132 с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – Москва : Просвещение, 1968.
4. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – Київ : Рад. шк., 1982. – 176 с.
5. Скурагівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови / Л. В. Скурагівський. – К. : Рад. шк., 1987. – 144 с.
6. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення української мови / М. М. Шкільник. – Київ : Рад. шк., 1986. – 136 с.