

"6-yr" - N132

І. С. Олійник, В. К. Іваненко,
Л. П. Рожило, О. С. Скорик



МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

*Допущено Міністерством освіти УРСР
як навчальний посібник для студентів
філологічних факультетів педінститутів
спеціальності «Українська мова
і література»*

БІБЛІОТЕКА
Філологічного Державного
університету
КИЇВСЬКОГО ІНСТИТУТУ
ГОЛОВНЕ ВИДАВНИЦТВО ВИДАВНИЧОГО ОБ'ЄДНАННЯ
«ВИЩА ШКОЛА»
1979

ББК 74.261.4я73
4У(07)
М54

В посібник вложено методика преподавання української мови в середній школі. В ньому наочно отражені наукові основи методики української мови, в'яснено значення української мови як учебної дисципліни в радянській школі. Призначено для студентів педагогічних інститутів.

У посібнику викладено методику викладання української мови в середній школі. В ньому дістані висвітлення наукових основ методики української мови, з'ясовано значення української мови як навчальної дисципліни в радянській школі.

Призначений для студентів педагогічних інститутів.

Посібник підготували автори: *В. К. Іваненко* — розділ I, підрозділ 1, розділ II, підрозділи 1, 4, 5, 6; *І. К. Іваненко* і *О. С. Скорик* — розділ I, підрозділи 4, 6; *І. С. Олійник* — розділ II, підрозділи 2, 8, 9; *І. С. Олійник* і *О. С. Скорик* — розділ I, підрозділ 3, розділ II, підрозділ 7; *Л. П. Рожило* — розділ I, підрозділ 5, розділ II, підрозділи 8, 10, розділ V; *Л. П. Рожило* і *О. С. Скорик* — розділ IV; *О. С. Скорик* — розділ I, підрозділ 2, розділ III, VI.

За редакцією *І. С. Олійника*

Редакція літератури з філології та педагогік
Зав. редакцією *В. Г. Петик*

М 70103-417 325-79 4309010000
М211(04)-79



Видавнче об'єднання
«Вища школа», 1979.

ПЕРЕДМОВА

Суспільство розвинутого соціалізму ставить перед народною освітою нові завдання. Зокрема у постановках ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учителів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» та «Про дальший розвиток вищої школи і підвищення якості підготовки спеціалістів» партія і держава спрямовують працівників вищої школи на послідовне втілення в життя рішень XXV з'їзду КПРС і положень Конституції СРСР про розвиток середньої і вищої освіти, більше вдосконалення навчально-виховного процесу, щоб забезпечити підготовку всебічно розвинутих будівників комуністичного суспільства.

Шкільний курс мови спрямований сьогодні на підвищення теоретичного рівня вивчення предмета, на встановлення правильного відношення між теорією і практичним засвоєнням учнями норм літературної мови, на формування вмінь і навичок усного і писемного мовлення. Одночасно вивчення мови має невичерпні можливості реалізувати засобами предмета єдність навчання і виховання, комплексний підхід до ідейно-політичного, трудового, морального та естетичного виховання.

Мова як предмет шкільного вивчення постає перед учнями як суспільно значиме явище, як засіб виховання в душі радянського патріотизму та соціалістичного інтернаціоналізму, як засіб утвердження світоглядних переконань, як могутня зброя ідейної боротьби.

Ефективність навчання і комуністичного виховання на уроках мови значною мірою залежить не лише від змісту предмета, а й від ідейної переконаності, знань і фахової майстерності вчителя.

Виникає потреба узагальнити надбання методики викладання української мови з урахуванням нового змісту предмета і тих нових завдань навчання і виховання, що їх поставив перед нашою школою XXV з'їзд КПРС.

Викладаючи курс методики мови, автори керувалися марксистсько-ленінською методологією, яка розглядає мову як суспільне явище, ґрунтуючись на нерозривному зв'язку мови й мислення, на розумінні процесів історичного розвитку мови у зв'язку з розвитком людського суспільства, на тісному зв'язку мовознавчої теорії з

безпосередньою мовною практикою; на усвідомленні великого історичного і політичного значення ленінської національної політики КПРС, що забезпечила єднання і розвиток усіх соціалістичних націй і народностей СРСР.

Науково-теоретичні положення й узагальнення посібника базуються на кращих здобутках вітчизняної методики викладання мови й особливо методики радянського періоду.

Методична спадщина ввійшла в посібник як перевірене досвідом підтвердження тих закономірностей і висновків, до яких прийшла сьогоднішня наука з методики викладання мови.

Висвітлюючи те чи інше питання теорії методики, автори звертаються до праць відомих учених (О. В. Текучова, Л. П. Федоренко, В. І. Масальського, Д. М. Богоявленського, Т. О. Ладиженської та ін.) з методики викладання української і російської мов, використовують дослідження з психології, в яких дедалі ширше і досконаліше впроваджується науковий експеримент, здійснюється теоретичне узагальнення шкільної практики. Наприклад, для з'ясування психологічних основ навичок з орфографії використовуються багаторічні дослідження Д. М. Богоявленського з психології орфографії, для розкриття логіко-понятійної системи граматики — експериментальні дослідження Г. М. Орлової, Л. М. Проколієнко, для усвідомлення психології розвитку усного і писемного мовлення — праці І. О. Спичкі, Б. Ф. Баєва та ін.

У даній праці висвітлюються особливості вивчення всіх основних розділів шкільного курсу мови, значна увага приділена тим питанням, які зумовлені новим змістом навчання, зокрема вивченню лексики, слововтворю, стилістики, що дає можливість учням глибше зрозуміти природу мовних явищ, оволодіти новими науковими поняттями, усвідомити різні мовні системи (звукову, лексичну, граматичну, орфографічну, стилістичну) в їх єдності і взаємозв'язку.

При вивченні мовного матеріалу враховується специфіка паралельного вивчення української і російської мов, використовується порівняння звукової і граматичної будови двох споріднених мов.

У розкритті загальнодидактичних проблем, зокрема принципів, закономірностей, методів навчання мови, типології і структури уроків, використання наочності і технічних засобів у навчанні мови, організації і проведенні факультативних занять, автори брали до уваги нові класифікаційні системи, що знайшли підтвердження у педагогічних дослідженнях, враховуючи одночасно й специфічні закономірності навчання мови і мовлення. Це забезпечує вихідні теоретичні й практичні положення для вдосконалення процесу вивчення мови.

Кожен розділ підручника закінчується списком літератури з тією метою, щоб положення, висвітлені в розділі, студент міг розширити шляхом самостійного вивчення відповідних праць.

І. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НАУКА І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

Предмет і завдання методики викладання української мови

Методика викладання української мови як наука досліджує процес навчання української мови, розкриває закономірності засвоєння учнями різних сторін мови, визначає і вмотивовує засоби передачі знань учням.

Методика, як зазначає Н. К. Крупська, покликана розробляти такі прийоми навчання, які «допомагають повніше, глибше опанувати знання. Ці прийоми повинні бути продумані з погляду теорії пізнання. Вони повинні озброювати учня вмінням мислити, логічно міркувати, робити з передумов певні висновки...»¹

Завданням методики викладання української мови як науки є прагнення знайти шляхи найбільш результативного навчання, зокрема визначити мету викладання мови, обґрунтувати принципи навчання з урахуванням закономірностей засвоєння фонетики, лексики, граматики, правопису тощо, вмотивувати найекономніші і найефективніші методи і прийоми навчання, постійно виявляти недоліки у викладанні і причини, що породжують ці недоліки. «Від успішного розвитку методики, безпосередньо пов'язаної з життям, з школою, великою мірою залежить ступінь піднесення культури радянського народу», — так визначає суспільне значення методики викладання мови С. Г. Бархударов².

Методика викладання української мови як навчальна дисципліна знайомить учителя з метою і завданням вивчення мови в школі, із закономірностями засвоєння мови як системи, з методичними засобами навчання мови, допомагає оцінювати критично методичну спадщину минулого, узагальнювати передовий досвід сучасної школи. Методична теорія допомагає вчителю вибирати засоби навчання, надаючи перевагу найбільш ефективним, тим самим застерігаючи від помилок у доборі дидактичного матеріалу, використанні методів і прийомів навчання, в організації навчального процесу.

¹ К р у п с ь к а Н. К. Нотатки до питання про окремі методики. — Педагогічні твори в 10-ти т., т. 10. К., Радянська школа, 1967, с. 405.

² Б а р х у д а р о в С. Г. О состоянии методики преподавания русского языка. — Русский язык в школе, 1959, № 4, с. 40—41.

Методика викладання української мови озброює вчителя системою ідей. Керуючись цими ідеями, вчитель має змогу передбачати результати навчання рідної мови під час використання тих або інших засобів навчання. Своїми висновками і рекомендаціями методика викладання української мови допомагає вчителеві раціонально будувати уроки з мови, показує, як зробити процес навчання мови ефективним, як поєднати його з удосконаленням пізнавальних здібностей учнів.

3 Наукові основи і джерела розвитку методики викладання української мови

Методика викладання української мови постійно розвивається. Її розвиток зумовлюється рядом джерел, серед яких найважливішими є марксистсько-ленінська теорія пізнання, постанови партії та уряду про школу, передовий досвід радянської та зарубіжної шкільної практики, критичне використання методичної спадщини минулого, дані наукових досліджень з методики викладання української та російської мов.

Вихідні положення марксистсько-ленінської теорії пізнання переконують нас в тому, що навколишній світ є об'єктивним і матеріальним, він існує в постійному русі, зміні та розвитку і доступний для пізнання. Практика «повинна бути першою і основною точкою зору теорії пізнання»¹. Діалектичний шлях пізнання істини характеризується, з одного боку, чуттєвим пізнанням, а з другого — раціональним, логічним: «Інакше, як через відчуття, ми ні про які форми речовини і ні про які форми руху нічого дізнатися не зможемо...»²

Постанови Комуністичної партії і Радянського уряду про школу є другою основою і джерелом розвитку методичної теорії. Велике значення для розвитку методичної думки мали такі постанови ЦК ВКП(б): «Про загальне обов'язкове початкове навчання» від 25 липня 1930 року, «Про початкову і середню школу» від 5 вересня 1931 року, «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» від 25 серпня 1932 року, «Про підручники для початкової та середньої школи» від 12 лютого 1933 року.

Значний вплив на розвиток методичної думки мали постанови партії і уряду наступних років, зокрема «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958), «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966).

Важливе значення для вдосконалення навчального процесу в середній школі мають рішення XXV з'їзду КПРС, що вимагають від радянських педагогів навчати школярів учитися, самостійно набувати знання. Однак для цього необхідно самі методи приводити

¹ Ленін В. І. Повне зібрання творів, т. 18, с. 133.

² Гам же, с. 295.

у відповідність до вимог життя, впроваджувати в навчальний процес нові наочні посібники і методи навчання, нові технічні засоби¹.

Перспективи розвитку радянської школи в наші дні накреслені в постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977).

3) Передовий досвід радянської і зарубіжної шкіл — третє джерело розвитку методичної теорії. Досвід учителів, що досягають найкращих показників у навчанні і вихованні дітей, може збагатити методичну думку, якщо вивчення та аналіз їх роботи будуть спрямовані на узагальнення того кращого, що є в цьому досвіді, з наступним перенесенням передового в масову школу.

4) Сучасну теорію методики викладання української мови, безумовно, збагачує і критичне використання методичної спадщини, зокрема ідей Ф. І. Вуслаєва, К. Д. Ушинського, Т. І. Срезневської та інших методистів про велике освітньо-виховне значення рідної мови, про принципи побудови системи занять.

5) Неабияке значення для розвитку методичної думки мають дані наукових досліджень з методики мови, а також мовознавства, педагогіки, психології, логіки.

Для пізнання закономірностей процесу навчання української мови, для перевірки ефективності тих або інших засобів навчання, для вмотивування оптимальної організації навчання методика викладання української мови використовує таку систему методів наукового дослідження:

1) вивчення літератури з методики викладання української мови і суміжних дисциплін;

2) спостереження за навчально-виховним процесом на уроках і в позакласній роботі з мови;

3) вивчення й узагальнення передового досвіду викладання мови;

4) педагогічний експеримент та інше (метод анкет, індивідуальні бесіди, лінгвістичний аналіз мовного матеріалу).

В. І. Ленін радить «дивитись на кожне питання з точки зору того, як певне явище в історії виникло, які головні етапи в своєму розвитку це явище проходило, і з точки зору цього його розвитку дивитись, чим дана річ стала тепер»².

Значенням вимогам відповідає метод вивчення літератури з методики викладання мови і суміжних дисциплін. Ним користується не лише вчений-методист, а й кожний учитель з метою вдосконалення своєї методичної майстерності, тому що цей метод допомагає ознайомитися з тим, як вирішувалося певне питання в історії існування школи, які є досягнення, в якому напрямі необхідно вести дослідження далі.

Спостереження за навчально-виховним процесом на уроках і позакласних заняттях з мови, облік роботи вчителя і учнів, аналіз

¹ Див.: Матеріали XXV з'їзду КПРС. К., Політвидав України, 1976, с. 86, 136, 249.

² Ленін В. І. Повне зібрання творів, т. 39, с. 63.

результатів їх діяльності становлять основу вивчення й узагальнення досвіду вчителів, допомагають зробити вмотивовані висновки і сформулювати робочу гіпотезу. Одержані за допомогою цього методу дослідження дані підлягають перевірці шляхом належної організації викладання.

Вивчення й узагальнення передового досвіду окремих учителів або колективу може служити надійним критерієм для перевірки правильності теоретичних висновків. Дослідник може й сам організувати набуття досвіду, залучаючи до цього вчителів, які можуть зрозуміти завдання дослідження, застосувати ту методику, яка пропонується. Сам дослідник при цьому спостерігає за викладанням, проводить бесіди з учнями, організовує перевірні роботи, аналізує їх результати.

Комуністична партія і Радянський уряд не раз підкреслювали важливість не тільки вивчення й узагальнення передового досвіду викладання, а й на необхідність його поширення.

Педагогічний експеримент (констатуючий, навчаючий, контрольний) дозволяє спостерігати предмет дослідження з точним обліком умов, тому служить надійним засобом перевірки теорії, що розробляється дослідником, ефективності окремих методів і прийомів навчання. Цей метод дослідження дає змогу виявити об'єктивні закономірності і доказово з'ясувати явища, які вивчаються, одержати правильні в науковому відношенні і доказові висновки.

Так званий природний експеримент (проведення його передбачає організацію за вмотивованою системою викладання даного розділу або теми в одному, чи кількох класах) супроводжується контрольним експериментом по тій же темі в інших класах і школах. Звичайно обмежуються двома класами, де один і той самий вчитель використовує однаковий матеріал, але варіює прийоми роботи. Проведення такого експерименту важливе навіть у тому випадку, коли класи не зовсім однакові: під час аналізу можна відкинути показники роботи кількох учнів, і експериментальне порівняння дає достовірні результати¹.

Для здійснення природного (педагогічного) експерименту слід добре продумати мету і завдання його, план проведення, виготовити методичні матеріали, розробити інструкцію проведення експерименту відповідно до розробленого плану (це особливо важливо, коли в експерименті беруть участь вчителі), розробити систему обліку результатів експерименту и обробку одержаних результатів.

Участь учителя в експериментальній роботі є одним із способів поєднання теорії з практикою, одним із засобів підвищення його методичної культури, вдосконалення педагогічної майстерності.

¹ Див.: Ушаков М. В. Об эксперименте в методике русского языка. — Русский язык в школе, 1960, № 3, с. 94—95.

①

Зв'язок методики викладання української мови із суміжними дисциплінами

Методика викладання української мови як наука спирається на суміжні дисципліни: мовознавство, педагогіку, психологію, логіку.

Зміст матеріалу з мови в середній школі визначається насамперед наукою про мову — мовознавством. Марксистсько-ленінське мовознавство розглядає мову як суспільне явище, визнає матеріалістичне походження і розвиток мови в процесі праці та спілкування людини, підкреслює нерозривний зв'язок мови з мисленням, називає мову найважливішим засобом людського спілкування й організації суспільного життя. Радянське мовознавство розглядає мову як систему, важливими компонентами якої є звуки мови (фонемі), слово, словосполучення, речення, і ця система знаходить своє втілення в різноманітних способах висловлення думок у формі усної або писемної мови. Дані мовознавства допомагають методиці викладання української мови визначити зміст навчального предмета «Українська мова». Розвиток мовознавчої науки сприяє дальшому вдосконаленню змісту шкільного курсу мови.

Педагогіка обґрунтовує зміст і завдання комуністичної освіти і виховання в радянській школі, суть процесу навчання та його принципи, методи і форми організації навчальної роботи, накреслює шляхи прискорення педагогічного процесу, визначає, які саме методи чи методичні прийоми можуть бути найбільш результативними в даному випадку. Все це допомагає методичній теорії визначити мету і завдання вивчення мови в школі, сформулювати методичні принципи навчання, правильно розв'язати питання про дидактичний матеріал з мови, вмотивувати найбільш доцільні форми організації навчальної роботи та ін.

Методика викладання української мови пов'язана з психологією, яка досліджує пізнавальні процеси взагалі — відчуття, уявлення, увагу, пам'ять, мислення, мову, а також їхній фізіологічний механізм. Дані психології про пізнавальні процеси, що протікають у свідомості учнів під час засвоєння мови, допомагають виявити труднощі засвоєння окремих сторін мови і вмотивувати причини появи помилок, з'ясувати особливості засвоєння усної і писемної форми мови, накреслити оптимальні шляхи викладання її.

Психологія, спираючись на фізіологічне вчення І. П. Павлова про вищу нервову діяльність, допомагає глибше усвідомити психічні особливості учнів, психологічні основи педагогічного процесу, обґрунтувати психологічно методи навчання.

Мислення учнів 11—12 років значною мірою конкретне, тому під час вивчення мовного матеріалу в 4—5 класах необхідно широко використовувати різні види наочності, ставити питання так, щоб вони спрямовували увагу учнів на усвідомлення зв'язку граматичної форми з певним змістом, допомагали зробити необхідні висновки, узагальнення.

Дані психології допомагають знайти для уроків мови оптимальні шляхи розвитку пізнавальних здібностей учнів. Наприклад, на уроках мови учні працюють одночасно в трьох напрямках: аналізують граматичну форму, сприймають її з боку змісту, користуються тією ж мовою в своєму мовленні як засобом спілкування і засобом усвідомлення і розуміння вивчених правил даної мови. Зосередженням уваги на вивчаному для того, щоб зрозуміти і запам'ятати його, створюються умови і для вдосконалення таких пізнавальних процесів, як пам'ять і мислення.

Необхідним і природним є зв'язок методики викладання української мови з логікою. Це зобов'язує вчителя української мови відбирати засоби навчання з урахуванням використання їхніх можливостей для розвитку мислення учнів. Логічне мислення протікає за певними законами діалектичної логіки, яка, «на протилежність старій, чисто формальній логіці, не задовольняється тим, щоб перелічити і без усякого зв'язку поставити поряд одну коло одної форми руху мислення, тобто різні форми суджень і умовиводів. Вона, навпаки, виводить ці форми одну з одної, встановлює між ними відношення субординації, а не координації, вона розвиває вищі форми з нижчих»¹.

Сучасна логіка стверджує, що діяльність школярів являє собою різні взаємовідношення форм мислення. Розвивати мислення учнів — це значить навчати їх здійснювати різні розумові операції, в результаті яких виникають основні форми мислення: поняття, судження, узагальнення, систематизація, аналіз — синтез, абстрагування — конкретизація, індукція — дедукція. На уроках мови доцільно «виявляти турботу про розвиток мислення учнів уже тому, що це необхідно для засвоєння самого предмета: граматики, орфографії, пунктуації та й лексики. Людина, що не має навичок аналізувати, абстрагувати, узагальнювати, будувати дедуктивні умовиводи і т. ін., не може навчитися ні граматиці, ні правопису»².

Методика викладання української мови творчо використовує багаті надбання методики викладання російської мови як дожовтневого періоду, так і радянського часу.



Зміст і побудова курсу методики викладання української мови

Курс методики викладання української мови охоплює такі розділи, підрозділи і теми.

1. Загальні питання методики викладання української мови. Розділ розглядає методику викладання української мови як науку і навчальну дисципліну, українську мову як предмет викладання в радянській середній

¹ Маркс К., Енгельс Ф. Твори, т. 20, с. 500—501.

² Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1964, с. 38.

школі, програми і підручники з української мови для середньої школи, дидактичні принципи і психологічні основи навчання української мови, типи уроків з української мови, їхню структуру і методику проведення.

2. Методика вивчення основних розділів шкільного курсу мови. У цьому розділі розкривається методика вивчення фонетики і орфографії, лексики, розглядаються загальні питання вивчення граматики в 4–8 класах, методика вивчення будови слова і словотворення, частин мови, синтаксису, орфографії, пунктуації, методика розвитку зв'язного мовлення, методика роботи з практичної стилістики.

3. Факультативні заняття з української мови. Розділ висвітлює значення факультативів з мови, їхні завдання, тематику, оцінює окремі програми, а також посібники для вчителя і для учнів, вмотивовує методи і прийоми роботи на факультативних заняттях.

4. Позакласна робота з української мови. У цій темі визначаються мета, завдання і зміст позакласної роботи з мови, принципи її організації, форми проведення.

5. Вивчення української мови в 9–10 класах. Ця тема висвітлює зміст і обсяг занять з української мови в старших класах середньої школи, мету і завдання, планування, організацію і форми роботи.

6. Методична робота вчителя-мовника. Розділ знайомить із значенням і формами методичної роботи вчителя-мовника, шляхами підвищення його майстерності, організацією діяльності методичного об'єднання вчителів у школі.

Короткий огляд розвитку методики викладання української мови

Царська Росія лишила в спадщину відсталу економіку й неписьменність. Так, за переписом 1897 року на Україні, яка не вважалася найвідсталішою, було 72 відсотки неписьмених. Шкіл типу семирічних і середніх на Україні було всього 963, а право на освіту фактично мали тільки діти буржуазії, поміщиків, чиновників.

Великий Жовтень відкрив усім народам нашої Батьківщини шлях до небувалого розквіту національної за формою і соціалістичної за змістом культури. «Декларація прав народів Росії» (1917) надавала право навчати дітей рідної мови, а декрет «Про ліквідацію неписьменності серед населення РРФСР» (1919) зобов'язував навчати читання і письма всіх громадян віком від 8 до 50 років. Відповідно до ленінської національної політики українська мова ввійшла в навчальні плани всіх типів шкіл України. Назріли проблеми нормування основ української мови, створення програм, підручників тощо.

Активну участь у складанні програм і створенні підручників, у підготовці вчителів бере Л. А. Булаховський. Його науково-

методична діяльність заслуговує високої оцінки. Л. А. Булаховський правильно вказав на хиби формальної граматики, на її односторонність і вимагав розкривати форми слів у тісній єдності з їхніми смисловими значеннями. Він обґрунтував положення про єдність граматики з орфографією і стилістикою, багато уваги приділив паралельному вивченню споріднених мов, розробив основи інтонування при вивченні синтаксису, вказав на необхідність врахування діалектних особливостей мови.

За роки існування радянської школи методика викладання української мови сформувалась як наукова дисципліна. Була створена методична бібліотека, до якої вагомим внеском увійшли праці Л. А. Булаховського, С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського, А. П. Медушевського, М. М. Шкільника, М. К. Тищенко, І. О. Сніциці, М. В. Бардані, О. М. Бельєва та ін.

Періодизацію розвитку методики викладання української мови вперше розробив В. І. Масальський¹: формування принципів навчання та виховання в радянській школі (1917—1920); побудування її за цими принципами (1921—1931); визначення методологічних основ, змісту, методів викладання (1930—1936); зміцнення методичної бази в умовах дальшого розвитку соціалізму (1937—1941); боротьба з фашистськими загарбниками, збереження надбань соціалістичної культури (1941—1945); інтенсивна відбудова радянської школи (1945—1952); запровадження загального десятирічного і політехнічного навчання і виховання (1952—1957).

Для 20-х років є характерними численні спроби визначити зміст методики української мови, сформувані її основні принципи, знайти відповідні форми роботи (В. Дога, О. Ф. Музиченко, Г. П. Гарбуз, А. П. Машкін), впорядкувати тематичну й загальну бібліографію з питань методики мови (В. Дога, М. Сулима, Г. Іваниця, А. П. Машкін, В. І. Масальський).

У 30-ті роки збагачуються методологічні основи викладання мови, визначаються зміст і методи викладання її. Велике значення мали постанови ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року і 25 серпня 1932 року, які узаконювали урок, підносили роль підручника, вказували на нові принципи побудови навчальних планів і програм з мови, спрямовували вчителів на систематичне опрацювання граматичного матеріалу і вироблення в учнів міцних навичок з орфографії і пунктуації, розширювали поняття методів навчання мови. У ці роки методичні проблеми стають предметом спеціальних досліджень. Виходить із друку посібник С. Х. Чавдарова і П. К. Волінського «Як викладати українську мову в початкових класах» (Харків, 1934), дослідження С. Х. Чавдарова і І. Барчука «З підсумків викладання української мови в школі» («Комуністична осві-

¹ Див.: Масальський В. І. Розвиток методики викладання української мови в школах УРСР. — Українська мова і література в школі, 1957, № 5, с. 40—50; Його ж. — Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР. К., Вид-во КДУ, 1962.

та», 1938, № 7—8). З'являються книги С. Х. Чавдарова «Методика викладання української мови в початкових класах» (Харків, 1937), «Методика викладання української мови в середній школі» (К., 1939). Посилено вивчається й узагальнюється досвід кращих вчителів, розширюється коло дослідників (С. Канока, Б. Кулик, Ф. Попаровська, А. Сніжкова, М. Христенко та ін.).

Значним досягненням у розвитку методичної думки був вихід з друку підручників для середньої школи, зокрема «Граматики української мови» (1938), складеної А. О. Загородським («Фонетика і морфологія», ч. 1) і В. С. Ващенком («Синтаксис», ч. 2).

Комуністична партія та Радянська держава і в період боротьби з фашистськими загарбниками піклувалися про народну освіту і збереження надбань соціалістичної культури (1941—1945). Про це свідчать постанова Ради Народних Комісарів СРСР від 21 червня 1944 року «Про заходи до поліпшення якості навчання в школі» і постанова Ради Народних Комісарів УРСР і ЦК КП(б) України від 1 березня 1945 року «Про підручники з української та російської мов для початкових шкіл УРСР».

У повоєнний час (1945—1952) робота над розвитком і вдосконаленням методики викладання мови розгортається з новою силою. Свідченням цього є вихід у світ методичної літератури як для вчителів початкових класів, так і для вчителів середньої школи. Виходять із друку збірники матеріалів «Українська мова і література в школі» (вип. 1, 1949, вип. 2, 1950), «Рік роботи викладачів мови шкіл УРСР» (К., 1952). З 1951 року починає виходити журнал «Українська мова в школі»¹.

У роки запровадження загального десятирічного навчання (1952—1957) набагато ширшою стає тематика збірників «З досвіду роботи вчителів української мови і літератури» (К., 1954), «З досвіду викладання української мови» (К., 1957), де висвітлюються також питання паралельного викладання української та російської мов, формування граматичних понять, розвиток мови учнів під час вивчення граматики, робота над підвищенням грамотності учнів. У ці роки з'являється посібник для студентів-філологів «Методика викладання мови в середній школі» за редакцією С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського (К., 1954). Предметом спеціальних досліджень науковців стають методичні розробки уроків (А. П. Медушевський, М. К. Тищенко).

У період зміцнення зв'язку школи з життям (1958—1968) з'являється чимало праць з розвитку мови: І. С. Олійника «Методика роботи з розвитку мови в V—VIII класах» (К., 1964), Л. М. Марченка «Робота з лексичними синонімами на уроках української мови» (К., 1964), А. Т. Гамалія «Розвиток усної і писемної мови учнів у позакласній роботі» (К., 1964), І. О. Синиці «Психологія писемної мови учнів 5—8 класів» (К., 1965). Методика паралельного вивчення

¹ З 1963 року цей журнал видається під назвою «Українська мова і література в школі».

української і російської мов знаходить відображення в монографії В. І. Масальського «Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах УРСР» (К., 1962). Процес засвоєння лексико-граматичних і граматичних категорій висвітлюється в монографії М. М. Шкільника «Формування в учнів граматичних понять іменника» (К., 1962). Методика вивчення орфографії розглядається в книзі М. В. Бардаш «Навчання орфографії у восьмирічній школі» (К., 1966). У ці ж роки виходить монографія А. П. Медушевського «Викладання фонетики, морфології української мови у восьмирічній школі» (К., 1962), посібник Є. М. Дмитровського «Методика викладання української мови в середній школі» (К., 1965).

За останні роки (1967—1979) методична думка збагатилася ідеями про вдосконалення змісту шкільного курсу мови, про ефективні методи викладання її в школі, про піднесення ефективності уроків. У ці роки були створені діючі в сучасній школі програми з української мови і нові підручники. Серед посібників для вчителя, що видані за цей час, треба назвати в першу чергу такі книги: О. М. Беляєва «Шляхи піднесення ефективності уроку з української мови в V—VIII класах» (К., 1968), М. Я. Плюща «Словотворення та вивчення його в школі» (К., 1969), В. Я. Мельничайко «Робота з граматичними синонімами на уроках української мови» (К., 1975), М. Г. Стельмахович «Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4—8 класах» (К., 1976), К. М. Плиско «Викладання синтаксису української мови» (К., 1978).

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Що вивчає методика викладання української мови?
2. Які завдання вирішує методика викладання української мови як наука?
3. З'ясуйте значення методики для практики викладання української мови в школі.
4. Розкажіть про наукові основи і джерела розвитку методики викладання української мови.
5. Які методи наукового дослідження, що використовує методика викладання української мови, вам відомі?
6. Яку допомогу надають методиці викладання української мови як науці суміжні дисципліни?

Список літератури

- Матеріали XXV з'їзду КПРС. К., Політвидав України, 1976.
Матеріали XXV з'їзду Комуністичної партії України. К., Політвидав України, 1976.
Конституція (Основний Закон) Союзу Радянських Соціалістичних Республік. К., Політвидав України, 1977.
Конституція (Основний Закон) Української Радянської Соціалістичної Республіки. К., Політвидав України, 1978.
Програма Комуністичної партії Радянського Союзу. К., Держполітвидав УРСР, 1961.
Програми педагогічних інститутів. Методика викладання української мови в середній школі. К., Вища школа, 1973.

- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 5—22.
- Беляев О. М. Становлення і розвиток методики мови. — Українська мова і література в школі, 1977, № 11, с. 51—63.
- Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965.
- Масальський В. І. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР. К., Вид-во КДУ, 1962.
- Методика викладання української мови в середній школі. За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, 1962.
- Методика преподавания русского языка. Хрестоматия/Сост. М. С. Лапатухин. М., Учпедгиз, 1960.
- Основи методики русского языка в 4—8 классах/Под ред. А. В. Текучева, М. М. Розумовской, Т. А. Ладыженской. М., Просвещение, 1978.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 23—25.
- Текучев А. В. Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 года. — Русский язык в школе, 1977, № 5, с. 33—42.

УКРАЇНЬКА МОВА ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА В РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ

Мова як суспільне, історичне явище, що тісно пов'язане з духовним, розумовим, психічним життям людей, має велике значення для кожного народу: нею супроводжуються всі сторони буття, процеси пізнавальної і творчої діяльності, завдяки їй люди спілкуються між собою, обмінюються думками, мислять, пізнають навколишній світ, усвідомлюють явища, процеси, дії, залежність між ними. Саме тому мова — найцінніше багатство народу, його історія, свідомість, продукт суспільного життя.

Відображаючи дійсність у різноманітних формах її буття, забезпечуючи інтелектуальну діяльність людини (мислення, сприймання, пам'ять, уяву), мова тим самим має величезне суспільне значення. Завдяки їй людство може зберігати в часі надбання розумових здібностей, передавати з покоління в покоління досвід, найвищі інтелектуальні досягнення. «Мова є великим засобом зближення між людьми... дати можливість учневі опанувати рідну мову — значить... дати йому можливість бути активним членом суспільства»¹.

З'ясування суті і походження мови цікавилися здавна. Важливу роль мови в житті й культурі народу відзначали видатні вітчизняні вчені й письменники — М. В. Ломоносов, Ф. І. Буслаєв, І. І. Срезневський, М. Г. Чернишевський, Т. Г. Шевченко, М. О. Добролюбов та ін.

Мову як важливий засіб впливу на людину, як знаряддя освіти і виховання високо оцінював К. Д. Ушинський. Він називав її «дивним педагогом», який «навчає напрочуд легко, за якимось

¹ Крупська Н. К. Педагогічні твори в 10-ти т., т. 9. К., Радянська школа, 1966, с. 7.

недосяжно полегшеним методом»¹. «Серед інших предметів вивчення немає жодного такою мірою здатного розвинути людину, як вивчення мови...»²

Суспільну роль мови науково визначили класики марксизму-ленінізму. У працях К. Маркса, Ф. Енгельса, В. І. Леніна, у Програмі Комуністичної партії Радянського Союзу науково пояснено значення рідної мови у всебічному розвитку людини, суспільства в цілому, роль її як знаряддя боротьби за соціальне і національне визволення трудящих усіх країн.

Комуністична партія Радянського Союзу дбає про всебічний, рівноправний розвиток усіх мов у нашій країні і надає великого значення вивченню їх у школі. У Програмі КПРС говориться: «... Забезпечувати і надалі вільний розвиток мов народів СРСР, повну свободу для кожного громадянина СРСР розмовляти, виховувати і навчати своїх дітей будь-якою мовою, не допускаючи ніяких привілеїв, обмежень або примусу у вживанні тих чи інших мов»³.

Рівність мов у багатонаціональній державі, право навчатися рідною мовою, розвивати, збагачувати її як могутнє знаряддя національної культури юридично закріплені в Конституції СРСР.

Потреба опанування мови визначається її нерозривним зв'язком з мисленням, з свідомістю і трудовою діяльністю. «Мова,— відзначали К. Маркс і Ф. Енгельс,— є практична, існуюча і для інших людей і лише тим самим існуюча також і для мене самого, дійсна свідомість»⁴. «Моза є безпосередня дійсність думки»⁵. Засвоюючи мову, людина тим самим збагачує свої знання. За допомогою мови здійснюється діалектико-матеріалістичне розуміння всіх навчальних дисциплін. Знання мови, вміння користуватися нею усно й на письмі — неодмінна умова навчання і виховання підростаючого покоління. Вивчення рідної мови безпосередньо сприяє розвитку мислення, розумових, психологічних, вольових і моральних якостей учнів.

М. І. Калінін ще у передвоєнні роки, виступаючи перед учнями 8—10 класів Ленінського району м. Москви, говорив: «Вивчення рідної мови — це велика справа. Найвищі досягнення людської думки, найглибші знання і найпалкіші почуття залишаються невідомими для людей, якщо вони не будуть ясно і точно оформлені в словах»⁶.

Високу оцінку мові як засобу освіти і виховання дав визначний радянський педагог В. О. Сухомлинський. «Викладання мови — це майстерність творення людської душі, бо воно є найніжнішим, най-

¹ У ш и н с ь к и й К. Д. Твори, т. 1. К., Радянська школа, 1954, с. 271.

² Там же, с. 302—303.

³ Програма Комуністичної партії Радянського Союзу. К., Політвидав України, 1968, с. 101.

⁴ Маркс К., Енгельс Ф. Твори, т. 3, с. 28.

⁵ Там же, с. 427.

⁶ Калінін М. І. Про комуністичне виховання. Вибрані промови і статті. К., Молодь, 1955, с. 95.

тоншим діткненням до серця дитини. Викладання мови — це людинознавство, бо в слові поєднуються думки, почуття, ставлення людей до всього навколишнього світу. Викладання мови — це й суспільствознавство, бо в слові закарбовані століття життя й боротьби народу, його мужність і слава, надії і сподівання»¹.

Заняття з мови забезпечують найтісніший зв'язок теорії з практикою, бо все, що доводиться виконувати на уроках мови, пов'язане з усним і писемним мовленням учнів, а тому засвоєння мови безпосередньо пов'язане як із збагаченням знань, так і з виробленням умінь і набутням навичок.

Безпосередній зв'язок мови з мисленням і свідомістю зумовлює значення її як одного з найдійовіших засобів, за допомогою яких виховується комуністична свідомість, любов до Радянської Батьківщини.

Розвинена мова людини — не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів матеріального і духовного життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини. «Мовна поведінка, — пише І. О. Синиця, — частина загальної поведінки людей, вона свідчить як про рівень розумового розвитку, так і про рівень її виховання. Вона репрезентує людину в цілому»².

Ознайомлення із словниковим багатством, своєрідністю звукової та інтонаційної системи, словотворчими властивостями, особливостями граматичної будови, художньо-зображальними засобами мови розкриває учням духовне багатство народу, сприяє вихованню патріотизму, допомагає формуванню діалектико-матеріалістичного світогляду учнів.

Виконання найрізноманітніших усних і письмових вправ у процесі вивчення мови виховує любов до праці, наполегливість, увагу, активність, самостійність. Крім того, «в руках педагога слово, — писав В. О. Сухомлинський, — є могутнім засобом, здатним піднести, звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні й вічні джерела любові до землі своїх предків, до завоювань соціалістичної революції, пошани до героїв боротьби за наше щасливе сьогодні»³.

Шкільний курс української мови передбачає у повній відповідності до програми вивчення таких розділів: фонетика, орфоепія, графіка, лексика й фразеологія, будова слова, словотвір, морфологія, синтаксис, орфографія, пунктуація, стилістика. Подається необхідна сума теоретичних знань, вироблюються практичні навички

¹ Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. — Українська мова і література в школі, 1968, № 12, с. 1.

² Синиця І. О. Психологія усного мовлення. К., Радянська школа, 1974, с. 201.

³ Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. — Українська мова і література в школі, 1968, № 12, с. 10.

культури усного й писемного мовлення. Деякі розділи (орфоепія, графіка, орфографія, пунктуація) вивчаються не окремо, а в зв'язку з опрацюванням питань інших розділів.

Учні також знайомляться з мовою як суспільним явищем, роллю її в житті людей і шкільному навчанні. У процесі вивчення всього курсу української мови розглядається питання спорідненості братніх мов.

Значне місце під час вивчення мови займає робота над розвитком мовлення, яка передбачає збагачення словника учнів, оволодіння нормами літературної мови на всіх рівнях, формування в школярів умінь і навичок зв'язного викладу думок в усній і писемній формі. Праця над розвитком мовлення супроводжує вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови.

Отже, в процесі вивчення української мови в школі розв'язуються важливі загальноосвітні, виховні і практичні завдання, а саме: 1) дати учням необхідну суму знань про мову, її граматичну будову, словотвір, лексику і фразеологію, фонетичну систему і орфоепію, стилістику; навчити змістовно, логічно, грамотно, точно й виразно виражати свої думки, користуватися мовленням високої культури; 2) домогтися міцних орфографічних і пунктуаційних навичок; 3) прищепити любов до рідної мови і прагнення якомога краще оволодіти нею; 4) забезпечити розвиток логічного мислення в процесі вивчення української мови; 5) виробити в учнів комуністичні переконання, глибоке почуття патріотизму, любов до праці, наполегливість у досягненні поставленої мети, старанність, ініціативність, допитливість та ін.; 6) виховати в учнів потребу і вміння збагачувати й удосконалювати свої знання і навички з рідної мови.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Класики марксизму-ленінізму про мову та її роль у суспільному житті.
2. Видатні вчені про значення вивчення мови.
3. У чому освітньо-виховне значення мови?
4. Що складає зміст шкільного курсу «Українська мова»?
5. Які основні завдання вивчення української мови в школі?

Список літератури

- Л е н і н В. І. Завдання спілок молоді (Промова на III Всеросійському з'їзді Російської Комуністичної Спілки Молоді 2 жовтня 1920 р.). — Повне зібрання творів, т. 41.
- Л е н і н В. І. Резолюція ЦК РКП(б) про Радянську владу на Україні. — Повне зібрання творів, т. 39.
- Програма Комуністичної партії Радянського Союзу. К., Політвидав України, 1968.
- Б і л о д і д І. К. Розвиток мов соціалістичних націй СРСР. К., Наукова думка, 1967.
- С у х о м л и н с ь к и й В. О. Слово рідної мови. — Українська мова і література в школі, 1968, № 12.
- У ш и н с ь к и й К. Д. Рідне слово. — Твори, т. 1. К., Радянська школа, 1954.

Програми з української мови

Програма з української мови — це державний документ, в якому визначено обсяг і зміст знань, умінь і навичок з мови, що їх мають одержати учні за час навчання в середній школі.

Безпосередньо програмі передуює «Пояснювальна записка», в якій викладені основні завдання вивчення української мови в школі, сформульовані принципи, покладені в основу програми і основних її розділів, намічені шляхи і засоби реалізації програми, подані загальні методичні настанови щодо активізації процесу навчання. Це зобов'язує вчителя звернути серйозну увагу на «Пояснювальну записку», з дбайливого вивчення її розпочинати ознайомлення з програмою.

Програма розподіляє шкільний курс української мови на розділи, підрозділи і теми, визначає години для кожного класу. У цьому розподілі відбито системність і послідовність у вивченні теоретичного матеріалу і виробленні практичних навичок. Матеріал курсу розподілено між класами, визначено кількість годин для кожного класу. Програма з української мови для 4—8 класів побудована з урахуванням програмових вимог для 1—3 класів.

Бездоганне знання програми вчителем української мови є запорукою чіткого планування й успішної організації навчання. Знайомство з програмою початкових класів забезпечить наступність у вивченні мови в 4—8 класах.

Програми з української мови за часи Радянської влади змінювалися, вдосконалювалися, покращувалися. І в цьому виявилася велика турбота Комуністичної партії СРСР, Радянського уряду про розквіт і зміцнення в нашій країні найдемократичнішої школи.

✓ В основу перших програм з мови було покладено принцип комуністичної партійності навчання й виховання, чітко визначений у «Постанові про єдину трудову школу» (1918) та в Програмі РКП(б), прийнятій VIII з'їздом партії у 1919 році. Здійснилась одвічна мрія народів колишньої царської Росії: Велика Жовтнева соціалістична революція принесла всім людям право навчатися в школах рідною мовою. Українська мова стала провідною навчальною дисципліною нової радянської школи на Україні. І хоч перші програми з мов цих років мали формально-граматичне спрямування і не були позбавлені недоліків, у них відбито шукання і прагнення визначних вітчизняних методистів-практиків, спрямовані на поліпшення освіти, крім того, вони засвідчували народження нової школи, а з нею і методики мови, по-новому вирішувалося питання про мету, завдання і зміст занять з мови.

✓ Після перемоги Великої Жовтневої соціалістичної революції з'явилися й програми з української мови для єдиної трудової школи, за якими і провадилося навчання до 1922 року. Ці програми орієнтували на вивчення живої розмовної мови, на набуття навичок усного

й писемного мовлення. У програмі визначалася практична спрямова-
ність занять з мови, зв'язок їх з життям. Граматика розглядалася
перш за все як навчальна дисципліна, що має велике освітнє значен-
ня. Давалися поради вивчати морфологію і синтаксис з позиції
формально-граматичного напрямку, що, на думку авторів програми,
найбільше відповідає вимогам мовознавчої науки. Проте відомості
з граматики, зокрема синтаксису, подавалися в скороченому вигля-
ді: не було матеріалу про другорядні члени речення, класифікацію
підрядних речень тощо. У «Пояснювальній записці» радили користу-
ватися методом спостереження під час вивчення мови.

✓ Згодом наша школа переходить на комплексну систему навчан-
ня, що відбивається й у відповідних програмах.

У комплексних програмах проводилася тенденція до ліквідації української мови як окремого предмета. Програма не орієнтувала на засвоєння чітко визначеного кола знань, а передбачала вивчення шляхом спостереження окремих відомостей з фонетики, опрацювання деяких питань з морфології і синтаксису за формально-граматичним принципом та набуття практичних навичок з орфографії і пунктуації без чіткого плану й системи в зв'язку з іншими видами занять, з виконанням громадської роботи. Не завжди також урахувалися й вікові особливості учнів.

Самі комплексні програми також видозмінювалися: в одних була дещо більша увага до вивчення мови, в інших — менша. До речі, досвідчені вчителі нерідко і під час комплексної системи навчання опрацьовували з учнями більш-менш систематичний курс граматики й правопису.

✓ У 1930/31 навчальному році школа працювала за методом про-
єктів. Створені програми відповідно до методів проектів спрямо-
ували школярів на активну участь у громадському житті, на допо-
могу підприємствам, колгоспам, бібліотекам тощо. За цими програ-
мами також не планувалося систематичне вивчення курсу україн-
ської мови. Програма орієнтувала на вивчення окремих питань
мови в зв'язку з реалізацією розроблених проектів.

✓ Навчанню за комплексними і проектними програмами було покладено край постановами ЦК ВКП(б) «Про початкову та середню освіту» (5 вересня 1931 року) і «Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі» (25 серпня 1932 року). У постановах було відзначено певні досягнення радянської школи, вказувалося на істотні недоліки в її роботі: недосконалість програм, методів роботи, розрив між навчальною і виховною роботою, недостатність знань учнів тощо. Постанови намітили шляхи поліпшення всієї роботи школи. Серед першочергових завдань Комуністична партія вимагала значного покращання знань учнів з рідної мови. Постанова зобов'язувала створити нову програму і сформулювала вимоги до неї: «Програма з рідної мови повинна забезпечити засвоєння справді систематичного й точно окресленого кола знань, а також сталих навичок правильного читання, письма та усної мови, запровадивши в практику навчальної роботи учнів самостійні письмові

роботи, граматичний розбір і т. ін. як у класі, так і вдома»¹. Постанова вимагала узгодити між собою програми споріднених дисциплін, побудувати їх на суворо науковій основі, врахувати принцип історизму, забезпечити зв'язок теорії з практикою і виховання марксистського світогляду учнів засобами рідної мови, а також «визнати необхідним у навчальні програми з суспільствознавства, літератури, мови, географії та історії ввести найважливіші знання, що стосуються національних культур народів СРСР, їх літератури, мистецтва, історії розвитку...»²

У відповідь на постанову ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року з'явилася в 1932 році програма з української мови, що спрямовувала вже на систематичне вивчення мовного матеріалу, хоча й мала ще суттєві недоліки і проблеми не розв'язувала. У 1933 році виходить перша стабільна програма з української мови, яка з роками вдосконалювалася, покращувалася. У ній знайшли відображення і ті зміни, які відбувалися в мовознавчій науці.

Новими були програми з української мови, що з'явилися в 1956 році. Вони ввібрали в себе досягнення в розвитку радянської школи, успіхи нашої методики й лінгвістики і відбили зрослі вимоги до рівня культури мови учнів.

У 1960 році, відповідно до «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958), наша школа перейшла з семирічного на загальнообов'язкове восьмирічне навчання, що було викликано необхідністю ефективніше реалізувати одне з найважливіших завдань школи — готувати освічених, культурних, всебічно грамотних людей, які добре володіють літературною мовою.

Була створена й нова програма з української мови для 5—8 класів, що передбачала вивчення шкільного курсу на основі принципів науковості, систематичності, наступності, зв'язку теорії з практикою тощо. Чимале місце в ній приділено й роботі з розвитку мовлення, яка мала здійснюватися у зв'язку з вивченням граматики та інших розділів шкільного курсу мови. У процесі роботи з розвитку мовлення рекомендувалося вивчати й лексику та фразеологію, тим самим збагачуючи і розвиваючи словниковий запас учнів.

Наступний етап у розвитку програм з української мови для школи пов'язаний із створенням нових програм для 1—3 і 4—8 класів. Дослідження радянських психологів, педагогів і методистів рівня розвитку учнів дали можливість розв'язати питання про встановлення межі між початковими класами і навчанням у середній школі, про обсяг матеріалу з мови для 1—3 класів. Оскільки рівень розвитку дітей у наш час підвищився, то школярам 1—3 класів посилено оволодіти тією сумою знань і навичок з української мови, яка раніше була розрахована на чотирирічне навчання.

¹ Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі. — У кн.: Керівні матеріали про школу/Упор. С. Б. Б а б и ч, В. О. В і к т о р о в, С. П. З а в о л о к а. К., Радянська школа, 1962, с. 59.

² Там же.

У початкових класах, враховуючи вікові особливості дітей, їхні можливості, передбачається значний обсяг відомостей з фонетики, орфоєнії, морфології, орфографії, синтаксису, пунктуації і культури мовлення.

Закінчуючи 3 клас, учні мають уміти давати відповіді на тематично пов'язані запитання, складати план прочитаного за допомогою підгальних та розповідних речень і розповідати за планом, писати перекази, в тому числі із спеціальним завданням, писати твори за малюнками, власними спостереженнями тощо.

Нову програму з української мови для 4—8 класів, в якій передбачено повторення пройденого в 1—3 класах і на цій основі подано розширений і систематичний обсяг знань із української мови, введено в дію на початку 70-х років.

Таким чином, програма з української мови за своїм змістом передбачає вивчення систематичного елементарного курсу фонетики, графіки й орфоєнії, будови слова і словотвору, морфології і синтаксису, орфографії і пунктуації, стилістики, а також роботу з розвитку зв'язного мовлення. Реалізація програми має привести до оволодіння нормами літературної мови, до вироблення високої культури мови.

У програмі лінійне розташування матеріалу, причому в тому порядку, який прийнято в науковому курсі: фонетика, лексика, будова слова і словотвір, морфологія, синтаксис. Правда, окремі теми, наприклад «Лексика», розчленовуються на частини.

У зв'язку з новими, підвищеними вимогами в справі підготовки всебічно освічених учнів введено нові розділи до шкільного курсу з урахуванням дослідження нових аспектів у науковому вивченні мови. Докладне опрацювання лексики і фразеології, проблеми словосполучення та інших питань у мовознавчій літературі дало можливість ввести відповідні розділи, підрозділи й теми і в шкільний курс української мови.

За класами матеріал програми з української мови розподіляється таким чином:

у 4 класі (136 годин) вивчається: «Вступ» (1 година), «Повторення вивченого в 1—3 класах» (4 години), «Загальні відомості з синтаксису й пунктуації» (20 годин), «Фонетика» (21 година), «Лексика» (10 годин), «Будова слова» (40 годин), «Повторення в кінці року» (8 годин), «Розвиток зв'язного мовлення» (32 години);

у 5 класі (136 годин): «Повторення вивченого в 4 класі» (3 години), «Лексика» (8 годин), «Словотвір» (10 годин), «Іменник» (25 годин), «Прикметник» (18 годин), «Числівник» (10 годин), «Займенник» (10 годин), «Дієслово» (26 годин), «Повторення в кінці року» (6 годин), «Розвиток зв'язного мовлення» (20 годин);

у 6 класі (85 годин): «Повторення вивченого в 5 класі» (3 години), «Дієприкметник» (16 годин), «Дієприслівник» (7 годин), «Прислівник» (20 годин), «Прийменник» (7 годин), «Сполучник» (5 годин), «Частка» (6 годин), «Вигук» (2 години), «Повторення в кінці року» (5 годин), «Розвиток зв'язного мовлення» (14 годин);

у 7 класі (68 годин): «Повторення вивченого з морфології та орфографії» (3 години), «Словосполучення і речення» (3 години), «Прості речення з двома головними членами. Головні члени речення» (5 годин), «Другорядні члени речення» (6 годин), «Прості речення з одним головним членом» (5 годин), «Речення з однорідними членами» (5 годин), «Речення із звертанням, вставними словами, словами-реченнями *так і ні* і вигуками» (5 годин), «Речення з відскремленими членами» (14 годин), «Пряма й непряма мова» (5 годин), «Повторення в кінці року» (4 години), «Розвиток зв'язного мовлення» (13 годин);

у 8 класі (68 годин): «Повторення вивченого в 7 класі» (3 години), «Складне речення» (1 година), «Складносурядні речення» (5 годин), «Складнопідрядні речення» (12 годин), «Безсполучникові складні речення» (6 годин), «Складні речення з різними видами зв'язку: сполучниковим і безсполучниковим» (2 години), «Загальні відомості про мову» (3 години), «Культура мови й стилістика» (10 годин), «Узагальнення й систематизація вивченого» (9 годин), «Розвиток зв'язного мовлення» (17 годин).

У програмі, як це видно з переліку розділів і підрозділів, на початку року і в кінці передбачено повторення, на яке відводяться спеціальні години і яке має забезпечувати наступність і системність у вивченні мови.

Програма також визначає, які вміння і навички мають здобути учні в процесі вивчення української мови. Це, зокрема, докладно подано в розділах «Розвиток зв'язного мовлення». Отже, вивчення теоретичних питань кожного розділу програми має здійснюватися в нерозривному зв'язку з розвитком культури мови учнів. Цим реалізуються принципи зв'язку теорії з практикою, навчання з життям, з підготовкою школярів до практичної діяльності.

Програма з української мови для шкіл з російською мовою навчання узгоджена з програмою з російської мови. В ній збережено послідовність вивчення матеріалу, що склалася в практиці викладання рідної мови, а також врахована спільність російської і української мов. На уроках з української мови в школах з російською мовою навчання матеріал, спільний для обох мов, передбачено вивчати практично. Це, наприклад, такі теми: звук і буква, основа й закінчення, корінь, префікс, суфікс, частини мови, члени речення, види простих і складних речень, пряма й непряма мова та ін. Цінним є й те, що погоджено послідовність у вивченні матеріалу: опрацювання тем з української мови дещо відстає в часі, що дозволяє спиратися на знання з російської мови. Усе це дає можливість опрацювати програмовий матеріал, виробити навички високої культури мови за дещо меншу кількість годин.

Теми з загального мовознавства передбачено вивчати на уроках з російської мови, а до програми введено розділ «Загальні відомості про українську мову». Учні вивчають питання про місце української мови серед інших слов'янських мов, про спорідненість української і російської мов, розквіт української мови за роки Радянської влади.

Програми вечірньої (змінної) школи мають забезпечити той самий рівень знань, умінь і навичок з рідної мови, що передбачено її програмами для середньої загальноосвітньої школи. Стосовно умов роботи робітничої та сільської молоді, вони мають свої особливості щодо змісту й побудови, а саме: дещо відмінний зміст і обсяг вивчаного матеріалу; менша кількість годин на опанування мови; інший розподіл годин і матеріалу між класами і темами; у кожному класі відводиться більше годин для повторення вивченого матеріалу.

На вивчення мови у 5 класі відводиться 126 годин. За цей час учні вечірньої школи мають опанувати такий матеріал: значення мови в житті людей, загальні відомості з синтаксису й пунктуації, фонетику, лексику, будову слова і словотвір, частини мови — іменник, прикметник, числівник, розвиток зв'язного мовлення. Зменшення годин на опрацювання цих тем вимагає від учителя старанної підготовки, для того щоб за меншу кількість часу доступно, цікаво і глибоко пояснити програмовий матеріал.

На перших уроках роботи в 5 класі важливо виявити рівень знань учнів за 1—4 класи. Як показує досвід роботи вчителів, знання учнів вечірніх шкіл частіше бувають нерівними. Це зумовлюється тим, що учні свого часу одержували освіту в різних школах, окремі з них мали перерву в навчанні від одного до кількох років. Тому, повторюючи з учнями розділ «Загальні відомості з синтаксису і пунктуації», ставимо подвійне завдання: добре опрацювати матеріал та виявити рівень розвитку і знання учнів з мови в цілому. Під час вивчення інших тем у вечірній школі необхідно використовувати творчу ініціативу, життєвий і виробничий досвід учнів.

У 6 класі вечірньої школи (108 годин) після повторення вивченого у 5 класі учні опрацюють такі теми: «Займенник», «Дієслово», «Дієприкметник», «Дієприслівник», «Прийменник», «Сполучник», «Частки», «Вигук» і проводиться робота з розвитку мови.

У 7—8 класах (по 72 години в кожному класі) вивчаються синтаксис простого і складного речення, відокремлені члени речення, пряма і непряма мова. З розвитку мови учні цих класів складають перекази з елементами роздуму, роблять стислий виклад змісту книги, фільму, складають тези до власної доповіді, пишуть твори на вільну тему, статті до газети.



Підручники та посібники з української мови

Підручники з української мови визначають обсяг знань з кожної програмової теми, подають визначення граматичних понять, формулюють орфографічні, пунктуаційні та інші правила, містять дидактичний матеріал. У підручниках подана система тренувальних вправ, виконання яких як у класі, так і вдома покликане виробити в учнів уміння й навички високої мовної культури. Дидактичний матеріал, крім підручників, також маємо в збірниках вправ. у збір-

никах диктантів і переказів, у спеціальних виданнях, де він подається як роздатковий матеріал на картках.

Підручник привчає учнів до самостійної роботи над книгою в класі і вдома, дає можливість закріпити набуті знання, забезпечує систематичне повторення. Він допомагає школярам усвідомити одержані знання в стрункій системі, зрозуміти місце в ній окремих мовних явищ. Отже, підручник є одним з важливих джерел одержання знань і набуття навичок з української мови. Особливе значення підручника як джерела одержання знань для тих, хто здобуває освіту без відриву від виробництва у вечірніх і заочних школах. «Підручник, — за визначенням Н. К. Крупської, — по суті, визначає собою і зміст викладання, і метод викладання»¹.

Наявність підручників координує роботу вчителів української мови, запобігає можливим розбіжностям у визначеннях, формулюваннях правил і поясненнях тих чи інших питань.

Підручник повинен зайняти належне йому місце в процесі навчання на уроці. Учні можуть одержувати нові знання шляхом читання відповідного матеріалу підручника з наступним обговоренням. Часом за завданням учителя школярі читають з підручника тільки визначення, правила, висновки, які були предметом розгляду під час пояснення нового матеріалу. Під час пояснення можуть аналізуватися таблиці й схеми, вміщені в підручнику. За підручником у процесі закріплення матеріалу діти в класі виконують різні види тренувальних вправ. З цією метою можна використовувати й збірники вправ, дидактичний (роздатковий) матеріал тощо.

У класі підручник використовується і під час роз'яснення того, як потрібно виконувати домашні завдання.

Уже на перших уроках учитель знайомить учнів з підручником, з тим, як оформляється окремий параграф, як і яким шрифтом виділяються правила, висновки, пояснення, ілюстративний матеріал і т. ін. Школярі повинні чітко усвідомити, як користуватися підручником і різними посібниками на уроці, як удома повторювати матеріал і виконувати вправи за підручником.

Перші стабільні підручники з української мови вийшли після постанови ЦК ВКП(б) від 12 лютого 1933 року «Про підручники для початкової і середньої школи». Разом з удосконаленням програм удосконалювалися і покращувалися й підручники з української мови. Особливо велику роль відіграли підручники А. О. Загородського, В. С. Ващенко, П. П. Плюща, Б. М. Кулика та інших авторів.

Перехід на нові програми з української мови для 4—8 класів, підвищені вимоги до оволодіння високою культурою мовлення викликали потребу створення нових підручників. Міністерством освіти УРСР був оголошений конкурс на кращий шкільний підручник. У цьому конкурсі взяло участь кілька авторських колективів. Були

¹ Крупська Н. К. Педагогічні твори в 10-ти т., т. 3. К., Радянська школа, 1965, с. 218—219.

відібрані найкращі, якими й почали користуватись учні шкіл на початку 70-х років¹.

Нові підручники для 4—8 класів для шкіл з українською і російською мовою навчання в основному відповідають таким вимогам:

1) побудовані в повній відповідності до програм кожного року навчання;

2) ^{Мова.} забезпечують виховні вимоги, формують марксистсько-ленінський світогляд, розвивають логічне мислення, виховують любов до мови;

3) теоретичний матеріал подано в повній відповідності до вимог радянської мовознавчої науки, у чіткій системі, доступно для учнів відповідного класу;

4) дидактичний матеріал, як правило, дібраний з кращих зразків різних стилів сучасної української літературної мови;

5) велика увага приділена збагаченню лексики учнів і розвитку зв'язного мовлення в процесі вивчення всіх програмових тем курсу;

6) система тренувальних вправ досить різноманітна, створена на багатому й цікавому дидактичному матеріалі, забезпечує освітньо-виховні завдання вивчення української мови;

7) орієнтують на використання різних типів словників у процесі вивчення всього шкільного курсу;

8) реалізовано принцип взаємозв'язку і наступності між виучуваними розділами і темами, між класами; забезпечено систематичне повторення матеріалу;

9) забезпечено взаємозв'язок у вивченні української і російської мов;

10) написані просто, дохідливо.

Проте питання вдосконалення підручників з мови знімати з порядку денного не слід. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР про дальше вдосконалення навчального і виховного процесів у середній школі зобов'язує і працівників освіти і вчених-мовознавців активно займатися цим питанням, дбаючи про дальше підвищення грамотності й культури усної мови випускників середньої школи.

До кожного підручника написані (чи готуються) методичні вказівки², мета яких — допомогти вчителів ефективніше організувати вивчення української мови у відповідному класі; чіткіше усвідомити теоретичний і практичний матеріал. У посібнику подані методичні поради до вивчення тем і виконання тренувальних вправ, а та-

¹ Див.: Доленко М. Г., Дацюк І. І., Квашук А. Г., Кадельчук В. З. Українська мова. Підручник для 4 класу. К., Радянська школа, 1978; Блик О. П., Кулик Б. М. Українська мова. Підручник для 5—6 класів. К., Радянська школа, 1978, та ін.

² Див.: Бел'яев О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1974; Блик О. П. Вивчення української мови в п'ятому класі. К., Радянська школа, 1975, та ін.

кож додаткові вправи, які може використати вчитель у роботі з учнями.

Важливе значення для вчителя мають і посібники, що подають дидактичний (роздатковий) матеріал з української мови для різних класів¹. Вони допоможуть урізноманітнити систему тренувальних вправ, організувати індивідуальну й колективну роботу. У цьому аспекті слід розглядати і значення збірників вправ і завдань та методичних посібників, що вміщують і тренувальні вправи².

Збірники диктантів і збірники переказів³ подають дидактичний матеріал для проведення тренувальних вправ (різні види навчальних диктантів і навчальних переказів) та здійснення перевірки знань і навичок, а отже, є необхідними посібниками для практичної роботи з учнями.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Назвіть і схарактеризуйте основні програми з української мови, які вийшли за часи Радянської влади.
2. Які вимоги сформульовані в постановках ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року і 25 серпня 1932 року до програм і організації навчання рідної мови?
3. Проаналізуйте програму з української мови для 4—8 класів (за розділами).
4. На прикладі окремих програмових тем поясніть, як здійснюється принцип наступності між 1—3 і 4—8 класами.
5. Про що розповідається в «Пояснювальній записці» до програми?
6. Назвіть діючі підручники з української мови для 4—8 класів і дайте їм характеристику.
7. Яким вимогам повинен відповідати підручник?
8. Проаналізуйте теоретичний і дидактичний матеріал одного з підручників і дайте йому оцінку.
9. Назвіть основні посібники з української мови і дайте їм характеристику.

Список літератури

- Керівні матеріали про школу/Упор. С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока. К., Радянська школа, 1962.
- Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська мова. 4—8 класи. Для шкіл з українською мовою навчання. К., Радянська школа, 1977.
- Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська мова. 4—8 класи.

¹ Див.: Іваненко В. К. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1975; Блик О. П. Дидактичний матеріал з української мови для 6 класу шкіл з українською мовою навчання. К., Радянська школа, 1978, та ін.

² Див.: Стельмахович М. Г. Збірник вправ і завдань з української мови. Для IV—VIII класів. К., Радянська школа, 1969; Марченко Л. І. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. К., Радянська школа, 1964, та ін.

³ Див.: Тараненко І. Й., Вербицька М. Ф., Токар В. П. Збірник диктантів з української мови для середньої школи. К., Радянська школа, 1978; Маштабей О. М., Сікорська З. С., Лоповок Е. Й. Навчальні перекази з української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1974, та ін.

- Для шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1977.
- Програма вечірньої (змінної) середньої загальноосвітньої школи. Українська мова. Для шкіл з українською та російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1978.
- Беляев О. М., Кравчук Д. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М. та ін. Вивчення української мови в четвертому класі шкіл з російською мовою навчання. Методичні вказівки до підручника. К., Радянська школа, 1970.
- Беляев О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання. Методичні вказівки до підручника. К., Радянська школа, 1974.
- Беляев О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. Українська мова. Підручник для 4 класу шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1978.
- Беляев О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. Українська мова. Підручник для 5—6 класів шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1978.
- Беляев О. М., Симоненкова Л. М., Плиско К. М., Шкільник М. М. Вивчення української мови в 6 класі шкіл з російською мовою навчання. Методичні вказівки до підручника. К., Радянська школа, 1978.
- Блик О. П. Вивчення української мови в IV класі шкіл з українською мовою навчання. Методичні поради до підручника. К., Радянська школа, 1971.
- Блик О. П. Вивчення української мови в п'ятому класі. Методичні вказівки до підручника. К., Радянська школа, 1975.
- Блик О. П. Вивчення української мови в шостому класі. Методичний посібник. К., Радянська школа, 1977.
- Блик О. П., Кулик Б. М. Українська мова. Підручник для 5—6 класів. К., Радянська школа, 1978.
- Блик О. П. Дидактичний матеріал з української мови для 6 класу шкіл з українською мовою навчання. К., Радянська школа, 1978.
- Бондаренко О. А. Збірник диктантів з української мови для V—VIII класів шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1968.
- Доленко М. Т., Дацюк І. І., Квашук А. Г. Вивчення української мови в четвертому класі. Посібник для вчителів. К., Радянська школа, 1977.
- Доленко М. Т., Дацюк І. І., Квашук А. Г., Кадельчук В. З. Українська мова. Підручник для 4 класу. К., Радянська школа, 1978.
- Доленко М. Т., Дацюк І. І., Квашук А. Г., Кадельчук В. З. Дидактичний матеріал з української мови для п'ятого класу. К., Радянська школа, 1978.
- Дудик П. С., Медушевський А. П. Українська мова. Підручник для 7—8 класів. К., Радянська школа, 1978.
- Василенко А., Мізерницький Б. Збірник текстів для переказів у IV—VIII класах восьмирічної та середньої школи. К., Радянська школа, 1970.
- Грищенко О. С. Дидактичний матеріал з української мови для III класу шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1978.
- Іваненко В. К. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1975. °
- Корунець А. А. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу шкіл з українською мовою навчання. К., Радянська школа, 1975.
- Маштабей О. М., Сікорська З. С., Лоповок Е. Й. Навчальні перекази з української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1974.

- Олійник І. С., Ганич Д. І., Москальова Н. П. Збірник диктантів з української мови для V—VIII класів. К., Радянська школа, 1965.
- Тараненко І. Й., Вербицька М. Ф., Токар В. П. Збірник диктантів з української мови для середньої школи. К., Радянська школа, 1978.
- Чемерисов М. Т., Горяний В. Д., Іваненко В. К., Коломієць Р. Т. Українська мова. Підручник для 7—8 класів шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1978.

ПСИХОЛОГІЧНІ І ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Психологічні основи навчання мови

Люди здавна цікавились, як проходить процес пізнання, як відбувається навчання і виховання. У дореволюційну добу найближче до осмислення навчання як психологічного процесу підійшли Ф. І. Буслаєв, К. Д. Ушинський, М. Г. Чернишевський, В. Г. Бєлінський та ін.

Всебічне глибоке дослідження процесу навчання стало можливим лише після Великої Жовтневої соціалістичної революції за умов радянської школи, яка в своїй щоденній роботі керується вченням марксизму-ленізму. У працях К. Маркса, Ф. Енгельса, В. І. Леніна знаходимо відповідь на питання, як проходить процес пізнання і виховання. Класики марксизму-ленізму вперше в історії світової науки пояснили, що відчуття, сприймання, уява, почуття, увага, мислення, свідомість, пам'ять, мовлення — властивість високоорганізованої живої матерії, те, що можна розвивати і вдосконалювати. В. І. Ленін писав: «Відчуття, думка, свідомість є вищий продукт особливим чином організованої матерії»¹.

Основними психічними процесами під час навчання є, як відомо, відчуття і сприймання, на основі яких потім розвивається мовлення, мислення, уява, пам'ять, вольові якості. Відчуття і сприймання — це властивість людини відображати предмети, явища як безпосередньо, так і опосередковано, за допомогою мови.

В. І. Ленін переконливо пояснює, що в основі пізнання лежить насаперед відображення зовнішнього світу в людській свідомості, у відчуттях і поняттях людини треба бачити копії дійсних речей і процесів природи, «дзеркальні відображення речей», «образи предметів»: «Пізнання є вічне, безконечне наближення мислення до об'єкта. Відображення природи в думці людини треба розуміти не «мертво», не «абстрактно», не без руху, не без суперечностей, а у вічному процесі руху, виникнення суперечностей і розв'язання їх»².

¹ Ленін В. І. Повне зібрання творів, т. 18, с. 45.

² Там же, т. 29, с. 164.

Відчуття
Відчуття, сприймання, уявлення є першим ступенем процесу пізнання. Не можна забувати того, що дані дитині від народження матеріальні задатки — анатоμο-фізіологічні властивості мозку — необхідно розвивати і виховувати. Зорові, слухові, кінстетичні відчуття вдосконалюються в тісному зв'язку з розвитком спочатку усного, а пізніше і писемного мовлення. За допомогою слова відбувається поєднання зорово-слухових відчуттів і абстрактного мислення, де відчуття, сприймання, мовлення і мислення виступають часто у зв'язку, доповнюючи одне одного. Мовлення є об'єктом відчуття і засобом його здійснення.

Відчуття, як відомо, є першим ступенем пізнання людини. «Інакше, як через відчуття, ми ні про які форми речовини і ні про які форми руху нічого дізнатися не можемо...»¹ Відчуття є суб'єктивним образом об'єктивного світу і здійснюється як безпосередньо, так і під час вивчення мови опосередковано, за допомогою мовлення. І. П. Павлов пояснював, що у людини подразниками часто виступають «другі сигнали» — слова, які можуть викликати ті дії, що збуджуються першою сигнальною системою, і науково обгрунтував роль мови як засобу мислення та відображення навколишнього світу. За допомогою мови людина пізнає життя глибше, повніше, краще. Праці вченого про збудження і гальмування допомагають осмислено організувати навчальний процес. Враховуючи ідеї І. П. Павлова, радянські вчені встановили, що монотонність, одноманітність, як і сильні подразники — окрик, надміру голосне пояснення, зайві емоції, — негативно впливають на процес навчання.

важливі
Важливою ланкою в процесі вивчення мови є сприймання, тобто відображення в мозку людини як мовних категорій, так і понять, ними позначуваних. За допомогою сприймання мови в думці людини на основі аналізу і синтезу копіюється матеріальний світ у всіх формах його буття. Засвоюючи мову, учні розвивають своє мислення, пізнають життя. Завдяки мові ми розкриваємо учням великий світ у всіх його проявах, учимо розуміти життя глибше, повніше.

Пізнання законів мови має бути невіддільним як від використання набутих знань, так і від творчого, самостійного застосування їх. Свідоме засвоєння мови сприяє розвитку уяви, фантазії, мрії. Уява, як відомо, виникає на основі знань і переживань, що сприяє вдосконаленню творчих здібностей учнів. За допомогою уяви, фантазії, мрії учень краще пізнає життя, осмислює знання, суспільну діяльність.

Радянські вчені В. П. Безпалько, Г. С. Костюк, Л. М. Проколієнко, М. Н. Скаткін, І. О. Синиця визначили такі основні рівні засвоєння знань і застосування їх: 1) пізнання учнями фактів і явищ; 2) використання набутих знань за зразками; 3) творче самостійне застосування знань.

важливі
Пізнання нового матеріалу — це встановлення співвідношень між відомим і невідомим, окремим і загальним, між конкретним

¹ Ленін В. І. Повне зібрання творів, т. 18, с. 295.

і абстрактним та утворення між ними двосторонніх зв'язків, що є необхідною передумовою опанування нового матеріалу. Співвідношення почуттєвого і словесно-логічного знаходить своє вираження у взаємопереходах між першою і другою сигнальною системами. Властивість людини за допомогою словесних образів створювати в своїй пам'яті предмети, картини природи, дії, ознаки, властивості і зв'язки між ними відіграє вирішальну роль у процесі навчання.

Сприймання усного і писемного мовлення невіддільне від свідомості і мислення. У процесі сприймання мови, під час заучування текстів, переказування вміло дібраних речень відбувається формування розумових, світоглядних і етичних властивостей людини.

При цьому необхідно пам'ятати, що ми сприймаємо мову тому, що в нашому мозку є попередні звукові чи графічні образи слів і їхніх сполучень, які ми вже запам'ятали й осмислили. І цей процес дає тоді кращі наслідки, коли ґрунтується на основі наявних тимчасових нервових зв'язків. Звідси важливий висновок: учень зможе завчити матеріал, якщо він підготовлений до цього і створена та основа, на якій можливе осмислене вивчення ним програмного матеріалу. Відомо, що речі, явища пізнаються як безпосередньо, так і опосередковано за допомогою мови. Та й безпосереднє пізнання людей також супроводжується мовою. Саме споглядання без мовної оцінки, без аналізу і синтезу дуже нетривке, часто одностороннє, неповне. А скільки є такого, що людина не може споглядати, а осмислює, усвідомлює його тільки опосередковано за допомогою мови. Сприйняті нашими органами чуттів — зором, слухом на мовній основі явища дійсності закріплюються в нашій пам'яті як суспільно осмислені знаки, символи, слова, що й служить засобом зображення, усвідомлення передачі понять, які виникають як внаслідок безпосереднього сприймання органами чуттів, так і на основі уявлення про предмети, явища, властивості за допомогою мови. Мова робить наше сприймання осмисленим. При цьому треба пам'ятати настанови В. І. Леніна про те, що людські уявлення відображають предмети так, як цього хочуть самі люди, і здебільшого супроводжуються поняттями: «Людські поняття суб'єктивні в своїй абстрактності, відірваності, але об'єктивні в цілому, в процесі, в підсумку, в тенденції, в джерелі»¹.

Пізнання фактів і явищ невіддільні і мають здійснюватися одночасно з використанням набутих знань за зразками. Для цього необхідно розвивати і виховувати вміння дітей сприймати навколишнє середовище за допомогою усного і писемного мовлення, яке вдосконалює сприймання, дозволяє узагальнено осмислювати те, що передано словом.

Вивчаючи рідну мову, опановуючи і вдосконалюючи усне і писемне мовлення, осмислюючи закони і норми його, аналізуючи мовний матеріал за його мовними властивостями — лексичними,

¹ Ленін В. І. Повне зібрання творів, т. 29, с. 176.

фонетичними, граматико-стилістичними, учні розвивають свою пам'ять.

Пам'ять, як і усне і писемне мовлення, мислення, треба вміло розвивати і вдосконалювати. На кожному уроці необхідно навчати учнів запам'ятовувати, говорити, писати, мислити, робити зіставлення, порівняння, аналіз і синтез найрізноманітніших мовних явищ.

Важливе значення має й творче використання знань, що є показником свідомого опанування виучуваного матеріалу. Це сприяє розвитку словесно-логічного мислення, збагачує образну пам'ять, розвиває моторну пам'ять, удосконалює усне і писемне мовлення.

Способи і форми навчання є різні — наслідування, гра, різні види праці. Навчання мови — керований процес. І навіть при ранньому наслідуванні немовлям розмовного мовлення батьків і дорослих він весь час перебуває під контролем і наглядом старших.

Під час навчання мови велике значення відіграє наслідування і чуття її, про що великий педагог К. Д. Ушинський писав як про своєрідне мистецтво. В ньому простежується (як відзначили це Ф. І. Буслаєв і К. Д. Ушинський) закономірність засвоєння мови на першому, початковому, етапі, коли дитя наслідує мову батьків і старших. Встановлено, що таке раннє засвоєння мови має дуже велике значення для формування вміння говорити і для розвитку розумових здібностей.

Наслідувальний метод опанування мови і мовлення, який пізніше супроводжується засвоєнням законів її, такий цінний у ранньому дитинстві, не втрачає свого значення і в пізніші роки навчання в школі. Проте «просте засвоєння і запам'ятовування фактів мови ще недостатня умова для того, щоб учень міг належним чином користуватися ними на практиці. Потрібні ще уміння і навички швидкого оперування, вміння користуватися ними¹. Такі вміння і навички, як відомо, виробляються краще внаслідок тренувань при загальному розвитку розумових здібностей учнів. Звідси дуже важливий принцип навчання — єдність свідомого опанування теоретичним мовним матеріалом з практичними уміннями і навичками в досконалому усному і писемному мовленні.

Однією з характерних рис нашого навчання є його свідомість, що забезпечується як вихованням у дітей бажання вчитись, так і осмисленням життєвої потреби в опануванні мови. Свідомість навчально-виховної роботи не приходить сама собою, а виховується вдумливим керівництвом навчальним процесом як на уроці, так і в позаурочний час, умінням зацікавити навчанням, збудити потяг до знань, включити кожного учня до навчального процесу.

Велике значення при вивченні мови має порівняння, зіставлення виучуваного з тим, що вже відоме, щоб на основі і за допомогою його пояснювати новий матеріал, осмислювати невідоме через відоме, набувати нові уміння і навички.

¹ Текучев А. Б. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 57.

Радянські вчені Л. В. Занков, Д. В. Ельконін, Г. С. Костюк, Л. С. Виготський, Л. В. Крутецький, Н. Д. Левітов, О. М. Матюшкін, О. О. Самарін, М. М. Скаткін та інші встановили, що навчання проходить краще тоді, коли воно здійснюється не на легкому, а на важчому матеріалі, коли перед учнями при навчанні виникають певні труднощі, які вони повинні перебороти.

Рівень завдань, які ставить учитель на уроці, має дещо випереджати загальний розвиток учнів. Уся робота свідомого опанування визначень, правил, законів мови має бути розумно поєднана з усними і письмовими вправами для вироблення умінь і навичок. Розвиток розумових здібностей краще відбувається при одночасній дії всіх видів пам'яті. За умов, коли окремі учні не привчені до систематичної розумової праці, переоцінюють свої здібності, а нерідко просто не бажають і не вміють працювати, завдання педагогічного колективу — виявити ці «якості» учня і своєчасно усунути їх.

Розвиток уваги, пам'яті, мислення учнів позитивно відбивається на активізації їхніх пізнавальних здібностей. Розвивати мислення — це значить навчати здійснювати розумові операції, в результаті яких виникають основні форми мислення: поняття, судження, умовиводи. І вони створюються успішно за умови, якщо учні постійно навчаються здійснювати такі розумові операції: порівняння, аналіз — синтез, абстрагування — конкретизація, узагальнення, систематизація, індукція — дедукція.

Врахування учителем психологічних факторів як у процесі підготовки до уроків, так і в процесі проведення їх повинно бути спрямовано на активізацію діяльності учнів. Ефективність розвиваючого навчання учнів при умілій організації розумової діяльності як творчого процесу всього колективу спрямовано на повторення раніше вивченого матеріалу і на цій основі розширення, доповнення, поглиблення, вивчення нового.



Дидактичні основи навчання мови

В історії методики викладання мови плідно розвиваються дві ідеї теоретичного обґрунтування засобів навчання: 1) загальнодидактичні принципи, що випливають із психології навчання взагалі і визначають загальний напрямок в розробці засобів навчання; 2) принципи методики викладання мови, що зумовлені особливостями самого предмета — мови, закономірностями її засвоєння і визначають правила вибору конкретних засобів навчання мови.

Сучасна методика української мови в своїх рекомендаціях спирається на дидактичні принципи, загальні для всіх шкільних предметів, тому що вони вказують на умови, за яких можна успішніше здійснювати навчання мови.

Загальнодидактичні принципи активності, свідомості й міцності знань, що пов'язані насамперед з психологічними основами навчання, зобов'язують активізувати інтелектуальну роботу учнів,

доцільно
активності
між собою

навчати їх раціонально мислити, виявляти особливе піклування про розвиток пам'яті та інших пізнавальних здібностей.

Принцип активності передбачає так організувати навчальну діяльність учнів, щоб вони сприймали те, що вивчається, за умов використання всіх своїх інтелектуальних можливостей — активної роботи думки, асоціативних зв'язків, спираючись на відоме, вивчене раніше. Проблемні завдання для вивчення мови необхідні в такій мірі, в якій потрібно збуджувати інтерес учнів, зацікавленість у навчанні. Зайві труднощі ведуть до непродуктивної затрати часу і сил, до передчасної втоми і втрати інтересу до навчання.

Принцип свідомості потребує забезпечувати вивчення мовних понять, визначень і правил при повному їх розумінні, надавати перевагу тому, що навчає учнів раціонально мислити.

Принцип міцності знань вказує на необхідність так організувати заняття, щоб можна було використати всі ті умови, що забезпечують учням у майбутньому можливість вільно відтворювати в пам'яті вивчене і правильно застосовувати його для розв'язання практичних завдань.

Мета
са вчимо
основні

З дидактичними основами навчання пов'язана друга група загальнодидактичних принципів: науковість, систематичність і послідовність, наступність і перспективність, доступність, наочність.

Принцип науковості вказує на необхідність повідомляти учням лише міцно встановлені в науці достовірні знання, такі, що не вступають у суперечність з сучасною лінгвістичною наукою.

Принцип систематичності і послідовності зобов'язує вчителя давати учням цілісну систему знань про мову, компоненти якої щільно пов'язані між собою і певним чином взаємодіють (наприклад, наголошені і ненаголошені склади в слові, пряме й переносне значення слова і т. п.).

Принцип наступності спрямовує увагу вчителя на врахування логіки предмета і його окремих розділів, на необхідність опори на попереднє під час вивчення нового, на своєчасне підвищення вимогливості до учнів на наступних етапах навчання, їх самостійності в інтелектуальній роботі. Поняття наступності тісно пов'язане з перспективністю, тобто з своєчасною підготовкою до засвоєння нового, особливо важкого.

Принцип доступності передбачає не тільки врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхнього розвитку і підготовки, а й підготовку дітей належним чином до засвоєння того, що має вивчатися, обгрунтований перехід від елементарних фактів мови до більш складних.

Принцип наочності вказує на необхідність спиратися на живе сприймання того, що вивчається, на яскраві, виразні приклади слів, словосполучень, речень, що може подаватися на дошці або на спеціальних таблицях.

Третя група загальнодидактичних принципів зумовлюється практикою навчання: зв'язок теорії з практикою, навчання — з життям, навчання — з вихованням.

Принцип зв'язку теорії з практикою зумовлює необхідність навчати учнів застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних завдань, організувати викладання так, щоб учні усвідомлювали практичне призначення теорії і навчалися за її допомогою вирішувати практичні завдання.

Принцип зв'язку навчання з життям вмотивовує не тільки необхідність розвивати інтелект учнів, а й озброювати їх мовою як засобом пізнання дійсності, засобом формування матеріалістичного світогляду, комуністичної моралі.

Принцип зв'язку навчання з вихованням зобов'язує вчителя добирати для вивчення мовних явищ такі тексти (дидактичний матеріал), які допомогатимуть формувати в учнів необхідні якості будівника комунізму.

Для вчителя мови є правильними і надійними не тільки загальнодидактичні принципи, що виведені із психології засвоєння знань взагалі, а й власне методичні принципи, які встановлюють на основі врахування специфіки предмета, його логіки і закономірностей процесу засвоєння.

Спроби вивести методичні принципи із закономірностей природного процесу засвоєння рідної мови були здійснені деякою мірою вже Ф. І. Буслаєвим, І. І. Срезневським, К. Д. Ушинським. Так, Ф. І. Буслаєв писав, що рідна мова дитини розвивається за законами самої природи, згідно цих законів навчання мови слід будувати на основі поступового розвитку природженого хисту слова. Талановитий методист пропонував учителеві стежити за ходом самої природи, безумовно підпорядковуючи їй предмет, що викладається: «За цим методом учневі не дається нічого нового, але тільки усвідомлюється і доводиться до свідомості те, чим він уже володіє»¹.

І. І. Срезневський стверджував, що як «веде людину сама природа з перших років його дитинства... так вести повинен своїх учнів і вчитель з того часу, коли вони йому довірені для занять мовою, не перешкоджаючи, а допомагаючи»². На жаль, ця досить цінна ідея не була конкретизована І. І. Срезневським, а тому не справила належного впливу на дальший розвиток методичної думки.

К. Д. Ушинський говорить про загальнодидактичні принципи у розв'язанні завдань методики мови, вказує, що робота з розвитку мови повинна бути по можливості самостійною, полегшеною використанням наочності, систематичною, усною і письмовою. Тут тільки останні вимоги стосуються специфічних особливостей предмета — мови: «Вправи дару слова мають бути усні й письмові, і до того усні мають передувати письмовим»³.

¹ Методика преподавания русского языка. Хрестоматия/Сост. М. С. Лапатухин. М., Просвещение, 1960, с. 21.

² Там же, с. 84—85.

³ Ушинский К. Д. Про початкове викладання російської мови. — Вибрані твори. К., Радянська школа, 1949, с. 198.

Розпочата К. Д. Ушинським традиція спиратися на загальнодидактичні принципи під час розв'язання завдань методики мови була сприйнята вітчизняними методистами: К. Єльницьким, В. О. Добромисловим, О. В. Текучовим, В. І. Масальським, Є. М. Дмитровським та ін.

Однак поряд з цим сучасна методика прагне поглибити, конкретизувати ідеї методистів минулого століття щодо природного процесу засвоєння рідної мови, вони намагаються обґрунтувати такі правила, що випливають із специфіки предмета, тобто власне методичні принципи. Наприклад, Л. П. Федоренко стверджує, що «навчання рідної мови в школі повинно служити мовби продовженням того природного процесу засвоєння рідної мови, який починається для кожної людини в перший же рік життя, але йти більш інтенсивно»¹, і цій інтенсифікації повинні бути підпорядковані всі методичні засоби: мовний матеріал, методи навчання, організація навчання.

Засвоєння мовних фактів дитиною зумовлено такими її активними діями, як фізичні рухи органів мовлення (зовнішні дії) та інтелектуально-емоційні зусилля. Такі дії дитини викликаються тими, хто її виховує і навчає (батьки, вихователі), і ці дії являють собою наслідування того, хто дитину навчає. «Вивчаючи мову в школі, дитина продовжує наслідувати мову дорослих, книжну мову, але це наслідування якісно відмінене від наслідування дошкільного. Вивчення граматики сприяє усвідомленню дитиною своєї усної і писемної мови і вдосконалення її. Поступово зростає лексичний склад мови дитини, значення кожного слова розширюється і узагальнюється»².

Важливими і обов'язковими є ті дії, що ведуть до формування структури навичок:

1) вимова і слухання звукових одиниць (робота органів мовлення — фізичні рухи м'язів мовного апарату, напруження органів слуху);

2) розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків — морфем, слів, речень — з позамовною реальністю (робота фізіологічного апарату мислення);

3) оцінка виразності мовлення (робота фізіологічного апарату емоційно-вольової сфери);

4) запам'ятовування (робота пам'яті)»³.

Встановлюючи елементи зазначеної роботи і з'ясовуючи їхній вплив на процес утворення структури мовних навичок, Л. П. Федо-

¹ Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1966, с. 11.

² Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. М. Магдариова і В. Л. Масальського. К., Радянська школа, 1982, с. 25.

³ Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 11.

ренко вмотивовує закономірності природного процесу засвоєння мови, на основі чого формулює власне методичні принципи.

Фонеми (звуки мови) і просодеми (елементи інтонації — модулювання голосу за силою, висотою, темпом, тембром) складають матерію мови. Мовлення дитини в своєму індивідуальному розвитку йде від засвоєння матерії мови (фонетики — фонем і просодем) до засвоєння лексики і граматики. У шкільні роки засвоєння лексики і граматики здійснюється на фонетичній основі, тобто кожному нову морфему (значущу частину слова) дитина засвоює, опановуючи вимову комплексу звуків, інтонаційні особливості синтаксичних конструкцій. Ці висновки Л. П. Федоренко підтверджує рядом спостережень: людина вимовляє слово вголос, якщо хоче його запам'ятати; дорослі учні вечірньої школи навчаються рідній мові успішніше, якщо інтенсивно тренуються усно. Так стверджується необхідність тренувань органів мовлення для вдосконалення вимовних навичок як закономірність засвоєння рідної мови і виводиться власне методичний принцип уваги до матерії мови до фізичного розвитку органів мовлення. Це правило зобов'язує вчителя «добирати такі засоби навчання, які допомагають йому спрямовувати природний процес засвоєння мови закономірним шляхом, забезпечуючи звукову і зорову наочність, оптимальність тренувань органів мовлення»¹. Засвоїти мовний знак (морфему, слово, словосполучення, речення) — «значить запам'ятати його матеріальну оболонку й усвідомити, якому явищу позамовної реальності відповідає знак. Для кожної людини матеріал мови — це насамперед відчуття мовно-моторні і слухові під час роботи м'язів мовного і слухового апарату, а також відчуття зорові (в письмовій мові)»². Мовлення учнів розвивається, якщо вони набувають здібності розуміти лексичне і граматичне значення слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і вона правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності.

Л. П. Федоренко доказово з'ясовує «залежність розуміння учнем граматичних значень від якості навчання: розуміння не приходить само собою з віком, а здобувається в процесі раціонального навчання»³. Затримка в розвитку умінь розуміти граматичні форми, значення їх негативно відбивається на розвитку мислення учнів, матеріальною основою якого є граматичні форми рідної мови. На основі цієї закономірності розвитку мовлення — одночасний розвиток лексичних і граматичних навичок, а також відповідних їм розумових навичок, які виявляються в мовленні як розуміння лексичних і граматичних значень, — Л. П. Федоренко формулює принцип розуміння мовних значень і синхронного розвитку лексичних і граматичних навичок.

¹ Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 21.

² Там же.

³ Там же, с. 20.

Інші закономірності засвоєння мови, що виявлені Л. П. Федоренко, з'ясовують, як учні оволодівають нормами літературного мовлення, засвоюють писемну мову.

Теоретично достовірністю, цілковитою певністю характеризуються методичні принципи, що сформульовані Л. П. Федоренко на основі розглянутих закономірностей розвитку мовлення: 1) увага до матері мови і фізичного розвитку органів мовлення; 2) розуміння мовних значень і одночасний розвиток лексичних і граматичних навичок; 3) оцінка виразності мовлення (увага до виразних засобів мовлення); 4) розвиток мовного чуття; 5) випереджений розвиток усного мовлення і зіставлення писемної форми мовлення з усною.

Ці методичні принципи, сформульовані з урахуванням закономірностей засвоєння мови, розкривають специфіку засвоєння різних елементів мови і тим самим допомагають передбачати застосування тих або інших засобів навчання.

Значення сформульованих Л. П. Федоренко методичних принципів у тому, що вони вказують учителеві на необхідність, по-перше, застосовувати таку наочність, яка б привертала увагу учнів до форм, що вивчаються, і постійно тренувати м'язи органів мовлення для вдосконалення навичок вимови. По-друге, забезпечувати інтелектуальну роботу, тобто розуміння мовних значень, зокрема навчати співвідносити з позамовною реальністю предметного або логічного ряду звукові комплекси, які складаються з морфем, слів, словосполучень, речень. По-третє, створювати необхідні умови для роботи емоційно-вольової сфери і навчати співвідносити мовні засоби вираження з відповідним емоційним настроєм або вольовим зусиллям людини; активізувати роботу пам'яті для засвоєння літературних норм, традиції використання елементів мови в мовленні; тренувати учнів у визначенні співвідношень між написаним і тим, як написане має вимовлятися.

Для зміцнення теоретичної бази методики мови в останні роки пропонується впроваджувати в теорію і практику методики принципи стратегічного і тактичного характеру. Так, О. В. Дудников стверджує, що основою стратегічних принципів методики можуть стати соціально-психологічні функції мови, а для формулювання методичних принципів тактичного призначення — фактор структурно-лінгвістичної специфіки мови¹.

Згідно з трьома соціально-психологічними функціями мови: спроможністю рідної мови бути знаряддям думки і засобом її матеріального втілення, комунікативною сутністю мови як засобом спілкування і естетичною функцією мови як форми і засобу створення художньої специфіки літературного твору — О. В. Дудников вмотивовує такі стратегічні принципи викладання мови.

¹ Див.: Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М. Просвещение, 1977, с. 23—27; його ж. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка. — Русский язык в школе. 1974, № 3, с. 13—18.

1) Стратегічний принцип активізації розвиваючого впливу думки на мову і мови на думку в процесі вивчення рідної мови допомагає знайти оптимальне розв'язання питань щодо мети і завдання вивчення мови в школі, щодо шляхів розвитку пізнавальних здібностей учнів на уроках мови, щодо засобів стимулювання зацікавленості до вивчення рідної мови.

2) Стратегічний принцип зумовленості основного напрямку викладання рідної мови її комунікативною функцією вказує на те, що головним завданням у вивченні різних розділів курсу мови в школі має бути розвиток мовлення учнів і підвищення їхньої загальної мовної культури.

3) Стратегічний принцип розкриття естетичної функції рідної мови показом лінгвістичних елементів, що мають у даному художньому тексті зображально-естетичну значимість, вимагає того, щоб учні в процесі вивчення рідної мови навчалися відчувати і розуміти її красу і виразність.

Враховуючи структурно-лінгвістичну специфіку рідної мови, О. В. Дудников виводить такі три тактичні принципи методики мови: 1) надання переваги індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих явищ і категорій мови (на базі цього принципу слід розв'язувати питання про методи і прийоми вивчення мови і про шляхи формування стійких знань і вмінь); 2) взаємозв'язок окремих рівнів мови в процесі їх вивчення в школі при обов'язковому пізнанні внутрішньої системи одиниць і законів кожного рівня (яскравим прикладом дії цього принципу може бути вивчення морфології на синтаксичній основі); 3) опора на одиниці мовлення під час вивчення окремих рівнів мови і на одиниці мови під час опрацювання різних жанрів мовлення (цей принцип вказує на необхідність проведення різноманітних мовних спостережень, розв'язання лінгвістичних завдань, здійснення граматичних експериментів).

Викладання української мови в школах з російською мовою навчання

Організація навчальної роботи на уроках з української мови в школі з російською мовою навчання повинна бути спрямована на максимальне використання знань з російської мови. Діючі програми вказують на те, що заняття мають будуватися так, щоб вивчене на уроках з першої мови служило міцною основою для засвоєння теоретичного матеріалу та вироблення практичних умінь і навичок з другої мови, а заощаджений час використовувався б на засвоєння важчих тем.

Необхідність погодженості у викладанні української і російської мов зумовлена близькістю, спільністю походження й історичним розвитком російського й українського народів та тим, що російська мова є для всіх народів СРСР мовою міжнаціонального спілкування. «Процес добровільного вивчення, поряд з рідною мовою, російської мови,— записано в Програмі Комуністичної партії Радян-

ського Союзу, — який відбувається в житті, має позитивне значення, бо це сприяє взаємному обмінові досвідом і прилученню кожної нації і народності до культурних досягнень усіх інших народів СРСР і до світової культури. Російська мова фактично стала спільною мовою міжнаціонального єднання і співробітництва всіх народів СРСР»¹.

Робота вчителів-мовників має бути спланована і здійснювана так, щоб знання з кожної мови взаємно доповнювались, сприяли б вихованню поваги і любові до обох народів і їхніх мов — російського й українського. Вчитель зобов'язаний пояснити учням, у чому вивчуване питання в обох мовах споріднене, близьке, які ознаки і властивості є спільними, що є відмінним.

Сучасна методична теорія пропонує вчителю повніше використовувати мови паралельного викладання споріднених мов — російської і української. А це зобов'язує: додержуватися необхідної погодженості у визначенні мовних понять; вивчення кожної теми спочатку здійснювати на уроках рідної мови; використовуючи знання з російської мови, більше часу на уроках української мови надавати різноманітним тренувальним вправам, особливо з розвитку мовлення; застосовувати порівняння і зіставлення фактів мови, що вивчаються, зокрема орфоепічних, граматичних, орфографічних норм.

Для здійснення взаємозв'язків під час паралельного викладання російської і української мов на особливу увагу заслуговує переклад, який сучасна методична думка пропонує застосовувати для тлумачення значення слів², під час вивчення орфограм, які треба диференціювати³, для зіставлення різних явищ російської мови з відповідними української⁴.

Переклад з однієї мови на іншу, зокрема з російської на українську, є одним із ефективних засобів збагачення лексики учнів, піднесення їх мовностилістичної вправності⁵. Переклад корисний тим, що він одночасно збагачує знання і розуміння тієї мови, з якої робиться переклад, і тієї, якою перекладається. Переклад навчає бачити спільне і відмінне, що є в братніх мовах, привчає до зіставлення всіх синтаксичних конструкцій і до свідомого користування ними⁶.

Сучасна методична теорія вважає корисним застосовування методу перекладу під час вивчення різних розділів мови: фонетики

¹ Програма Комуністичної партії Радянського Союзу. К., Держполітвидав УРСР, 1961, с. 101.

² Див.: Саженюк Б. С. Методика преподавания русского языка во 2—4 классах. К., Радянська школа, 1964, с. 159—161.

³ Див.: Методика викладання української мови в середній школі/За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського, с. 256—257.

⁴ Див.: Чередиченко И. Г. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. К., Радянська школа, 1957, с. 69, 80, 119—124, 214—218, 235—238, 257—262, 317—354, 386—387.

⁵ Див.: Пузыренко П. Я. Переклад у школі. — Українська мова в школі, 1960, № 1.

⁶ Див.: Фінкель О. М. Переклад у середній школі. — Українська мова в школі, 1952, № 5.

і лексики, орфоєпії і орфографії, будови слова і словотвору, частин мови і словосполучення, речення та елементів стилістики. В діючих підручниках з української мови для шкіл з російською мовою викладання подається значна кількість вправ на переклад з російської мови українською (окремих слів, словосполучень, речень).

Необхідно, щоб потенціальні можливості методу перекладу знаходили своє втілення в різних варіантах: переклад-списування, переклад-диктант, переклад-переказ, щоб перевага надавалась перекладу не окремих слів і словосполучень, а речень та суцільних текстів.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Розкажіть про психологічні основи навчання мови.
2. З'ясуйте значення принципів активності, свідомості і міцності знань для викладання мови.
3. Розкрийте основні вимоги до навчального процесу, що пов'язані з виконанням дидактичних принципів науковості, систематичності і послідовності, наступності і перспективності, доступності, наочності.
4. Дайте характеристику загальнодидактичним принципам зв'язку теорії з практикою, навчання з життям, навчання з вихованням.
5. Наведіть висловлювання методистів дореволюційної доби щодо погодження методів навчання мови з природним засвоєнням рідної мови.
6. Назвіть важливі і обов'язкові дії, що ведуть до формування мовних навичок.
7. Поясніть значення і роль власне методичних принципів, що сформульовані Л. П. Федоренко на основі врахування закономірностей засвоєння мови.
8. Що пропонує О. В. Дудников для зміцнення теоретичної бази методики мови?
9. З'ясуйте основні вимоги до викладання української мови в школі з російською мовою навчання.

Список літератури

- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 9—15.
- Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 14—35.
- Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М., Просвещение, 1977, с. 21—38.
- Масальский В. И. Преподавание русского языка в средней школе. К., Вища школа, 1977, с. 5—77.
- Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, 1962, с. 39—42, 44—53, 141—154.
- Методика преподавания русского языка. Хрестоматия/Сост. М. С. Лапатухин. М., Учпедгиз, 1960.
- Основы методики русского языка в 4—8 классах/ Под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. М., Просвещение, 1978, с. 15—52.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд. М., Просвещение, 1970, с. 35—72.
- Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 5—38.
- Чередиченко И. Г. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. К., Радянська школа, 1957.

13

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Поняття про методи і прийоми навчання української мови

Метод навчання мови — це система цілеспрямованих дій учителя, що організовує пізнавальну й практичну діяльність учнів, яка забезпечує їм засвоєння знань з предмета, допомагає виробити відповідні уміння, набути потрібні мовні навички.

Вчені цілком справедливо вважають характерною рисою методів навчання не тільки їх освітню, розвиваючу, а й виховну функцію.

Кожний метод складається з окремих прийомів, які виступають як частини методу і являють собою окремий пізнавальний акт. Однак це не звичайна сума окремого в цілому, а дидактична єдність, система, об'єднана єдиною навчально-виховною метою, логічною спрямованістю і змістом. Характерною ознакою прийому є його частковість і здатність включатися в різні методи. Прийомами вивчення мови є різні види граматичного розбору, порівняння, групування мовних явищ, заміна, поширення, перестановка мовних одиниць, конструювання речень та ін.

Метод може збагачуватися й урізноманітнюватися за рахунок тих чи інших прийомів, що входять до його складу. Співвідношення методу і прийому має значення як для дальшого вдосконалення методів навчання мови, так і для їх безпосереднього практичного застосування.

Зміст і специфіка методів навчання мови зумовлюються змістом мови як навчального предмета, співвідношенням у ньому знань теоретико-пізнавального характеру і кола практичних мовних умінь і навичок, урахуванням закономірностей і принципів вивчення мови, логічною структурою предмета. Особливість методів навчання мови залежить і від методів мовознавства, що знайшли відображення в них.

12

Класифікація методів навчання мови

Вчення про систему методів навчання мови склалося історично в працях Ф. І. Буслаєва, І. І. Срезневського, К. Д. Ушинського.

Найпоширенішою є класифікація методів за джерелами одержання знань, мовних умінь і навичок. Вона знайшла своє обґрунтування у працях С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського, О. В. Текучова.

Свій дальший розвиток класифікаційна система методів навчання мови знайшла в дослідженні Л. П. Федоренко¹. Беручи до уваги, що в мові як навчальній дисципліні виленовуються логічний елемент, бо вивчається наука про мову, і елемент чуттєвий, оскільки

¹ Див.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 39—73.

проходить практичне вдосконалення мови учня, Л. П. Федоренко виділяє три основні групи методів навчання мови: теоретичного вивчення, теоретико-практичного і практичного методів опанування мовою і мовленням.

Л. П. Федоренко розробила логічну основу методів теоретичного вивчення мови, проаналізувала логічні процеси, характерні для вивчення матеріалу з мови (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, дедукція та індукція), і ввела їх у зміст таких методів, як зв'язний виклад учителя, бесіда, робота з підручником, у систему вправ, зокрема у граматичний розбір.

Виходячи з того, що методи навчання повинні відображати способи організації пізнавальної діяльності учнів, радянські дидакти М. М. Скяткін та І. Я. Лернер¹ класифікують методи навчання, беручи за основу різний рівень пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. За цією класифікацією виділяються такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий і дослідницький. Дана класифікація основну увагу вчителя концентрує на різних видах і рівнях пізнавальної діяльності учнів. Проте, визначаючи методи тільки за видами пізнавальної діяльності, не можна схарактеризувати різні способи управління процесом пізнання, взаємозумовлену діяльність учителя й учня, що в багатьох випадках визначається формою вираження (зв'язний виклад учителя, бесіда, робота з підручником тощо).

У дидактиці сьогодні немає єдиної класифікації методів навчання; своє наукове обґрунтування дістали ряд класифікацій, які кожна по-своєму відображають завдання, зміст і структуру дидактичних методів.

Отже, характеризуючи методи навчання мови, важливим є поєднання їх зовнішньої форми з внутрішнім змістом, який визначається рівнем пізнавальної діяльності учнів і вирішенням конкретних дидактичних завдань у вивченні предмета.

Основні методи теоретичного вивчення такі: зв'язний виклад учителя (слово вчителя), бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ (спостереження над мовою) і робота з підручником. Методами теоретично-практичного вивчення є тренувальні вправи.

Характеристика методів навчання мови

Метод зв'язного викладу вчителя. Основне призначення цього методу — подати учням навчальну інформацію і забезпечити її сприйняття, осмислення, запам'ятовування. Форма інформації може

¹ Див.: Дидактика средней школы/Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скяткина, М., Педагогика, 1975, гл. 5; Лернер И. Я. Пути совершенствования методов обучения. — Народное образование, 1969, № 6 (приложение); Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., Знание, 1976; Лернер И. Я. Методи навчання і вимоги часу. — Радянська школа, 1978, № 2, с. 18—23.

бути різною: розповідь-пояснення і шкільна лекція, роз'яснення завдання самотійної роботи і повідомлення додаткових відомостей (історичних довідок), інструкція до виконання відповідних завдань.

Значний матеріал з мови в різних класах вивчається методом зв'язного викладу вчителя. Це насамперед теми, що містять нову для учнів інформацію («Значення мови в житті людей», «Звуки людської мови та їх утворення», «Професійна лексика» та ін.) або вимагають конкретної спрямовуючої характеристики («Поняття про твірну основу», «Загальні відомості про частини мови», «Словосполучення і речення» тощо).

Зв'язний виклад учителя не тільки несе інформацію, а й впливає на пізнавальну діяльність учнів. Залежно від вікових особливостей учитель використовує різні засоби активізації мислення учнів. Наприклад, вивчаючи у 4 класі тему «Поняття про звуки мови», учитель свою розповідь може почати з несподіваного запитання: З гуркотом чи безшумно виривається в космос ракета із Землі? Чи утворюються якісь звуки на Місяці, коли там «приземлюються» наші космічні станції? Висновок: середовищем, в якому творяться і живуть звуки, є повітря. І вчитель розповідає про коливання повітря і залежність сили звуку від цього коливання. Далі використовується муляж або малюнок органів мовлення, і вчитель розповідає учням про наш основний резервуар повітря, про роль гортані, голосових зв'язок в утворенні звуків людської мови. Розповідаючи про ротову і носову порожнини, вчитель указує на роль зубів і язика в утворенні звуків мови, організовує спостереження над положенням язика, губів під час вимови окремих звуків, учні порівнюють вимову голосних звуків [a], [o], [y], [i] та приголосних [b], [d], [k], [p], [c]; носових [m], [n] і вібранта [p], [p], [b], [w], задньоязикового [k]. У кінці вчитель може запропонувати учням разом з ним зробити висновки, як творяться звуки людської мови.

Прийомами, які сприяють активізації у сприйнятті матеріалу учнями в різних класах з різними віковими особливостями, може бути використання наочності (таблиць, схем, малюнків, картин), технічних засобів (епідіаскопа, кодоскопа, магнітофона), а далі треба посилювати вплив інтелектуальних засобів активізації у сприйнятті матеріалу: використання фактів з мовної практики учнів, зіставлення відомих фактів з новими, порівняння їх, спостереження над виявом відомих закономірностей у нових зв'язках, обґрунтування окремих положень самими учнями, систематизація фактів, що їх використав учитель, пропозиція зробити відповідні висновки тощо.

Інтелектуальні засоби активізації у сприйнятті й осмисленні матеріалу використовуються найчастіше при вивченні тем, що закріплюють або узагальнюють вивчене, наприклад, після вивчення іменних частин мови, дієслова і його форм, відокремлених другорядних членів речення, різних видів підрядних речень. На уроці узагальнення після вивчення іменних частин мови вчитель може почати

свою розповідь із запитання: Чому ми кажемо «іменні частини мови»? Коротку історичну довідку як відповідь на це запитання учитель дає сам, але далі, у віднаходженні спільності в граматичних ознаках, у системі відмінювання, словотворення, він буде використовувати не тільки наочність (схеми, таблиці), а й міркування самих учнів (наприклад, в чому особливість займенника як іменної частини мови), їх спостереження (над системою відмінювання, словотворення), а також і висновки.

Характер організації матеріалу під час зв'язного викладу вчителя може бути описово-розповідним і проблемним. Описово-розповідним викладом учитель користується, даючи характеристику мовних явищ, процесів. Наприклад, вивчаючи тему «Роль мови в житті суспільства» (8 клас), він насамперед з'ясовує з учнями таке поняття, як спілкування. Мають бути продумані переконливі доводи, чому саме мова є основним засобом спілкування. Далі з'ясовується положення про взаємозв'язок мови і мислення. Учні повинні усвідомити, що саме через мислення мовні одиниці співвідносяться з предметами і явищами об'єктивного світу, що в мові (словах, словосполученнях, реченнях) закріплюються результати людського мислення, а це слугить основою для дальшого розвитку пізнання. З'ясовуючи положення про роль мови в житті людей, учитель використовує вагомі факти, які свідчать про значення мови для спілкування і діяльності людей, для розвитку і прогресу людського суспільства.

Обов'язковою вимогою до всіх форм зв'язної передачі знань є чітка логіка викладу, доказовість, а це значить, що 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, яке місце займає дане мовне явище у відповідній мовній системі.

Особливість проблемного викладу полягає в тому, що вчитель знайомить учнів із змістом проблеми, включає їх в її розв'язання: вчить міркувати, будувати доводи, логічно їх розвивати, використовувати всі аргументи, що ведуть до правильних висновків, — рішення. Зміст навчального матеріалу з мови повністю забезпечує реалізацію такого викладу. При вивченні теоретичного матеріалу для постановки й розв'язання проблеми використовуються внутрішні 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 братніх народів тощо.

Проблемний виклад може бути двох видів. У першому випадку вчитель, створивши проблемну ситуацію, сам розгорнуто демонструє 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. Як приклад проблемного викладу матеріалу можна взяти вивчення теми «Перехідні і неперехідні дієслова».

учнів до дальшого самостійного розв'язання проблемних ситуацій. Враховуючи вікові можливості і рівень підготовленості, вчитель поступово підводить учнів до самостійного розв'язання складніших проблем, збільшує обсяг аргументації, дає більш розгалужену систему складових проблем. Наприклад, під час проблемного викладу теми «Характеристика основних стилів мови» (8 клас) вчитель може висунути як допоміжні проблеми такі питання: Що дає нам можливість виділяти різні мовні стилі? Чим вони характеризуються? В чому особливість стилю мови художньої літератури? Подібні питання допомагають детальніше проаналізувати матеріал, розкрити основне питання теми: Що таке стилі мови і в чому їх особливість?

Зв'язний проблемний виклад теоретичного матеріалу знаходить своє застосування на факультативних заняттях, на уроках у 8–10 класах при розкритті таких тем, як «Розвиток мови в радянську епоху», «Поняття про літературну мову» та ін.

Метод бесіди. Суть цього методу полягає в тому, що зміст вивчаного матеріалу розкривається у відповідях учнів на поставлені вчителем запитання. Запитання повинні бути чіткі, змістовні, відображати логіку і послідовність матеріалу. Призначення запитань у процесі бесіди різне: вони можуть актуалізувати матеріал, бути спрямованими на встановлення нових зв'язків між фактами і явищами, на встановлення причинно-наслідкових залежностей, допомагати виділяти суттєві ознаки мовних фактів, явищ 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, а при потребі піднятися і до узагальнення (синтезу).

Активність учнів, їхня пізнавальна діяльність у процесі бесіди спираються на вже раніше відомі мовні 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 учнів мати свою думку і вміти виражати її своїми словами, привчає їх до вмія стегати за розгортанням матеріалу, виділяти основне в ньому. Бесіда допомагає вчителеві «вивести назовні» розумову діяльність учнів, одержати безпосередню зворотну інформацію про засвоєння й усвідомлення ними матеріалу.

Важливе значення сьогодні має евристична бесіда. Вона відкриває широкі можливості для створення ситуації пошуку, для реалізації елементів проблемного навчання. Для прикладу візьмемо вивчення методом евристичної бесіди тему «Безособові дієслова».

Розпочинаючи вивчення матеріалу, вчитель пропонує учням відповісти на запитання, що означають особові дієслова, як вони змінюються? Пропонує у відповідно дібраному тексті відшукати

діючу особу і дію. Виходячи з відомого, вчитель ставить проблемне запитання: Чи можлива дія без особи?

Аналіз спеціально дібраних прикладів переконує учнів у тому, що є дія без особи, а тому є безособові дієслова. Далі аналіз дидактичного матеріалу дає можливість учням відповісти на запитання: Що означають безособові дієслова?

Учитель ставить наступне запитання: Що нам відомо про граматичні ознаки безособових дієслів? І проектує через кодоскоп порівняльну таблицю граматичних ознак особових і безособових дієслів. Проведений у процесі порівняння аналіз дозволяє учням зробити висновок про те, що для безособових дієслів властива неозначена форма, що в теперішньому і майбутньому часі вони виступають у формі 3-ї особи однини, а в минулому мають форму середнього роду; їм властиві окремі форми дійсного і умовного спосів.

Аналіз речень (*Навкруги посутеніло, потемніло після сліпучої спеки. Все ближче гриміло і блискало.* — О. Гончар) дозволяє учням відповісти на запитання, яким членом речення виступають безособові дієслова.

Залишається з'ясувати, де використовуються безособові дієслова в нашій мові. Для цього для учнів підготовлені окремі речення або тексти:

1. *Вдень блідніє, а вночі ясніє. (Місяць)* 2. *Білим килимом усе поле вкрило. (Сніг)* 3. *Сховався Іван, мужичий син, під міст і слухає: заgrimіло, загуркотіло. Біжить страховище з 12 головами. Підбігло до мосту й стало: чоловічим духом йому запахло. (Народна творчість)* 4. *Деся далеко за темною смугою лісу обізався грім. Потемніло, завітрило, закрутило курявою. Гримнуло ближче, немов звалив хто деревину, загуркотіло й покотилося по небі. (С. Васильченко)* 5. *Батько повернувся з Ромен простудженим. Він дуже кашляв, у грудях у нього хрипіло. Ні, не хрипіло — вигравало на дудках. Співало півнями. Клекотало, як піоняна каша на вогні. (О. Сизоненко)*

Під час аналізу учні встановлюють, що безособові дієслова найчастіше зустрічаються в загадках, де невідомим залишається не названий предмет — відгадка. У казках вони створюють атмосферу таємничості, а в художніх творах виступають в описах явищ природи, стану людини.

Уся проведена робота дозволяє учням систематизувати вивчене за такими питаннями: 1) Чи можлива дія без особи? 2) Що означають безособові дієслова? 3) Які граматичні ознаки їм властиві? 4) Чим виступають вони в реченні? 5) Де використовуються у мові?

Так учні методом евристичної бесіди, використовуючи відоме, аналізуючи нові факти, шукаючи відповіді на поставлені проблемні питання, засвоїли матеріал про безособові дієслова.

У процесі вивчення мовного матеріалу бесіда може мати різне призначення, а саме: готувати учнів до сприйняття нового матеріа-

лу, сприяти засвоєнню нового, допомагати застосовувати набуті знання в нових умовах, стосовно до розв'язання практичних завдань. Метод бесіди виправдовує себе і при повторенні й узагальненні матеріалу, коли «вже існуючі ряди і групи уявлень приводяться в нову абстрактну систему» (К. Д. Ушинський). Уже відомі поняття, факти учні перегруповують, зіставляють, знаходять між ними спільне й різне і роблять відповідні висновки. Вчитель усю цю роботу лише організовує і спрямовує до певного навчального ефекту. Наприклад, узагальнення матеріалу про словотворення іменників, прикметників і дієслів проводимо у формі бесіди: Які способи словотворення відомі учням? Які найбільш характерні для іменників, прикметників, дієслів? Які твірні основи найбільш властиві для творення даних частин мови?

Результати бесіди можна фіксувати у вигляді таблиці. Зіставивши відповідні дані, учні вже самостійно зроблять висновки про те, що для іменників, прикметників, дієслів найбільш характерні префіксальний, суфіксальний і префіксально-суфіксальний способи творення; безафіксний властивий лише іменникам, а основоскладання переважає в іменниках і прикметниках. Далі шляхом порівняння учні визначають найпродуктивніші твірні основи для кожної із зазначених частин мови, відшукують спільну властивість окремих суфіксів при творенні іменників і прикметників (пестливість, здрібнілість).

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 й аналізу мовних явищ. Цей метод допомагає осмислити мовні явища і факти. Він передбачає наявність спеціально дібраного матеріалу, підготовленого вчителем (для всього класу чи для кожного учня окремо) або вибраного за його пропозицією учнями в підручнику, написаного на класній чи переносній дошці, текстовій таблиці. Слід наголосити, що саме наочність, технічні засоби (магнітофон, кодоскоп) стають тут активним джерелом знань.

Далі йде чітка постановка завдання, наприклад, як відбувається заміна прямої мови непрямою. Завдання має бути точним і однозначним, бо саме від цього залежить успіх роботи. Складні завдання варто деталізувати серією підзавдань, що допомогло б учневі у розв'язанні основної проблеми: порівнянні речень обох колонок (з прямою мовою і непрямою); визначенні, які граматичні зміни відбуваються при заміні прямої мови непрямою; що необхідно пам'ятати про правильне вживання особових і присвійних займенників у непрямій мові; як проходить заміна прямої мови, коли вона виступає питальним реченням; як змінюється пунктуація у реченні з непрямою мовою; як змінюється смислове навантаження

паралельних конструкцій. Така деталізація завдання дає змогу зосередити увагу учнів на основному, допомагає визначити систему роботи, привчає учнів до цілеспрямованої діяльності.

За постановкою і деталізацією завдання починається індивідуальна самостійна робота учнів. Учитель контролює її хід, стежить за правильним виконанням завдання. Проведена робота підсумовується, форма висновків може бути різною: колективна або індивідуальна. Значний ефект дає фіксування результатів у формі записів.

Проведення спостережень над мовним матеріалом допомагає учневі викинути в сутність мовних фактів, явищ, процесів, осмислити зв'язок між ними і теоретичними висновками, що з них випливають. Це полегшує розв'язання подальших навчальних завдань, виконання тренувальних вправ.

Метод спостережень перебуває в тісній залежності від змісту матеріалу. Якщо у 4—6 класах учитель обмежується застосуванням цього методу лише ознайомленням з конкретними мовними фактами, що становлять у більшості випадків лише початковий етап у процесі вивчення того чи іншого мовного явища, то в 7—8 класах, під час вивчення синтаксичних понять у їхніх взаємозв'язках з пунктуацією, інтонацією, смисловим навантаженням, під час вивчення співвідносних і паралельних синтаксичних конструкцій, метод спостережень збільшує свою питому вагу. І особливо значимості набуває він у 9—10 класах та на факультативних заняттях, де значно посилюється елемент самостійності, де вдосконалення мовних навичок проходить у зв'язку з вивченням функціонування мовних категорій в різних мовних стилях, інтенсивно розширюється коло фактів.

Неабияке значення має метод спостережень для осмислення зв'язків між мовними явищами (як особливості безособових дієслів позначаються на безособових реченнях, у яких зв'язках перебувають перехідні і неперехідні дієслова з різними видами додатків, залежність ступенів порівняння прикметників від зміни ознаки, залежність правопису особових закінчень дієслів від приналежності дієслова до тієї чи іншої дієвідміни, залежність пунктуації від граматичної структури і змісту речення, орфографії — від граматичних навичок у визначенні будови слова тощо). Виходячи з конкретних фактів, учні усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки між явищами, спостерігають становлення системи, розвивають своє дискурсивне мислення.

Мовні явища, що вивчаються у школі, чи то за певними ознаками, чи за своїми функціями, словозміною чи будовою бувають подібні між собою. Вивчення одного такого явища полегшує умови для вивчення іншого. Знову ж таки для встановлення аналогій виправдовує себе метод спостережень, який допомагає відшукати в новому матеріалі факти, близькі до відомих. Наприклад, учні засвоїли поняття про словотвір і способи словотворення. При вивченні теми «Творення іменників префіксальним способом» досить

дати учням потрібні мовні факти і поставити завдання визначити способи словотворення іменників (при потребі можна основне завдання деталізувати). Аналогічно чинимо при вивченні матеріалу про ступені порівняння прислівників, відмінювання дієприкметників, порядкових числівників. Саме метод спостережень допомагає учням встановити споріднені явища і використати уже сформовані уміння й навички для засвоєння нових знань. Так закріплюються самостійні пошукові навички.

Сучасна програма з мови націлює вчителя на встановлення якомога тісніших зв'язків між виучуваними граматичними категоріями і застосуванням їх у живій мовній практиці: Де найчастіше використовується у мові неозначена форма дієслова? Яке застосування безособових дієслів? Коли доцільно використовувати неозначено-особові речення? Коли неповні? І знову ж таки знайти відповідь на всі ці питання допомагає метод спостережень.

У системі методу спостережень і аналізу мовних явищ важливою ланкою є лінгвістичний експеримент. Якщо в процесі спостереження над мовними явищами і фактами учні працюють лише в рамках передбаченого вчителем тексту, то під час лінгвістичного експерименту вони можуть спостерігати за мовною одиницею в різних сферах її функціонування, робити заміну мовних одиниць, пристосовуючи їх до відповідної мовної ситуації, тощо.

Лінгвістичний експеримент виправдовує себе в роботі над синтаксисом і стилістикою, зокрема в роботі над співвідносними синтаксичними конструкціями, при проведенні трансформаційного та інтонаційно-сислового аналізу, бо саме тут передбачається широке коло функціонування численних смислових і емоційно-експресивних чинників. Наприклад, шляхом лінгвістичного експерименту (підставляючи можливі сполучникові конструкції) вмотивувати доцільність використання Т. Г. Шевченком безсполучникового речення *Защобетав соловейко — пішла луна гаєм* або визначити, якою буде інтонація фрази, якщо відокремлене означення, виражене дієприкметниковим зворотом, стоїть: а) на початку речення, б) в середині його (*Забризкана росою дорога м'якла під калесами.* — Г. Тютюнник).

Ефективними є спостереження за функціонуванням певних мовних одиниць у мові художніх творів, що вивчаються у старших класах. Наприклад, спостереження за використанням прямої мови в одному з розділів повісті «*Fata morgana*» розкриє перед учнями різне її смислове і стилістичне призначення. Ознайомлення із роллю неповних речень у романі «*Бур'ян*» переконає учнів у специфіці індивідуального стилю А. В. Головка.

Метод спостережень активізує пізнавальну діяльність учнів, їх самостійність у розв'язанні поставленого завдання. Теоретичні знання, що народжуються безпосередньо з фактів, за свідченням В. О. Сухомлинського, виявляються найміцнішими.

Метод роботи з підручником. Цей метод посідає важливе місце у вивченні мови і має свої особливості. Він привчає учнів до самостій-

ної організації процесу пізнання, тому ця робота вимагає високого рівня пізнавальної діяльності і відповідної підготовки учня.

Насамперед треба навчити учнів знаходити у підручнику відповідь на поставлене запитання (коли після букв б, п, в, м, ф, які означають губні приголосні звуки, ставиться апостроф?). Поступово вчитель ставить запитання одне за одним і пропонує учням шукати на них відповідь. Наприклад, вивчаючи матеріал про правопис *и, і* в словах іншомовного походження, вчитель пропонує, використовуючи підручник, дати відповідь на такі запитання: Як ми розуміємо вираз «слова іншомовного походження»? Які приголосні входять до складу «дев'ятки»? Яке правило правопису пов'язане з «дев'яткою»? В яких власних назвах іншомовного походження пишемо *і*?

Метод роботи з підручником полегшує розуміння структури того, що вивчається, розвиває вміння розчленовувати текст, виділяти головне. Цьому допомагає складання плану до вивчення, наприклад, такої теми, як «Пряма і непряма мова»: 1) Якими двома способами можна передати чужу мову? 2) Яка мова називається прямою? 3) Що передає непряма мова? 4) Яка роль слів автора? 5) Де можуть стояти слова автора при прямій мові?

Звернення учнів до підручника як самостійного джерела знань вимагає від учителя застосування спеціальних методичних прийомів: 1) проведення вступної бесіди, яка забезпечує зв'язок раніше вивченого матеріалу з тим, який учні будуть вивчати самостійно; 2) спеціальний інструктаж учителя, в якому наголошується, на що при читанні підручника треба звернути особливу увагу, з чим порівняти, які види роботи використати (зробити записи, скласти план, передати зміст у формі схеми); 3) після самостійної роботи з книгою проводиться бесіда, що має на меті перевірити рівень свідомості в засвоєнні матеріалу, зробити необхідні уточнення й доповнення, підвести підсумки роботи.

З часом учні самостійно знайомляться з матеріалом і розповідають про ті нові факти, що стали їм відомими. Наприклад, після знайомства з темою «Назви власні та загальні» свої попередні відомості з цієї теми вони розширюють за рахунок матеріалу про те, що власними є астрономічні назви, найменування книжок, журналів, газет, підприємств, пароплавів, що часто власні назви виражені не лише окремими словами, а й цілими словосполученнями.

Висшим ступенем пізнавальної діяльності буде повне самостійне вивчення теоретичного матеріалу за підручником. У процесі цієї роботи учень повинен навчитися читати теоретичний матеріал відповідної теми, актуалізувати відомий матеріал, визначити, в якому він зв'язку з новими відомостями. Наприклад, при вивченні теми «Умовний спосіб дієслова» важливо, щоб учні пригадали, що вони знають про способи дієслів, про форми дієслів минулого часу, що означає вивчений ними дійсний спосіб дієслова, що означає частка **би** (**б**). На основі відомого учні усвідомлюють, яку дію означає умовний спосіб, як він утворюється, коли пишеться частка **би**, а ко-

виділяти головне, зіставляти, бачити аргументацію положень, уміти систематизувати.

Метод роботи з підручником (словниками, довідковою літературою) привчає до самоосвіти, сприяє формуванню переконаності оціночних суджень, є одним із ефективних шляхів реалізації принципу розвиваючого навчання.

Програмоване навчання. Серед інших методів навчання мови своєю практичною навчаючою і контролюючою спрямованістю відзначається програмоване навчання. Воно забезпечує постійний зворотний зв'язок при вивченні матеріалу, індивідуалізує процес навчання, забезпечує чітку логічну послідовність виучуваного, розвиває навички самостійної роботи.

Під час програмованого навчання весь матеріал теми поділяється на невеликі дози — кроки і розташовується в логічній послідовності. Кроки, що подають теоретичні відомості, розміщуються в лівій частині сторінки, а відповіді, правильні написання, розв'язання завдань — у правій або на звороті. Кроки й відповіді нумеруються, щоб їх можна було швидко знайти.

За лінійною системою програмування на кожен крок дається одна правильна відповідь. Учень знайомиться з матеріалом кроку, дає в робочому зошиті відповідь на завдання кроку і звіряє правильність своєї відповіді з відповіддю, даною на звороті аркуша. Якщо відповідь правильна, то учень переходить до наступного кроку. Коли у відповіді припущена помилка, учень аналізує її, звіривши з відповіддю, даною в програмі, і, усвідомивши правильне положення, переходить до дальшого вивчення матеріалу.

Наводимо зразок лінійного програмування до теми «Прислівник як частина мови» (див. стор. 55).

У процесі такого поетапного знайомства з поняттям учні привчаються виділяти його головні ознаки, бачити логічну послідовність у розміщенні матеріалу.

Застосовуючи лінійне програмування диференційовано, вчитель допомагає слабшим учням виробляти навички самостійної роботи і самоконтролю над засвоєнням матеріалу.

Програмоване навчання можна використовувати з контролюючою метою під час закріплення матеріалу або перевірки знань. Для цього краще підходить розгалужене програмування.

За розгалуженою системою програмування матеріал теми також поділяється на кроки, але відповідь подається вже в кількох варіантах: одна правильна, а інші з типовими відхиленнями, які можуть допускати учні. Лише добре розібравшись у матеріалі, учень відшукає безпомилкову відповідь. Наприклад, контрольну роботу по всій темі «Прислівник» можна провести так: учні одержують підготовлену вчителем програму з контрольними запитаннями. Із чотирьох наявних відповідей вони шукають правильну і відзначають її на перфокарті або включенням відповідного тумблера при машинному програмуванні на контролюючій системі «Огонек», або в спеціально обладнаному автоматизованому класі програмування.

Перший крок	Визначити, на які питання відповідають виділені слова в словосполученнях: <i>навчати по-батьківському, надто веселий, зовсім порожній, їхати сьогодні, повернутися додому, говорити навмисно, зробити зопалу</i>	Як? Наскільки? В якій мірі? Коли? Куди? З якою метою? З якої причини?
Другий крок	Головними чи залежними є зазначені слова в словосполученнях?	Залежними
Третій крок	В яких словосполученнях вони передають ознаку дії, а в яких — ознаку ознаки?	Ознаку дії у першому, четвертому, п'ятому, шостому і сьомому словосполученнях; ознаку ознаки — у другому і третьому
Четвертий крок	Чи змінюються виділені слова? 1. <i>Що вранці не зробиш, то ввечері не наддоженеш. М'яко спле, та твердо спати. (Народна творчість)</i> 2. <i>Иду далі... Стежки зміяються глибоко в житті. (М. Коцюбинський)</i>	Не змінюються. Це прислівники
П'ятий крок	Згрупуйте прислівники за значенням: спосіб дії, міра і ступінь, місце, час, причина, мета <i>Здалека, тепер, навмисно, пізно, змалку, зопалу, напам'ять, мало, трохи, вгору, попереду, напередодні, спрощення, радісно, весело, надзвичайно, небагато</i>	1) <i>напам'ять, радісно, весело;</i> 2) <i>надзвичайно, небагато, мало, трохи;</i> 3) <i>здалека, вгору, попереду;</i> 4) <i>тепер, змалку, напередодні, пізно;</i> 5) <i>зопалу, спрощення;</i> 6) <i>навмисно</i>

Зразок програми розгалуженої системи програмування див. на стор. 56.

Така контрольна перевірка дає значний вигравш у часі, адже за 7—10 хвилин учитель встигає перевірити знання всіх учнів.

Важливим елементом у вивченні мови є алгоритмізація матеріалу, в першу чергу з граматики, орфографії, пунктуації.

Алгоритм — це чітка, логічна послідовність розумових операцій, що неминуче приводить до правильних результатів. Наприклад, щоб правильно визначити прислівник у реченні, складаємо алгоритм пошуку у формі питальника. Для того щоб визначити прислівник, треба: 1) поставити одне із запитань, на яке відповідає прислівник; 2) перевірити, змінна чи незмінна це частина мови; 3) з'ясувати, чи показує незмінну ознаку дії, предмета, іншої ознаки.

1. Яка з названих ознак характеризує прислівник за його лексичним значенням?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виступає обставиною в реченні 2. Є незмінною частиною мови 3. Вказує незмінну ознаку дії, предмета чи іншої ознаки 4. Відповідає на запитання де? коли? куди? звідки? як?
2. В якому із поданих речень прислівник відноситься до прислівника?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Понад ставом увечері шепочеться осока</i> 2. <i>Сонце припікало зовсім по-літньому</i> 3. <i>У Катерини голос густий, по чоловічому дужий</i> 4. <i>Рясно вбрані інеем стоять верби</i>
3. Який з прислівників означає причину?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>По-юнацьки</i> 2. <i>Допізна</i> 3. <i>Згарячу</i> 4. <i>Наперекір</i>
4. Який з прислівників означає міру і ступінь дії?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Пішки</i> 2. <i>Начетверо</i> 3. <i>Здалеку</i> 4. <i>Зозла</i>
5. Який з прислівників утворений злиттям слів?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Позавчора</i> 2. <i>По-ударному</i> 3. <i>Куди-небудь</i> 4. <i>Босоніж</i>
6. В якому з прислівників припущена при написанні помилка?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Рік у рік</i> 2. <i>Безугаву</i> 3. <i>Безвісти</i> 4. <i>На слово</i>

Найчастіше алгоритми будують у формі схеми. Наприклад, під час вивчення теми «Розділові знаки при узагальнюючих словах» використовуємо схему-алгоритм, як на стор. 57.

Така схема дій під час вивчення матеріалу спрямовує учнів на правильне застосування правил до тих чи інших випадків постановки розділових знаків при узагальнюючих словах.

Складання і використання алгоритмів привчає учнів до правильних і чітких способів діяльності в процесі використання набутих знань, практичного застосування вмінь і навичок.

Метод вправ. Особливість мовного матеріалу така, що засвоєння його не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках, що досягається тренуванням.

Вступні вправи проводяться безпосередньо після засвоєння матеріалу, вони допомагають осмислити поняття, правило. У роботі над орфографічними (пунктуаційними) навичками це вправи на віднаходження відповідних орфограм (пунктограм), пояснення їх написання. У роботі над граматичними поняттями — це етап тренування у віднаходженні вивченої граматичної форми, у поступовому засвоєнні шляхів її пошуку: щоб правильно визначити відмінок іменника, потрібно відшукати слово, від якого залежить (якщо це не називний відмінок) даний іменник (*На яблуні пахучій медову взятку рій бере.* — М. Рильський), і поставити питання (де?), потім звернути увагу на значення даного відмінка (означає місце), на наявність приєменника і відмінкове закінчення. При вивченні матеріалу з лексики учні привчаються розрізняти відповідні значення слів, лексичні групи, використовують словники. На цьому етапі використовується прийом умотивування як засіб для того, щоб з'ясувати ступінь розуміння правила, визначення.

Тренувальні вправи сприяють закріпленню мовних умінь і навичок, ускладнюючи ступінь трудности й самостійності. Серед тренувальних вправ у першу чергу виділяються вправи за зразком: дібрати свої приклади на відповідне правило, виписати із підручника, орфографічного словника чи художнього тексту відповідний матеріал. За зразком ідуть конструювання і моделювання мовних одиниць, заміна одних форм (конструкцій) іншими, вправи на словотворення і словозміну. Учні привчаються до різних форм граматичного розбору, написання словникових, вибіркових диктантів, проводиться робота над простими видами ділових паперів.

На цьому етапі роботи важливе місце посідають вправи порівняльного характеру на матеріалі української і російської мов. Наприклад, написання сполучень *стн, стл, здн, лнц*, правопис префіксів *з-, без-, роз-*, буква *ь* в українській і російській мовах, м'які приголосні в обох мовах, вживання коротких прикметників, правопис і наголошення числівників і т. ін.

Далі йдуть вправи за інструкцією. Вчитель визначає послідовність роботи і прийом виконання, але точного зразка для копіювання вже не дає. Сюди відноситься робота над різного типу словниками, вибіркового диктанта, завдання на добір синонімів, антонімів, робота над орфографічними і пунктуаційними помилками, виконуються різного типу порівняльні завдання (характеристика споріднених граматичних явищ, розрізнення в них спільного і відмінного, спостереження за співвідносними формами і конструкціями).

Найскладнішим видом тренувальних вправ вважаються вправи за завданням. Ця робота передбачається тоді, коли учні вже в основному оволоділи потрібними прийомами роботи і можуть застосовувати їх самостійно. Вчитель чітко формулює завдання і мету роботи, визначає відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції і послідовність їх застосування учні визначають самі. До такого виду завдань належать насамперед різні форми розбору (фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний, що проводяться в усній чи письмовій

формі, за повною чи частковою схемою), різного типу невеликі практичні завдання. Наприклад, після вивчення теми «Перехідні і неперехідні дієслова» учням пропонується додати до певних перехідних дієслів частку *-ся* і простежити за змінами, що відбуваються в їхньому значенні та в керуванні відповідними відмінками (*турбувати дідуся — турбуватися про сестричку, дістати підручник — дістатися до міста* і т. ін.). Учні виконують роботи графічного характеру: складають схеми порівняльного, узагальнюючого характеру, алгоритми пошуку тощо. У процесі цієї роботи формуються й удосконалюються як практичні мовні уміння і навички, так і розумові операції.

До завершальних вправ належать проблемні завдання, творчі роботи, а з метою перевірки — контрольні роботи. Проблемні завдання зумовлюють застосування набутих умінь і навичок у нових умовах. Наприклад, після знайомства з активними і пасивними дієприкметниками можна зацікавити учнів питанням, які дієприкметники, активні чи пасивні, частіше використовуються в нашій мові. Вчитель пояснює, що відповідь на це питання треба знайти самостійно. Він рекомендує вибрати кілька сторінок тексту різних авторів і на цьому матеріалі визначити частоту вживання активних і пасивних дієприкметників. Спочатку учні роблять кількісне порівняння, а потім простежують, в якій синтаксичній ролі виступають активні, а в якій — пасивні дієприкметники, що забезпечує їм перевагу.

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? Яку роль виконує пряма мова у байці Л. І. Глібова «Муха і Бджола»? Які звертання характерні для поетичної мови?

Творчі роботи спираються як на активність розумових процесів, так і на відтворюючу уяву. Вони розраховані на варіантність розв'язання, на своєрідну індивідуальність виконання. Амплітуда творчих вправ широка: від самостійного складання речень до написання творів-мініатюр з відповідним граматичним завданням.

Контрольні вправи (роботи) є перевіркою набутих знань, умінь, навичок, і вони не обмежуються диктантами. З контролюючою метою можуть практикуватися перекази та різні творчі завдання.

Отже, вправи і завдання з мови — це не ілюстрація до вивчення теоретичного матеріалу, а необхідна складова частина в засвоєнні й удосконаленні знань з предмета. 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 труднощі.

9

Засоби навчання

Для підвищення ефективності кожного із методів навчання існує система засобів. Засобами, що використовуються при вивченні мови, є дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби.

Дидактичний матеріал виступає з усіма методами навчання, ілюструє теоретичні положення, сприяє успішному розвитку мовних умінь і навичок, збагачує інтелектуальну й емоційну сферу учня, формує його ідейно-політичні і моральні переконання.

Дидактичний матеріал добирається з урахуванням закономірностей і принципів вивчення мови, залежно від тих завдань, які ставляться перед вивченням розділу, теми. При вивченні фонетики дидактичний матеріал забезпечує розуміння звукової основи мови, допомагає формувати правильні артикуляційні навички відповідних звуків, їх вимову, осмислене використання фонологічних засобів мови, а також забезпечує співвідносність вимови і написання (розрізнення на слух орфограм, букв, що передають на письмі відповідні звуки або звукосполучення). Дидактичний матеріал повинен передбачати особливості розвитку тих чи інших мовних навичок, системність у цій роботі, регулярне повторення, тому, наприклад, дидактичний матеріал з фонетики повинен знайти місце і при вивченні інших розділів.

Інша специфіка дидактичного матеріалу з синтаксису. Його завдання — забезпечити формування синтаксичних понять, сформувати навички правильної побудови словосполучення і речення, усвідомлення їх смислової і граматичної специфіки як основи для розвитку зв'язного усного і писемного мовлення (важливе значення має, як зазначає Л. П. Федоренко¹, розуміння учнями синтаксичних відношень і граматичних зв'язків у межах словосполучення).

У процесі вивчення синтаксису особливе значення мають зв'язні тексти. Саме вони забезпечують синтаксичний аналіз цілісного тексту, усвідомлення функціонування тих чи інших синтаксичних конструкцій у різних стильових зразках, визначення їх співвідносності. Значна частина дидактичного матеріалу при вивченні синтаксису покликана забезпечити вироблення пунктуаційних навичок, дати матеріал для інтонаційно-смислового аналізу.

Є ряд загальних вимог, яким має відповідати дидактичний матеріал з мови до всіх розділів курсу:

задовольняти всі дидактичні принципи навчання, виховні і пізнавальні завдання предмета;

бути бездоганним з погляду норм літературної мови, розкрити учням лексичне багатство нашої мови, демонструвати різноманітність форм і конструкцій, стилістичну доцільність їх тощо;

основною дидактичного матеріалу має бути зв'язний текст; він

¹ Див.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 103.

має не тільки навчальний ефект, а й значний вплив на розвиток мислення учнів, на формування їх світоглядних позицій, на ідейно-політичне і моральне виховання учнів.

Дидактичний матеріал необхідно добирати з різних мовних стилів: перш за все з художньо-белетристичного (художня література і народна творчість), з наукового (науково-популярні статті, посібники), публіцистичного (періодика) тощо. Матеріал з художніх творів (особливо тих, що вивчаються на уроках літератури), а також з посібників по географії, біології, історії та інших предметів, з періодики допомагає учням побачити, як мовні явища, що вивчаються, функціонують у практиці мови і мовлення, як забезпечують міжпредметні зв'язки.

Бажано добирати до уроків дидактичний матеріал, об'єднаний певною тематикою.

Унаочнення. Основні вимоги до всіх видів наочності такі: чітко визначати найголовніші властивості мовного явища, що вивчається;

правильно, адекватно відтворювати їх; забезпечувати доступність розуміння для учнів.

Найпоширенішим видом наочності на уроках мови є таблиці.

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, словотвору, морфології, синтаксису, орфографії, пунктуації.

Демонстраційні таблиці часто служать ілюстрацією до відповідного матеріалу (більшість їх виготовлена друкарським способом). Це таблиці з зображенням мовних органів, з класифікацією голосних і приголосних звуків, констатацією звукових змін; таблиці типів відмін і дієвідмін, ілюстрація словозміни повнозначних частин мови, різних способів вираження головних і другорядних членів речення, різних типів простого і складного речення; таблиці з відповідними правилами орфографії, пунктуації та ін.

Більш оправданими, на думку психологів, є порівняльні таблиці, які активізують розумову діяльність учнів, вимагають від них вирішення своєрідних пізнавальних завдань. Порівняльними можуть бути українсько-російські таблиці з характеристикою таких фонетичних явищ, як чергування *о, е з і*, чергування *г, к, х із з, ц, с*, спрощення в групах приголосних, правопис префіксів *з(-с-), роз-, без-, через-* в обох мовах, таблиці вимови і наголошення споріднених українських і російських слів.

Таблиці узагальнюючого характеру допомагають учням простежити певні закономірності в кількох мовних явищах, усвідомити спільне і відмінне в їхньому складі, провести цілеспрямоване повторення раніше вивченого матеріалу, його систематизацію, узагальнення.

Зразок узагальнюючої таблиці:

Спосіб дієслова	Характер дії	Граматичне значення часу	Дієслова відповідних способів змінюються:
дійсний (<i>читаю, працюю</i>)	реальна дія	теперішній, минулий, майбутній	за особами і числами; у минулому часі — за родами (в однині) і числами
умовний (<i>читав би, працював би</i>)	дія бажана або можлива	не має часового значення	за родами і числами
наказовий (<i>читай, працюй</i>)	наказ, заклик, прохання, побажання	не має часового значення	має 2-гу особу однини і множини і 1-шу особу множини

Узагальнюючими 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, для аналізу мовних явищ, інтонаційно-сміслових і стилістичних спостережень тощо.

Словникові таблиці будуються на матеріалі з лексики і полегшують запам'ятовування тематичних груп слів, вживання складних мовних форм.

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 кінцями, таблиці з аплікаціями¹.

Функцію динамічних таблиць сьогодні з успіхом виконують транспаранти, що демонструються через кодоскоп і можуть давати рухоме зображення. Накладання у процесі демонстрації прозорих плівок одна на одну створює ілюзію руху:

волейбол → *волейболіст* → *волейболістк[а]*

Аналогічно можна демонструвати структуру складнопідрядних речень, місце в їх складі підрядних, заміну підрядних речень відокремленими означеннями і обставинами тощо.

¹ Див.: П а л а м а р ч у к В. І. Виготовлення і використання динамічних таблиць. — Українська мова і література в школі, 1968, № 7; й о г о ж. Використання динамічних таблиць і схем на уроках. — Українська мова і література в школі, 1970, № 6; й о г о ж. Використання наочності на уроках мови. — Українська мова і література в школі, 1972, № 1; й о г о ж. Використання наочності на уроках синтаксису. — Українська мова і література в школі, 1974, № 4, та ін.

Проектування транспарантів через кодоскоп збільшує кількість можливих варіантів зображення і полегшує організацію демонстрування.

Широке застосування у вивченні мови мають таблиці-схеми. Схематична будова таблиці розвиває абстрактне мислення учнів, концентрує увагу на важливих для запам'ятовування моментах. Так, на таблицях-схемах, що зв'язані з правописом префіксів, суфіксів, закінчень, варто виділяти лише потрібні морфеми. Це розвантажує таблицю від конкретного мовного матеріалу, основну увагу зосереджуючи на відповідних орфограмах. Аналогічно будуються таблиці-схеми з пунктуації; вони передають схематичне зображення речення і розділові знаки в ньому¹.

Найчастіше використовуються схеми при вивченні матеріалу з синтаксису. Вони ілюструють зв'язок слів у реченні, типи простого речення за складом і інтонацією, речення з однорідними членами, конструкції різних видів складних речень, складні синтаксичні конструкції та їх пунктуацію. Проте схеми підвищують і ефективність закріплення матеріалу. У процесі вивчення теми учні знайомляться з достатнім обсягом конкретного мовного матеріалу і підготовлені до сприйняття тих абстракцій, які містить схема.

Важливим для засвоєння матеріалу з мови є узагальнюючі схеми, складені на основі теоретичного матеріалу. Наприклад, схема «Члени речення», яку варто укласти разом з учнями на підсумковому уроці, узагальнить склад членів речення, характери їх групування і граматичні зв'язки між ними. Аналогічні узагальнюючі схеми можуть бути побудовані на матеріалі відокремлених членів речення, типів підрядних речень, складних безсполучникових речень тощо.

Крім названих схем, при вивченні предмета використовуються схеми різного виду мовного розбору (фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного).

Картини й малюнки служать вдячним матеріалом для написання різних видів 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, акт та ін.

Усі види наочності мають широке застосування на уроках мови, вони полегшують вивчення, закріплення, узагальнення і повторення матеріалу, сприяють активізації розумової діяльності учнів.

Технічні засоби. За характером впливу технічні засоби поділяються на такі, що впливають на звукове сприйняття (магнітофон,

¹ Див.: Чумак Б. Ф. Розділові знаки при прямій мові. — Українська мова і література в школі, 1968, № 3.

програвач, радіо), на зорове (епідіаскоп, кодоскоп, фільмоскоп), аудіовізуальні (кіно, телебачення).

На уроках мови широко використовується магнітофон. Наприклад, вивчаючи дзвінки й глухі, тверді й м'які приголосні, учні прослуховують магнітофонний запис слів і вчать розрізняти названі звуки (*бити — пити, ліз — ліс, жити — шити*). Потім самі тренуються в правильній вимові дзвінких у середині слова (*казка, дубки, рідкий, безпека*), в кінці слів (*зуб, ріг, ніж, перелаз*), а магнітофонний запис їхньої вимови допомагає ліквідувати припущені помилки, закріпити правильну вимову. Можуть бути і завдання такого типу: з магнітофонного запису виписати слова з м'якими приголосними, з подвоєними. Магнітофон допомагає учням опрацювати правильну вимову слів з апострофом і без нього (*буряк — бур'ян, зоря — сузір'я, пуре — п'ють*) та ін.

При вивченні синтаксису учні прослуховують запис текстів з правильним інтонуванням звертань, вставних слів, однорідних членів речення, відокремлених другорядних членів речень, безсполучникових складних речень, вчать наслідувати інтонацію і розрізняти відповідні конструкції. На магнітофон записують тексти диктантів, зокрема слухових (розрізнення на слух розділових знаків).

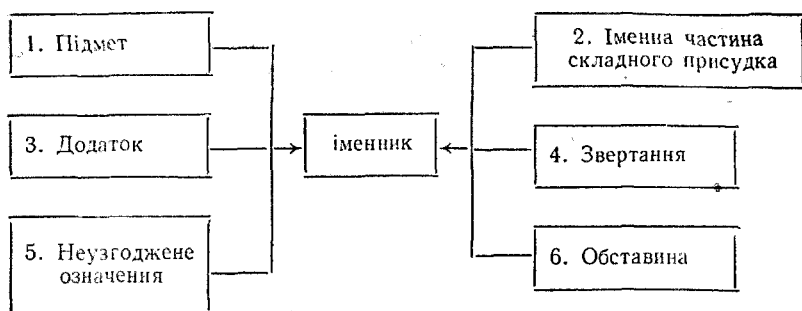
Важливе місце посідає магнітофон на уроках з розвитку усного зв'язного мовлення: зв'язний виклад граматичної теми з її узагальненням, стислий усний переказ великих за обсягом творів, усне малювання за картиною і безпосереднім спостереженням занеуються на магнітофон. Це дає можливість потім проаналізувати розповідь, її змістовність, логічність, виразність, емоційність тощо.

На уроках мови можуть використовуватися і матеріали грамзапису (програвач). Наприклад, прослуховуючи запис твору Н. Забіли «Моя країна», учні ведуть спостереження за вимовою ненаголошеного *е*. Під час прослуховування уривку «Ранок у лісі» із оповідання М. Коцюбинського «Хо» виписують метафори, що виступають у тексті; слухаючи запис байки Л. І. Глібова «Вовк і Кіт», вчать правильно інтонувати звертання.

Із проекційної апаратури на уроках мови широке застосування знайшов кодоскоп (класна оптична дошка). Його велика перевага над іншою проекційною апаратурою — передача на екран в кілька разів збільшеного зображення в умовах незатемненої кімнати. Для кодоскопа виготовляють транспаранти із прозорої плівки (14,4 × 10,4 см), на якій пишуться тексти завдань, наносяться схеми, а відповідним накладанням транспарантів один на одний може створюватися враження руху, зміни потрібних форм, як на динамічних таблицях.

Кодоскоп дає можливість проектувати текстовий матеріал для спостережень, для різних видів аналізу, стилістичного редагування, завдання і тексти для творчих і контрольних робіт, записи прикладів до відповідних правил, різні типи завдань з орфографії і пунктуації, схеми. Наприклад, узагальнення матеріалу про роль

іменника в реченні можна проілюструвати через кодоскоп такою схемою:



Кодоскоп можна використовувати при вивченні будь-якої теми з мови, тому що робота з ним аналогічна до роботи з класною дошкою; різні види таблиць і схем, перенесені на транспарант, теж можуть стати матеріалом для демонстрування через кодоскоп. Використання кодоскопа дає змогу інтенсифікувати процес навчання і підвищити продуктивність уроку.

На уроках з розвитку мови можна демонструвати діафільми і короткі кінофільми. Навчальна мета їх різна: від простих завдань — переказати побачене — до складніших, наприклад, озвучити діафільм «Боровики» (як В. І. Ленін ходив з дітьми по гриби), скласти сценарій до діафільму «Івасик-Телесик», написати твір-опис на основі діафільму «Дім-музей В. І. Леніна в Ульяновську» та ін.

З метою вдосконалення мовної практики учнів учитель може використовувати телепередачі. Вони є ефективним мовним стимулом: поєднують зображення із 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). Цікавим видом роботи, який практикує багато вчителів, є ведення телевізійного щоденника¹.

За спеціальною програмою навчальних телевізійних передач практикується також проведення телеуроків.

Подібно до телепередач використовуються з навчальною метою також і радіопередачі, зокрема передача «Слово про слово», матеріал

¹ Див.: Прессман Л. П. Технические средства на уроках русского языка. М., Просвещение, 1976, с. 176—179.

якої вчитель може використовувати як на уроці, так і в позакласній роботі з мови.

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 предмета, сприяють і розвитку пізнавальних інтересів і свідомому засвоєнню знань.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Що входить у поняття методу, прийому і засобу навчання?
2. Чим зумовлюється специфіка методів навчання мови?
3. Як класифікуються методи навчання?
4. Назвіть основні методи навчання мови.
5. Чим зумовлюється вибір того чи іншого методу навчання мови? Коли доцільно застосовувати метод розповіді? Бесіди? Метод спостереження й аналізу мовних явищ?
6. Чому на сьогодні є актуальним метод роботи з підручником?
7. Які прийоми допомагають активізувати сприйняття матеріалу учнями в процесі розповіді вчителя?
8. Розробіть орієнтовний план бесіди до теми «Поняття про дієприкметник».
9. Розробіть програму (лінійне програмування) до теми «Іменник як частина мови».
10. Складіть алгоритм-схему вивчення теми «Написання частки *не* з дієсловами».
11. Визначте систему вправ до вивчення теми «Апостроф. Правила його вживання».
12. Яким вимогам має відповідати дидактичний матеріал на уроках мови?
13. Яка наочність і які технічні засоби використовуються на уроках мови?
14. Розробіть транспаранти до кодоскопа, що можуть бути використані при вивченні теми «Звертання».

Список літератури

- М а с а л ь с ь к и й В. І. Преподавание русского языка в школе. К., Радянська школа, 1971, с. 53—133.
- М е д у ш е в с ь к и й А. П. Програмоване навчання. — Українська мова і література в школі, 1966, № 5.
- Методика викладання української мови в середній школі/За ред. С. Х. Ч а в д а р о в а і В. І. М а с а л ь с ь к о г о . К., Радянська школа, 1962, с. 50—78.
- О н и щ у к В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь. — Українська мова і література в школі, 1971, № 3.
- П а л а м а р ч у к В. І. Виготовлення і використання динамічних таблиць. — Українська мова і література в школі, 1968, № 7.
- П а л а м а р ч у к В. І. Використання динамічних таблиць і схем на уроках мови. — Українська мова і література в школі, 1970, № 6.
- П а л а м а р ч у к В. І. Наочність на уроках мови. — Українська мова і література в школі, 1974, № 11.
- Р о ж и л о Л. П. Логічна основа методів теоретичного вивчення мови. — Українська мова і література в школі, 1976, № 11.
- Р о ж и л о Л. П., Ш п о р т е н к о О. М. Метод спостережень на уроках мови. — Українська мова і література в школі, 1973, № 2.

Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 72—132.
Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 39—73.

ТИПИ УРОКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ. СТРУКТУРА ІХ І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ

Урок як форма занять з української мови

Основною формою навчально-виховної роботи в сучасній школі визнається урок за чітко визначеним розкладом і постійним складом учнів¹. «Іноді в літературі зустрічаються нападки на класно-урочну систему, як застарілу. Однак вона витримала перевірку часом. Як показали дослідження радянських педагогів, вона має цілий ряд педагогічних достоїнств: забезпечує організаційну чіткість і впорядкованість педагогічного процесу, ідейно-емоціональний вплив особистості вчителя на учнівський колектив, своєрідне змагання умів під час колективного добування знань. Вона відкриває простір для формування колективістських відношень. Все це говорить про необхідність дбайливого ставлення до класно-урочної системи»².

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977) зобов'язує неухильно підвищувати ефективність і якість навчальної і виховної роботи, добиватися, щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів учнів і здобуттю ними навичок самостійного поповнення знань, повніше використовувати великі можливості уроку як випробуваної форми організації навчання, виховання у школярів високих ідейно-моральних якостей, підготовки їх до життя, трудової діяльності³.

Уроки з мови за своєю будовою і методикою проведення можуть бути досить різноманітними, але дидактично виправданими⁴. Повноцінний урок з мови збуджує зацікавленість дітей до вивчення мови і стимулює їх до мовлення. Такий урок характеризується ідейною спрямованістю, чіткістю основної дидактичної мети, єдністю освітніх, розвиваючих і виховних завдань, правильним добором мовного матеріалу для кожної частини уроку, доцільним застосуванням сучасних методів і прийомів навчання, вмотивованою системою

¹ Див.: Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі». — У кн.: Постанови партії та уряду про школу. К., Радянська школа, 1947, с. 30.

² С к а т к и н М. Н. Учебный процесс сегодня и завтра. — Учительская газета, 1972, 19 февр.

³ Див.: Постанова «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці». — Радянська освіта, 1977, 31 груд.

⁴ Див.: Текучев А. В. Основные темы и структура уроков по русскому языку. — У кн.: Вопросы преподавания русского языка в школах Украинской ССР. К., Радянська школа, 1963, с. 153—165; й о г о ж. К проблеме урока по русскому языку. — Русский язык в школе, 1963, № 5, с. 59—66.

тренувальних вправ, колективною роботою учнів у поєднанні з самостійною роботою кожного учня, організаційною злагожденістю. Ефективним уроком визнається той, на якому є певний рух уперед як у здобутті знань, так і в розвитку пізнавальних здібностей.

Ефективність уроку з мови зумовлюється багатьма факторами, але визначальними є високий науково-теоретичний та ідейний рівень змісту матеріалу, що вивчається, правильний вибір типу уроку і адекватної йому структури, сучасні методи і засоби навчання, якими користується вчитель¹.

17

Типи уроків з мови та їх структура

Найпоширенішими в сучасній педагогічній теорії і шкільній практиці є класифікації уроків за основною дидактичною метою. Один із варіантів такої класифікації дає В. О. Онищук², який називає такі шість основних типів уроків: засвоєння нових знань; формування навичок і набуття вмінь; застосування знань, навичок і вмінь; узагальнення і систематизації знань; перевірка знань, навичок і вмінь; комбінований урок.

Стосовно викладання мови класифікацію В. О. Онищука не можна прийняти беззастережно і повністю: по-перше, опрацювання нового матеріалу з мови передбачає інтенсивну практику, спрямовану на формування відповідних умінь і набуття навичок, а «чистих» уроків засвоєння нових знань майже не буває в практиці викладання мови; по-друге, уроки засвоєння вмінь і навичок у викладанні мови за традицією краще називати уроками закріплення вивченого; по-третє, суворий розподіл програмою змісту навчання не дозволяє словесникові виділяти спеціальні уроки застосування знань, умінь і навичок, тому що це здійснюється на всіх уроках; по-четверте, в поданій класифікації немає уроків повторення — їх замінили уроками узагальнення і систематизації знань, хоч правильно організоване повторення обов'язково передбачає систематизацію.

Враховуючи зазначене, доцільно виділяти за навчальною метою такі типи уроків з української мови: вивчення нового матеріалу; закріплення вивченого; перевірки і обліку набутих знань, умінь і навичок; аналізу контрольних робіт; узагальнення і систематизації вивченого; повторення певної теми, розділу.

Урок вивчення нового матеріалу звичайно характеризується такими складовими частинами:

1. Організація класу (І хв).

2. Ознайомлення учнів з метою уроку і розумовим завданням (3—4 хв).

¹ Див.: Б е л я е в О. М. Сучасний урок мови. — Українська мова і література в школі, 1972, № 9, с. 1—10; й о г о ж. Урок русского языка в современной школе. — Русский язык и литература в школах УССР, 1978, № 4, с. 48—58.

² Див.: О н и щ у к В. О. Типи, структура і методика уроку в школі. К., Радянська школа, 1973.

18

3. Перевірка домашнього завдання, опитування (8—10 хв).
4. Ознайомлення учнів з новою темою (11—12 хв).
5. Закріплення знань, формування вмінь і навичок (14 хв).
6. Підготовка учнів до виконання домашнього завдання (4—5 хв).
7. Підведення підсумків уроку (5 хв).

Прикладом уроку вивчення нового матеріалу може бути урок на тему «Значення і граматичні ознаки прислівника»¹.

З'ясовуючи мету уроку, вчитель говорить про важливість і складність даної теми.

Учні усвідомлюють значення і граматичні ознаки прислівників самостійно, не читаючи підручника. Вони пригадують вивчене про прислівник у молодших класах, здобувають знання самостійно шляхом виконання системи тренувальних вправ.

Запитання, записані на дошці, спрямовують учнів у здобутті знань: 1. Чи змінюються прислівники? 2. Яку частину мови в реченні вони найчастіше пояснюють? 3. На які запитання відповідають і що означають прислівники? 4. Якими членами речення вони звичайно виступають? 5. Чи часто (і з якою метою) вживаються прислівники в нашій мові?

Відповіді на ці запитання учні дають протягом уроку. Вони одержують картки з надрукованим текстом і завданням, в яких знаходять і підкреслюють прислівники, випишують словосполучення з прислівниками, відповідають на перші два запитання.

Далі учні виконують творчу роботу й усно складають речення з прислівниками на тему «Рідна мова». Кращі з них записують у зошит.

Учитель наголошує на тому, що прислівники найчастіше пояснюють у реченні дієслово, утворюючи словосполучення «дієслово + прислівник». Учні пропонується з'ясувати, до яких ще частин мови можуть відноситися прислівники, які частини мови вони можуть пояснювати. Через кодоскоп проєктується текст, в якому прислівники стоять не тільки при дієсловах, а й при інших частинах мови (прикметниках, прислівниках). Після роботи над текстом висновки записуються на дошці і в зошиті: 1. «Дієслово + прислівник» (*бігає швидко*). 2. «Прислівник + прикметник» (*дуже радий*). 3. «Прислівник + прислівник» (*дуже мало*).

У процесі спостережень діти з'ясовують, що прислівники відповідають на різні запитання (де? коли? як?) і мають значення часу, місця, способу дії, міри і т. ін.

Відповідь на четверте запитання учні одержують, розібравши за членами одне-два речення з попереднього тексту чи вправи з підручника.

Для того щоб діти визначили, як часто вживаються прислівники в мові, вони повинні прослухати записаний на магнітофонну плівку

¹ Див.: Галетова А. Г., Пентилюк М. І. Особливості проведення уроку в кабінеті мови.— Українська мова і література в школі, 1978, № 4, с. 77—84.

уринок з пропущеними, а потім відновленими в тексті прислівниками. Наприклад:

Погожий, світлий ранок був. Сонце, (щойно) зійшовши, (образу) почало пригирати. Машина мчалась місцями, (добре) знайомими Трохимові Сидоровичу ще з дитячих літ. (Колись) були це князівські землі, не одне покоління селян наживало собі (тут) горби. На сході, по обрїю, темніють пояси молодих полезахисних смуг. У золотому розливї хлїбів пропливають (вдалині) комбайни, (голосно) стрекочуть крилаті жниварки, (дружно) табуняться перші полукинки. (О. Гончар)

Потім учні виконують ще кілька тренувальних вправ. До прислівників добирають синоніми: *говорити цікаво* — ..., *звернутися чемно* — ..., *виконати охайно* — ..., *бігти швидко* — Добирають до дієслів потрібні за змістом прислівники: 1. *Учитель пояснює (переконливо, ясно, точно, чітко, цікаво)*. 2. *Учні слухали (уважно, зацікавлено, схвильовано)*.

У процесі роботи школярі користуються орфографічним словником, словником синонімів.

На закінчення вивчення на уроці матеріал повторюється у вигляді зв'язного переказу.

Урок закріплення вивченого має складатися з таких компонентів:

1. Організаційний момент (1 хв).
2. Ознайомлення учнів з метою уроку і розумовим завданням (2—3 хв).
3. Перевірка домашніх завдань і опитування (8—9 хв).
4. Закріплення знань і формування вмінь і навичок (24 хв).
5. Підготовка учнів до виконання домашнього завдання (3—4 хв).
6. Підведення підсумків уроку (5 хв).

Для вивчення правопису префіксів у 4 класі відводиться 3 години. По цій темі перші два уроки («Правопис префіксів *з-* (*зі-, с-*), *роз-, без-*» і «Правопис префіксів *пре-, при-, прі-*») є уроками вивчення нового матеріалу. Третій урок «Тренувальні вправи на закріплення правопису префіксів» — урок закріплення вивченого, який може бути побудований так¹.

Береться малюнок, на якому зображено хатку, ведмедя з телевизором. Розглядаючи малюнок, діти спочатку називають слова з префіксами *пре-, при-, прі-*, які можна було б вжити, описуючи зображене, наприклад: *принести, прив'язати, предобрий, прегарний, прізвисько, придбати* і т. ін.

Далі учням пропонується скласти казочку за малюнком, використавши слова з префіксами *пре-, при-, прі-*.

Для закріплення правопису префіксів можна дати ще й такі вправи:

¹ Див.: Лузан М. Н. Правопис префіксів. — Українська мова і література в школі, 1972, № 2, с. 56—58.

1. Скласти два речення, в одному з яких слово *згоріти* виступало б у прямому, а в другому — в переносному значенні.

2. Пояснити правопис префіксів у наведених словах: *скласти*, *зрізати*, *зв'язати*, *скерувати*, *згуртувати*, *стверджувати*, *сприймати*, *ти*, *зіпнитися*, *стривожити*, *схопити*, *змолоти*.

3. Утворити від поданих слів нові, додаючи префікси *роз-*, *з-*: *бити*, *вести*, *ворушити*, *горнути*, *дерти*, *давати*, *ламати*, *кидати*, *писати*, *сипати*; пояснити різницю в значенні слів: *гадати* — *розгадати*, *згадати*.

4. Пояснити різницю в значенні виділених слів: 1. *Прибувати до Києва*. *Перебувати в Києві*. 2. *Привезти книги*. *Перевезти книги*. 3. *Прийняти товарища*. *Переїняти товарища*. 4. *Приклеєна марка*. *Переклеєна марка*.

5. Виписати з орфографічного словника по три слова з префіксами *з-* (*зі-*, *с-*), *роз-*, *без-*, *пре-*, *при-*, *при-*; пояснити правопис цих слів.

6. Перекласти українською мовою текст (усно), пояснити правопис префіксів.

Руки

Руки человека превратили дикие земли в богатые поля, заставили яблоню-дикарку приносить сладкие плоды. Они раздвинули дремучие леса, заставили расступиться горы, перегородили реки. Руки человека создали прекрасные картины и статуи. Все могут, все умеют, со всем справляются человеческие руки. Только надо приучить их к хорошему делу. (За Л. Кассілем)

Урок перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок може мати такі компоненти, на які час розподіляється приблизно так:

1. Організаційний момент (1 хв).
2. Ознайомлення учнів з метою уроку і розумовим завданням (3 хв).
3. Перевірна робота (33 хв).
4. Підготовка учнів до виконання домашнього завдання (3 хв).
5. Підведення підсумків уроку (5 хв).

Наведемо приклад такого уроку, який був проведений у 4 класі школи № 5 м. Запоріжжя. Для перевірки й обліку знань, умінь і навичок учнів учителі скористалися контрольним диктантом і граматичними завданнями.

I. Учитель привітався з учнями, роздав зошити для контрольних робіт, учні записали дату виконання і назву тексту «Фазани».

II. Учні знайомляться з метою уроку «Перевірка знань, умінь і навичок з синтаксису і пунктуації».

III. Перевірна робота — контрольний диктант — вимагає, щоб учні насамперед ознайомилися з текстом. При цьому текст треба читати досить голосно, чітко, додержуючись норм орфоєпії і правил виразного читання. Під час вступного читання і далі вчитель в основному стоїть на одному місці, тому що безпідставне ходіння по класу негативно впливає на уважність учнів, стомлює їх.

Фазани

Павлик прокинувся рано і побачив, що дід уже ходить по кімнаті. «Дідусю, а мене хіба не візьмеш?» — захвилювався онук. Дідусь відповів: «Візьму, Павлику, тільки добре одягайся». Хлопчик надів светр, теплі штани, валянки, шапку.

Дід і Павлик вийшли з хати, підійшли до повітки, взяли кілька снопів ячменю із зерном. Дідусь говорив, що треба допомагати птахам, і Павлик уважно слухав.

Прийшли дідусь і Павлик до лісу, розгорнули на галявині сніг і поклали снопики ячменю. Заховалися за ліщиною, дивляться. Збоку щось завокотало, залопотіло крилами. Червоний фазан підбіг до снопа і почав клюзати зерно.

«Отак, Павлику, завжди роби, взимку підготовуй пташку в лісі», — говорив дідусь. «Добре», — погоджувався хлопчик.

Відповівши на запитання за змістом тексту, з'ясувавши значення слів *повітка*, *ліщина*, вчитель переходить до основного читання тексту, тобто до подачі його для запису (швидкість читання погоджується з темпом письма учнів). Кожне речення читається тричі: а) вчитель читає, а учні слухають, усвідомлюють зміст і будову окремого речення; б) вдруге вчитель читає за частинами з тривалими паузами між синтагмами (інтонаційно-смысловими частинами); як сказано раніше, кожна інтонаційно-смыслова частина промовляється лише один раз — тоді, коли учні записують; в) втретє читається все речення — учні перевіряють записане.

Після запису всього тексту провадиться заключне читання (від початку до кінця). Текст читають уповільнено — учні перевіряють свої записи. Можна дати учням кілька хвилин для самостійної перевірки, а потім ознайомити з граматичним завданням, а саме: 1) знайти в тексті диктанту й записати по одному словосполученню такої будови: а) «прикметник + іменник», б) «дієслово + іменник», в) «прислівник + дієслово»; 2) виконати синтаксичний розбір одного з речень: варіант I — перше речення з другого абзаца; варіант II — перше речення з третього абзаца.

IV. Після виконання граматичного завдання вчитель пропонує, щоб у кожному ряду учень, що сидить позаду, передав зошит тому, хто сидить попереду (це прискорює збір зошитів). Потім учитель відповідає на запитання учнів; учні записують у щоденники зміст домашнього завдання.

V. Для підведення підсумків уроку вчитель пропонує накреслити на дошці ряд пунктуаційних схем, зокрема речень з прямою мовою.

Урок аналізу контрольних робіт має таку схему:

1. Організаційний момент (1 хв).

2. Ознайомлення учнів з метою уроку, повідомлення наслідків перевірки знань, умінь і навичок (6 хв).

3. Закріплення знань на основі повторення теорії і формування умінь і навичок шляхом виправлення помилок, а також виконання системи тренувальних вправ (30 хв).

4. Підготовка учнів до виконання домашньої роботи (4—5 хв).

5. Підведення підсумків уроку (3—4 хв).

Прикладом такого уроку може бути аналіз результатів контрольного диктанту з граматичним завданням, зміст якого подано раніше.

I. Учитель вітає учнів...

II. Повідомляє результати перевірки знань, умінь і навичок з пунктуації і синтаксису, а також із орфографії. Роботу виконували 28 учнів із 29 (один був відсутній). За диктант оцінку «4» одержали 7 учнів (учитель називає їх прізвища), оцінку «3» — 21. За граматичне завдання оцінку «5» одержали 6 учнів (називаються їхні прізвища), оцінку «4» — 10 (також називаються їхні прізвища), оцінку «3» — 12.

Учитель називає загальну кількість помилок, їх особливості: орфографічних — 52, пунктуаційних — до 120.

Готуючись до цього уроку, вчитель враховує всі помилки, систематизує їх і на основі цього добирає дидактичний матеріал, методи і методичні прийоми навчання.

Наводимо зведені дані орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів.

Орфографічні помилки. 1. Порушення правопису ненаголошених голосних у двох словах (6 помилок): *гальявина, візьмеш.*

2. Роздільне написання префіксів у двох прислівниках (18): *збоку, взимку.*

3. Відрив суфікса *-ся* (2): *дивляться.*

4. Неправильний перенос двох слів (4): *пок-лали, зак-воктало.*

5. Пропуск букв у таких словах (9): *кімната, уважно, тільки, бачить, кілька, візьмеш.*

6. Заміна букв *и* або *і* іншою (3): *вийшли — війшли, відповід — відповив, залопотіло — залопотило; букв д, к, т відповідно буквами т, х, д* (10): *підготовуй — підготувуй, відповідь — вітповідь, захвоктали — захвоктали або заквохтали, повітка — повідка.*

Пунктуаційні помилки. 1. Пропуск крапки в кінці розповідного речення (1).

2. Пропуск коми між однорідними членами, що зв'язані без сполучників (15); зайва кома перед сполучником *і*, що з'єднує однорідні члени (22).

3. Пропуск коми після звертання (16), перед звертанням (34).

4. Пропуск коми в складному реченні перед сполучником *що* (17), перед сполучником *і* (9).

5. Пропуск лапок при прямій мові (1), двокрапки (1), коми після прямої мови — розповідного речення (3).

6. Зайва кома між поширеним підметом і присудком (3).

III. Отже, вироблення орфографічних умінь і навичок здійснювалося на уроці практичним шляхом, на основі такої системи вправ:

1. Записати слова, визначити наголос, підкреслити ненаголошені голосні: *гальявина, візьмеш.* Пояснити правопис ненаголошених.

2. Записати словосполучення, визначити в кожному з них головне слово: *збоку завоктало, зліва залопотіло, взимку підготовуй, влітку збирай*. Визначити, до якої частини мови відноситься залежне слово в кожному словосполученні. Позначити префікси надрядковим знаком.

3. Записати такі слова і підкреслити в них префікси: *підготовувати, відповідати, підійти, вийти*. Використати кожне з цих слів для побудови словосполучень (усно): *підготовувати птахів, відповідати Павлику, підійти до повітки, вийти з хати*.

4. Усно визначити кількість складів, а потім записати слова, показуючи, як їх слід ділити для переносу: *тільки, уважно, бачить, візьмеш, кімната, покляли, завоктало, повітка*. Підкреслити вказані вчителем букви, пояснити, що вони позначають.

Для роботи над пунктуаційними помилками застосовуємо спостереження над схемами, побудови за ними речень, знаходження відповідних речень у тексті диктанту, інтонаційно-смысловий розбір, синтаксичний аналіз, пунктуаційний розбір.

Пояснити значення схем, записаних на дошці:

1) [\ , звертання,]

2) [], (що), і []

3) [— ⊖ і ⊖]

Давши відповідь на запитання Павлика (*Дідусю, ти візьмеш з собою в ліс?*), побудувати речення за першою схемою, записати його: *Візьму, Павлику, тебе з собою*.

5. Передати наказ дідуся Павликові реченням, яке відповідало б першій схемі, записати його: *Підготовуй, Павлику, взимку пташок у лісі*. Розібрати за членами речення, пояснити вживання розділових знаків.

6. Знайти в тексті диктанту речення, яке відповідає своєю будовою другій схемі, записати його, пояснити вживання розділових знаків: *Дідусь говорив, що треба допомагати птахам, і Павлик уважно слухав*.

7. Знайти в диктанті речення, яке відповідає третій схемі, записати його: *Червоний фазан підбіг до снопа і почав клювати зерно*. Виконати інтонаційно-смысловий розбір речення, виразно прочитати його.

8. Записати речення, підкреслити в них головні члени, пояснити усно вживання розділових знаків: 1. *Під зорею дружби, брате, розцвіли Карпати*. (Т. Масенко) 2. *Ми сієм хліб, броню куєм, вугілля в шахтах дістаєм*. (М. Рильський) 3. *Про партію пісню співа Україна, і серце радіє у кожного з нас*. (В. Сосюра) 4. *Партія горда своїми синами, що люблять високий політ*. (О. Ющенко)

IV. Враховуючи рівень знань учнів, учитель роздає тим, хто

виконав роботу на «3», для виконання вдома завдання за картками з серій 10 та 11 посібника В. К. Іваненка¹.

V. Для підведення підсумків уроку вчитель пропонує розказати про вживання розділових знаків у простому реченні, а також у складному.

Урок узагальнення і систематизації вивченого:

1. Організаційний момент (1 хв).
2. Ознайомлення учнів з метою уроку і розумовим завданням (2—3 хв).
3. Перевірка домашніх завдань і опитування (7—9 хв).
4. Узагальнення і систематизація знань та формування умінь і навичок (26 хв).
5. Підготовка учнів до виконання домашніх завдань (3—4 хв).
6. Підведення підсумків уроку (4 хв).

Наприклад, урок узагальнення і систематизації знань про частини мови може бути побудований так.

I. Учитель вітає учнів, відмічає присутніх.

II. Учні знайомляться з метою уроку і розумовим завданням, зокрема із завданням порівняти визначення понять змінних і незмінних частин мови за їх будовою. Для цього вчитель нагадує школярам, що визначення граматичного поняття може мати різну будову, а саме: 1) «назва поняття + родова ознака + видові ознаки»; 2) «родова ознака + видові ознаки + назва поняття»; 3) описове визначення, тобто перелік ознак певного поняття окремими судженнями.

III. Опитуючи учнів і перевіряючи домашні завдання, можна повторити насамперед правила вживання розділових знаків при вигуках. Далі пропонуємо дітям пояснити, як побудовано визначення поняття вигука: «Незмінна частина мови, за допомогою якої виражаються різні почуття, переживання, настрої людини та спонукання до дії, називається вигуком». Учні встановлюють, що в цьому визначенні спершу називається родова ознака (незмінна частина мови), потім видові ознаки (тут їх чотири — виражають різні почуття, переживання, настрої людини, спонукання до дії) і, нарешті, назва поняття (вигук).

Далі діти будують визначення вигука за схемою «назва поняття + + родова ознака + видові ознаки»: вигуком називається незмінна частина мови, за допомогою якої виражаються різні почуття, переживання, настрої людини та спонукання до дії.

Дається також описове визначення, тобто кожна ознака вигука характеризується окремим судженням. Наприклад, вигук — це незмінна частина мови. Вигуки *ой*, *ах* не змінюються ні за відмінками, ні за числами, ні за родами. За допомогою вигука виражають спонукання до дії, наприклад: *гей*, *алло*, *геть*. Вигуком людина може виразити свій настрій: *О, який я щасливий...*; переживання:

¹ Див.: І в а н е н к о В. К. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1975.

Ой, як ми перелякались...; почуття задоволення: Ой, яка ж незламна юнь! (П. Тичина)

IV. Переходячи до узагальнення і систематизації знань учнів про частини мови, вчитель пропонує школярам записати і порівняти такі групи слів: 1) *молодий, молодіти, молодь*; 2) *єдиний, єднатися, єднаннє, один*; 3) *команда, командувати, командний*. Школярі відповідають, що це групи однокорених слів; визначають, до якої частини мови відноситься кожне слово.

Далі клас працює з підручником¹. Одна група учнів готується порівняти визначення змінних частин мови, а друга група — незмінних. Підготувавшись, учні відповідають, що визначення іменника, прикметника, числівника, займенника, дієслова побудовано за схемою «назва поняття + родова ознака + видові ознаки», а визначення незмінних частин мови (прислівника, прийменника, сполучника, частки, вигука) — за іншою схемою: «родова ознака + видові ознаки + назва поняття».

Записуються два речення, слова з яких аналізуються за частинами мови: *Радянські народи живуть у дружбі й згоді. 2. Наука в ліс не веде, а з лісу виводить.*

V. Готуючи дітей до виконання домашнього завдання, вчитель спочатку читає текст, до якого учні добирають заголовок (*Генерал-лейтенант Молодчий Олександр Гнатович*).

Останній свій бойовий виліт зробив Олександр Гнатович Молодчий 8 травня 1945 року. Іхня авіачастина базувалася на одному з польових аеродромів. Екіпаж готувався до виконання нового завдання. Були готові до вильоту, як раптом почувалася команда: «Відставити!»

Офіцери й солдати були здивовані: «Що сталося?» Але тут з командного пункту повідомили: «Гітлерівська Німеччина капітулювала! Війні кінець! Мир!»

Генерал-лейтенант Молодчий Олександр Гнатович зараз у записі. Він живе в Чернігові, часто зустрічається з молоддю міста, виступає перед піонерами та школярами, розповідає про бої з гітлерівцями, про те, якою ціною радянські люди здобули перемогу, відстояли мир.

(З газети)

Потім учні записують за цим текстом кілька речень для розбору за частинами мови:

1. *Останній свій бойовий виліт зробив Олександр Гнатович Молодчий 8 травня 1945 року.*

2. *Офіцери й солдати були здивовані: «Що сталося?» Але тут з командного пункту повідомили: «Гітлерівська Німеччина капітулювала! Війні кінець! Мир!»*

3. *Генерал-лейтенант Молодчий зараз живе в Чернігові. Він часто розповідає піонерам і школярам, якою ціною радянські люди здобули перемогу, відстояли мир.*

¹ Див.: Б л и к О. П., К у л и к Б. М. Українська мова. Підручник для 5—6 класів. К., Радянська школа, 1978.

VI. Для підведення підсумків уроку вчитель вимагає від учнів розказати, чим відрізняється прийменник як частина мови від іменників, числівників, займенників, а сполучник — від прикметників і дієслів і, нарешті, частка — від прислівника.

Урок повторення певної теми, розділу за своєю дидактичною метою, а також за будовою близький до уроків узагальнення і систематизації вивченого:

1. Організаційний момент (1 хв).
2. Ознайомлення учнів з метою уроку і розумовим завданням (2—3 хв).
3. Перевірка домашніх завдань і опитування (7—8 хв).
4. Повторення вивченого, формування вмій і навичок (26, 33 хв).
5. Підготовка учнів до виконання домашніх завдань (3—4 хв).
6. Підведення підсумків уроку (4 хв).

Наприклад, після вивчення означальних займенників проводить-ся урок повторення всієї теми.

I. Учитель вітає учнів, відмічає присутніх...

II. Учні знайомляться з метою уроку і розумовим завданням, зокрема, визначають, займенники яких саме розрядів вказують на предмети, а які — на ознаки і, нарешті, які — на кількість.

III. Опитуючи учнів, учитель перевіряє, як діти засвоїли відмінювання означальних займенників, як оволоділи розбором їх. У цей час двоє учнів можуть виконувати завдання за картками, мовний матеріал яких після перевірки використовується і для повторення займенників¹.

Картка № 19 із серії 5.

*Я славлю руки, що тримають
Цю землю вічно молоду.
Я славлю руки, що здійсмають
Величний пам'ятник труду.
Тобі, народе трудовий,
І пісня, й серце, любий мій.*

(О. Ющенко)

Картка № 29 із серії 9.

*Земле, твої піонери
Батьківський чують наказ!
Квітнуть безсмертники-квіти
В нашій вишневій краю.
Змалку вчимось ми любити
Рідну Вітчизну свою.*

(М. Сингаївський)

¹ Див.: І в а н е н к о В. К. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, с. 53, 97.

IV. Користуючись послідовністю розбору займенника як частини мови¹, учні виписують займенники з наведених текстів, що записані на дошці тими школярами, які були опитані, розбирають ці займенники (*я, що, цю, тобі, мій, твої, нашим, ми, свою*).

Для повторення вивчених займенників учитель використовує також контрольні запитання і завдання підручника, потрібні вправ з нього.

V. Учитель визначає зміст домашнього завдання, записує його на дошці, а учні — в щоденниках.

VI. Підводячи підсумки уроку, вчитель вимагає від учнів назвати займенники, що вказують на предмети (особові, зворотний, деякі питальні і відносні, деякі неозначені і заперечні), ознаки (деякі питальні і відносні, деякі неозначені і заперечні, присвійні, вказівні, означальні), кількість (питальний і відносний *скільки*, вказівний *стільки*).

Поряд з уроками, на яких учні опрацьовують основи науки про мову та вдосконалюють практичні вміння і навички з фонетики і лексики, граматики і правопису, в практиці роботи вчителів-словесників набувають поширення уроки розвитку зв'язного мовлення. Серед цих уроків виділяють кілька різновидів: уроки творчих робіт малих жанрів (усний переказ, написання автобіографії, розгорнутого протоколу, нарису, вільного або творчого диктанту), уроки великих за обсягом переказів і творів (навчаючих і контрольних), уроки аналізу творчих робіт учнів. Окремо виділяють урок підготовки до написання контрольного твору.

(25)

Основні компоненти уроків з мови

Кожний із уже названих типів уроків, на яких мають вивчатися основи науки про мову та вдосконалюватися практичні вміння і навички з фонетики і лексики, граматики і правопису, характеризується своїми структурними частинами. Деякі компоненти, зокрема організаційний момент, підведення підсумків уроку, є складовою частиною всіх уроків. Інші не є обов'язковими.

Під час побудови того чи іншого типу уроку необхідно брати до уваги такі структурні частини: організаційний момент, ознайомлення учнів з метою уроку і розумовим завданням, перевірка домашніх завдань і опитування, ознайомлення з новою темою, закріплення вивченого і формування вмінь і навичок, підготовка учнів до виконання домашнього завдання, підведення підсумків уроку.

Організаційний момент (організація класу) має місце на кожному уроці. Однієї хвилини досить для того, щоб привітати учнів, закликати їх до уваги, помітити відсутніх.

Ознайомлення учнів з метою уроку і розумовим завданням зобов'язує вчителя продумати перспективу уроку, подбати про усвідомлення її певною мірою учнями.

¹ Див.: Б л и к О. П., К у л и к Б. М. Українська мова. Підручник для 5—6 класів, с. 165—166.

У формулюванні мети уроку відбивається в загальній формі його завдання. Мету уроку слід визначати у вигляді положень з незалежним інфінітивом, вказуючи при цьому предмет повторення, вивчення, закріплення. Паралельно з освітнім формулюють розвиваючі і виховні завдання.

Розумове завдання повинно впливати з мети уроку, але не підмінювати його. Виникає розумове завдання з аналізу конкретного мовного матеріалу і ставить завдання, яке вказує напрям для конкретного пошуку, — найчастіше це передається формою запитання.

Для того щоб поставити розумове завдання, треба створити проблемну ситуацію, тобто відновити в пам'яті учнів або подати для розгляду такий матеріал, короткий аналіз якого дозволив би добачити ще не розв'язане завдання, дав би поштовх для пошуків нового.

Наприклад, на початку уроку, де мають вивчатися вигуки, вчитель так знайомить учнів з розумовим завданням. Пропонується прочитати речення, заздалегідь написані на переносній дошці, і назвати частини мови:

1. *Ах, як вільно тут, як широко, могутньо!* (П. Тичина) 2. *Земле рідна, о, чим далі ти від мене, тим дорожча.* (Д. Павличко) 3. *За горою, гей, кам'яною нас Ватутін кликав серед бою.* (А. Малишко)

Учитель пропонує учням пригадати, які з десяти частин мови, що згадувалися побіжно в 5 класі, залишилися ще не вивченими. Діти називають вигук.

Можливим варіантом ознайомлення учнів з розумовим завданням може бути такий: від узагальнюючого правила до його частковості¹. Наприклад, учні знають, що між однорідними членами речення ставиться кома. Але вони не знають, як однорідні члени зв'язуються між собою, яке значення виражають сполучники, які з них повторюються, — це вже постановка розумового завдання. Другий варіант: від часткових фактів до інших аналогічних, а потім до узагальнень. Третій варіант: перенесення правила на інші факти.

Перевірка домашніх завдань і опитування є суттєвим компонентом майже кожного уроку. Перевірка домашніх завдань включає кілька функцій: контролюючу, навчальну, виховну.

Основною функцією перевірки домашніх завдань є контролююча, що спрямовується на виявлення факту виконання або невиконання домашніх завдань, а також на правильність його виконання і вияв типових помилок учнів.

Дві другі функції тісно пов'язані з першою і залежать від неї. Навчаюча функція — це роз'яснення зроблених учнями помилок, більш глибоке усвідомлення того, що опрацьовується. Виховна функція формує в дітей звичку до систематичної роботи.

Нераціонально домагатися виконання усіх функцій перевірки на одному уроці, тому що це збільшить час на перевірку і викличе

¹ Див.: Блинов Г. И. Постановка мыслительной задачи. — Русский язык в школе, 1971, № 5, с. 54—55.

90

в учнів послаблення уваги. Доцільно обмежитися поєднанням окремих завдань¹.

Перевірки підлягає засвоєння теоретичних відомостей, виконання письмових завдань, запам'ятовування слів (із рамок на полях підручників).

Найбільш раціональними способами перевірки теоретичних відомостей є відповіді на запитання, що вимагають обґрунтування висловлювання, застосування знань до поданих прикладів, складання таблиць і заповнення їх відповідними прикладами, зв'язна розповідь про ті або інші мовні явища.

Для перевірки письмових завдань застосовують вибіркове читання певних мовних явищ, запис на дошці слів, словосполучень і речень, побудову схем речень, диктант за текстом вправи, виконаної вдома, складання таблиць орфограм чи пунктограм за текстом домашнього завдання.

Перевірка запам'ятовування слів із рамок на полях підручників покликана забезпечити контроль за опрацюванням вимови і правильним наголошуванням вказаних слів, правильність утворення слів і форм слів, правопис слів з неперевірюваними орфограмами.

Готуючись до опитування, вчитель формулює запитання і записує їх у своєму плані (це важливо для того, щоб індивідуальне опитування при потребі можна було б поєднати з фронтальним), намічує учнів для відповіді (але не в алфавітному порядку). На уроці вчитель вислуховує певну кількість учнів, ставить їм відповідні оцінки. Опитування можна проводити за планом, який записується на переносній дошці (це прискорює роботу, зберігає час), або за текстом домашнього завдання, або шляхом застосування письмових робіт на 5—6 хвилин, які добре відомі учням за способом виконання, якщо немає перевірки домашнього завдання.

Зв'язний виклад одного учня на граматичну тему (під час усного опитування або на граматичну тему на спеціальному уроці) необхідно розраховувати на 3—4 хвилини, тому для таких повідомлень пропонуються запитання, що охоплюють не всю тему, а її частину. Бажано, щоб запитання спрямовували учнів на зіставлення одних мовних явищ з іншими. Наприклад, загальні і відмінні риси відносних і якісних прикметників, простих і складних речень, префіксів і суфіксів.

✓
Оцінюючи усні відповіді учнів під час опитування, необхідно враховувати повноту і правильність їх, ступінь усвідомлення вивченого, мовне оформлення відповіді.

Розгорнута відповідь учня має являти собою зв'язне, логічно послідовне повідомлення на тему, демонструвати вміння застосовувати визначення, правила в конкретних випадках.

¹ Див.: Баранов М. Т. Проверка домашнего задания по русскому языку в IV—VIII классах.— Русский язык в школе, 1975, № 4, с. 121—125.

За діючими нормами¹ оцінка «5» ставиться за докладну, повну, правильну відповідь, з повним розумінням і вмотивуванням суджень, з необхідними прикладами, з послідовним викладом літературною мовою.

Оцінка «4» ставиться за відповідь, яка задовольняє ті самі вимоги, що й оцінка «5», але учень робить поодинокі помилки, які сам виправляє після зауважень учителя, припускає похибки в послідовності та мові викладу.

Оцінка «3» ставиться за знання і розуміння теми, але виклад характеризується неповнотою, непереконливістю, непослідовністю в мовному оформленні, тобто за знання і розуміння головного у відповідному матеріалі.

Оцінка «2» ставиться, якщо учень виявляє незнання більшої частини відповідного розділу, припускає помилки у формулюванні визначень і правил, перекручує їх, безсистемно і невпевнено викладає матеріал.

Оцінка «1» ставиться, якщо учень виявляє повне незнання або нерозуміння матеріалу.

Позитивна оцінка («5», «4», «3») може ставитися не тільки за одночасну відповідь (коли для перевірки підготовки учня відводиться певний час), а й за таку, що є сумою відповідей, даних учнем протягом уроку. Це поурочний бал. Він певним чином сприяє прагненню особистості учня виявити свої здібності, збільшує кількість дітей, що опитуються, стимулює клас до роботи протягом усього уроку. Однак під час оцінки знань, умінь і навичок поурочний бал повинен бути допоміжним засобом, який доповнює індивідуальну оцінку за зв'язні відповіді.

Методика не має єдиної думки щодо ущільненого опитування, під час організації якого, наприклад, двоє-трьох учнів виконують індивідуальні завдання за картками, а третій або навіть четвертий відповідає за темою попереднього уроку.

Безумовно, що ущільнене опитування може негативно відбитися на розвитку уваги учнів, але необхідність опитування багатьох учнів протягом уроку спонукає вчителя саме до застосування ущільненого опитування. Добре, якщо вчитель передбачає використати те, що учні записують на дошці, для повторення необхідного матеріалу і його закріплення, а також для переходу до вивчення нового. Для цього досвідчені вчителі залучають весь клас до перевірки того завдання, що виконує певний учень за картою на дошці.

В останні роки у школах поширився так званий тематичний облік знань. Для здійснення такого обліку використовується система запитань і завдань, що подають підручники в кінці кожного розділу, а також різні види граматичного розбору в повному обсязі за схемами, поданими в підручниках. При виведенні підсумкових оцінок необхідно враховувати і результати поточної успішності (оцінки за

¹ Див.: Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови в 4—10 класах шкіл з українською та російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1974.

усні відповіді, навчальні роботи, а також рівень виконання контрольних робіт). Вирішальним для визначення підсумкової оцінки слід вважати фактичну підготовку учня за всіма показниками на час виведення цієї оцінки¹.

Ознайомлення з новою темою — обов'язковий компонент уроків вивчення нового матеріалу. Для цієї складової частини уроку дуже важливим є забезпечити правильний, оптимальний добір методів навчання. Якщо в підручнику подається необхідний матеріал для самостійних спостережень учнів і пояснення нового, то вчителю необхідно продумати систему завдань і запитань, за допомогою яких можна буде забезпечити цілеспрямоване спостереження за мовними явищами. Необхідно дібрати відповідну таблицю і розробити методику її використання. А якщо наочних посібників немає, то слід приготувати необхідні приклади (слова, словосполучення, речення) для запису на дошці.

Готуючись до пояснення нової теми, вчитель повинен продумати, як найкраще підготувати учнів до сприймання нового. Необхідно дібрати такий дидактичний матеріал, який збуджував би зацікавленість учнів до того, що вивчається, допомагав би визначити головне, дозволяв би зробити правильні висновки. Якщо вчитель вирішив опрацювати нову тему методом бесіди, то треба подбати ще й про чіткі формулювання питань, які мають подаватись учням під час усвідомлення того, що вивчається.

Підготовка до ознайомлення з новою темою необхідна і в тому випадку, якщо вчитель для опрацювання нової теми вирішив застосувати зв'язний виклад. Треба подумати про можливе розчленування визначення чи правила, дібрати засоби, за допомогою яких можна фіксувати увагу учнів на суттєвому, усвідомити зв'язки і відношення в тому, що вивчається. Потрібна підготовка вчителя навіть і тоді, коли ознайомлення з новою темою здійснюється методом роботи з підручником.

Закріплення знань і формування вмінь і навичок як компоненти уроку передбачають таку організацію навчального процесу, під час якої учитель дотримується правил ефективної методики, зокрема диференційовано підходить до повторення відомостей, що закріплюються, змушує учнів застосовувати теорію мови для вирішення практичних завдань, сприяє систематизації і узагальненню вивченого, проймає всю роботу ідеєю розвитку мовлення, забезпечує активну розумову діяльність, скеровану на розвиток логічного мислення, використовує умови паралельного викладання споріднених мов.

Система тренувальних вправ, що добирається для закріплення знань і формування вмінь і навичок, повинна забезпечувати не тільки аналіз мовних фактів, а й видозміну мовних одиниць. Саме таку

¹ Див.: Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови в 4—10 класах шкіл з українською і російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1974, с. 17.

систему тренувальних вправ подає М. А. Жежеря для опрацювання відокремлених другорядних членів речення¹.

Спершу діти перебудовують речення, ставлячи означення після означуваного слова: 1. *Уже спадав на землю тихий та погожий вечір.* 2. *Від комбайна мчали навантажені зерном автомашини.* 3. *Ще вологий після дощу степ був усіяний людьми.* 4. *Зачароване зоряним небом село синіє розкиданими будинками.*

Потім діти складають речення, використовуючи наведені словосполучення: *розкидане на горах та в глибоких ярах; окутані садками та левадами; недавно посаджені; вкритий зеленими гніздами зеленого винограду; пройнятий гарним настроєм.*

Далі слова, що в дужках, ставлять після дієприкметників, а потім перебудовують складене речення, ставлячи означення після означуваного слова.

1. *Засипана стежка перепиналася часом виваленим деревом [глицею, з корінням].* 2. *На обрії простяглися спалені, обвіяні гори [сонцем, вітром].* 3. *Залиті сусідні гори височіли над морем [вранішнім сонцем].* 4. *Зачарована сарна витягає цікаву мордочку до кривавої смуги обрїю [чудовим концертом].*

Після цього присудки, де можна, заміняють дієприслівниками:

1. *Полк не зупинявся, ішов далі.* 2. *Танкіст не відчував рани, повз по камінню.* 3. *У небі співали жайворонки, перебирали крильцями нитки золотого проміння.* 4. *Прийшла, усміхнулась ласкава і чула весна.* 5. *Буйний вітер замовк, пролетів, але арфа ще довео бриніла.*

До кожного речення лівої колонки приєднують слова правої колонки і ставлять відповідні розділові знаки.

1. *З-за рогу вулиці виїхала не доїжджаючи до хлопчика вантажна автомашинна і зупинилась.*

2. *Рада загону високо оцінила порадившись хвилину роботу обох ланок.*

3. *Вадик стояв і не зводив очей розкривши рота з дівчинки.*

Нарешті, дома учні виписують з творів художньої літератури чотири складнопідрядні речення з підрядними, що починаються словами *коли, після того як, і з'ясовують, які з них можна замінити дієприслівниковими зворотами, а які не можна.*

Особливої уваги під час закріплення знань та вироблення умінь і навичок вимагає посилення практичної спрямованості у вивченні мови, зокрема складання таблиць з двома входами, комплексний розбір слів, роздуми на лінгвістичні теми тощо².

¹ Див.: Жежеря М. А. Організація повторення. — Українська мова і література в школі, 1972, № 5, с. 70—71.

² Див.: Баранов М. Т. Об усилении практической направленности уроков русского языка в IV—VIII классах. — Русский язык в школе, 1978, № 4, с. 124—128.

Підготовка учнів до виконання домашніх завдань — важлива складова частина навчально-виховного процесу, обов'язковий компонент більшості уроків з мови. Домашні завдання «поглиблюють і розширюють набуті знання, підготовляють до активного сприймання нових знань, забезпечують всебічне повторення пройденого матеріалу, сприяють піднесенню культури розумової праці учнів. Правильна організація виконання домашніх завдань привчає до самостійної роботи, виховує почуття відповідальності, сприяє виробленню навичок самоосвіти»¹.

Зміст домашніх завдань повинен органічно випливати з того, що опрацьовується на уроці, бути природним продовженням класної роботи. Три складові частини визначають зміст домашніх завдань: теоретичні відомості, письмові завдання і слова для запам'ятовування (із рамок на полях підручника). Доцільно, щоб учитель робив необхідний запис змісту домашнього завдання на дошці, а учні — в щоденниках. В окремих випадках, якщо учні ще не знайомі із завданням, яке передбачене вправою, вчитель пропонує дітям відшукати на вказаній сторінці вправу, опрацювати зміст завдання, розповісти, що і як мають зробити вони вдома.

Підведення підсумків уроку відіграє важливу роль у засвоєнні того, що вивчається². Систематизуючи вивчене, учні усвідомлюють його в більш узагальненій формі, поєднують нове з системою знань, опрацьованих раніше. Одночасно це й показ учням наслідків їх праці.

Бесіда за запитаннями вчителя — найпоширеніша форма підведення підсумків уроку. Однак запитання слід ставити так, щоб нові відомості по темі зіставлялися з тими, що були одержані раніше. Наприклад, для підведення підсумків на уроці, де вивчалися розділові знаки при однорідних членах з узагальнюючими словами, доцільно застосувати такі запитання і завдання: 1. Від чого залежить вживання тире і двокрапки при однорідних членах речення з узагальнюючими словами? 2. Яке місце по відношенню до однорідних членів речення можуть займати узагальнюючі слова? 3. Скільки може бути варіантів розстановки розділових знаків при однорідних членах речення із узагальнюючими словами? 4. Розкажіть про кожний варіант окремо і наведіть нові приклади.

Під час відповіді на перше запитання учні скажуть, що вживання тире і двокрапки при однорідних членах речення з узагальнюючими словами залежить від місця узагальнюючих слів по відношенню до однорідних членів. Відповідаючи на друге запитання, учні характеризують особливості речень з узагальнюючими словами при однорідних членах, варіанти таких речень і т. п. Організуючи так

¹ Про домашні завдання учнів загальноосвітніх шкіл. Циркулярний лист Міністерства освіти СРСР від 14 квітня 1970 р. — У кн.: Основні документи про школу. К., Радянська школа, 1973, с. 152.

² Див.: Б л и н о в Г. И. О подведении итогов урока. — Русский язык в школе, 1963, № 5, с. 66—70.

підведення підсумків уроку, ми тим самим допомагаємо учням усвідомити матеріал уроку в інших зв'язках: для трьох правил (вживання тире, двокрапки, двокрапки і тире) визначається загальна основа — місце узагальнюючого слова по відношенню до однорідних членів, особливості побудови речень з узагальнюючими словами, пунктуаційні варіанти. Отже, підведення підсумків уроку — це шлях до узагальнення вивченого, до його систематизації.

Крім бесіди за запитаннями вчителя, для підведення підсумків уроку можна скористатися зв'язною розповіддю про те, що вивчалось на уроці, класифікацією матеріалу, групуванням його, роботою з підручником.

Варіанти закінчення уроку зумовлюються особливостями матеріалу, що вивчається, стадією навчання, рівнем підготовки учнів. Зв'язну розповідь про те, що вивчалось на уроці, можна будувати в кількох варіантах. Якщо вчитель пропонує учневі розказати, над чим працювали на уроці, то таке завдання потребує повного опису уроку. Проте якщо пропонується вказати лише на те нове, про що діти дізналися на уроці, то розповідь буде обмежена назвою теми і характеристикою лише нового. Для зв'язної розповіді викликаний учень може скористатися планом, таблицею, аналізом записаних прикладів.

Підсумок уроку за допомогою класифікації матеріалу, групування його доцільний на уроках, на яких тема повторюється або закінчується вивчення її.

Для узагальнень вивченого на уроці використовують і роботу з підручником, зокрема учні складають план параграфа або знаходять те, що додає підручник до пояснення вчителя.

Підготовка вчителя до уроків і методика проведення їх

Підготовка вчителя до уроку передбачає насамперед аналіз програми і підручника. Якщо програми визначають зміст уроків, то підручники конкретизують його.

Аналіз програми допомагає усвідомити зміст теми уроку, її місце в певному розділі і системі уроків цього розділу, визначити зв'язок даної теми з попереднім і наступним матеріалом. Разом з цим треба враховувати також рівень знань, умінь і навичок учнів, для яких готується урок.

Далі необхідно проаналізувати відповідний параграф підручника і вправи, що даються до цього параграфа. Слід, зокрема, оцінити зміст і характер викладу теорії, її практичне значення. Визначити, який матеріал викличе утруднення в засвоєнні, накреслити шляхи подолання виявлених труднощів. Вказати знайомі ознаки вивчаного поняття, визначення, правила і нові, незнайомі, назвати ті ознаки і поняття, на які можна спиратися під час вивчення нового матеріалу. Після цього формулюється мета уроку, визначається, що має перевірятися, повторюватися, вивчатися і закріплюватися

на уроці, які вміння і навички мають формуватися в дітей. Слід подбати про додаткові засоби наочності, технічні засоби навчання, а також продумати план розміщення записів на дошці та в зошитах.

Після того як оцінений мовний матеріал вправ підручника, характер завдань у них, вивчають наявну науково-методичну літературу, добирають приклади для вправ, а також визначають, які наочні посібники можна використати на уроці, що з наочних посібників необхідно виготовити. Нарешті, переходять до складання плану і конспекту.

Під час оформлення конспекту залікового або відкритого уроку необхідно насамперед дати загальний заголовок (*Конспект уроку з української мови студента-практиканта ... курсу ... педагогічного інституту*).

Потім ставиться дата і місце проведення уроку (*Урок відбудеться ... в ... класі школи № ...*).

Далі — прізвище, ім'я та по батькові вчителя, в якого студент проходить практику (*Учитель — Прокопенко Ігор Вікторович*).

Дані про методиста (*Методист — доцент Василенко Ніна Степанівна*).

Тема уроку (так, як вона буде називатися для учнів, як вони будуть записувати в зошитах).

Мета уроку (докладно, з визначенням того, що має бути повтореним на уроці, що буде вивчено і закріплено, яка виховна робота накреслена).

Використана література (з точними бібліографічними даними).

Методи навчання і система тренувальних вправ.

Засоби наочності (перелік наочних посібників, зразок оформлення класної дошки).

План уроку (з вказівкою часу на окремі компоненти).

Хід уроку (з вказівкою діяльності вчителя і учнів).

Наводимо детальний конспект уроку вивчення нового матеріалу.

Тема уроку: Антоніми.

Мета уроку: Освітня — повторити основні відомості про синоніми, допомогти засвоїти зміст терміна «антоніми» (слова з протилежним значенням, антонімічні слова відносяться до тієї самої частини мови, антонімічні пари слова об'єднуються на основі якого-небудь загального значення); розвиваюча — вдосконалити вміння давати визначення поняття за різною будовою, а також із вказівкою на кілька видових ознак; виховна — навчити цінувати мир і ненавидіти війну.

Використана література:

Г мир І. С. Робота над антонімами. — Українська мова і література в школі, 1975, № 1, с. 70—72.

Доленко М. Т., Дацюк І. І., Квашук А. Г. Вивчення української мови в четвертому класі. К., Радянська школа, 1977, с. 68—70.

О л и й н и к І. С. Вивчення лексики в школі.— Українська мова і література в школі, 1975, № 10, с. 63—74.

П а ш к і в с ь к а Н. А., С и м о н е н к о в а Л. М. Опрацювання лексики в 4 класі.— Українська мова і література в школі, 1970, № 7, с. 65—72.

Х л е б н и к о в а А. В. Методическое руководство к таблицам по лексике русского языка. М., Просвещение, 1970.

Методи і прийоми навчання: Бесіда, спостереження і аналіз мовних явищ, морфемний розбір, розбір за частинами мови, тренувальні вправи.

Наочність: Таблиця 4 (антоніми).

План уроку:

1. Організація класу (1 хв).
2. Повідомлення мети уроку і постановка розумового завдання (5 хв).
3. Опитування і перевірка домашніх завдань (8—10 хв).
4. Ознайомлення з новою темою (7 хв).
5. Закріплення знань, формування вмінь і навичок (15—17 хв).
6. Підготовка учнів до виконання домашнього завдання (3 хв).
7. Підведення підсумків уроку (4 хв).

Хід уроку:

1. *Організація класу* (вчитель вітає учнів, відмічає відсутніх).
2. *Повідомлення мети уроку і ознайомлення з розумовим завданням.* Учні записують прислів'я *Мир будує, а війна руйнує*. З'ясовують будову цього речення (складне, тому що має дві граматичні основи), зміст прислів'я (в мирний час людина будує, споруджує, а під час війни одна людина вбиває іншу, знищує будови, цінності, все руйнує).

Далі учні порівнюють за значенням іменники і дієслова цього прислів'я і приходять до висновку, що іменники *мир* і *війна* — слова з протилежним значенням, що дієслова *будує* і *руйнує* — теж слова з протилежним значенням. І після цього вчитель повідомляє мету уроку: буде продовжено вивчення лексики й учні дізнаються, що слова з протилежним значенням відносяться до тієї самої частини мови і мають свою назву — антоніми.

3. *Перевірка домашнього завдання, опитування.* Учні спочатку добирають синоніми до кожного із слів записаного прислів'я (*мир* — *спокій*; *будує* — *творить, споруджує*; *війна* — *ворожнеча, ворогування*; *руйнує* — *знищує*). Потім один із учнів розкаже про синоніми і наводить відповідні приклади, а вчитель оцінює відповідь. Другий учень дає визначення поняття синоніма, наводить свої приклади. Перевірку письмового завдання використовуємо для того, щоб поставити оцінки ще кільком учням.

4. *Ознайомлення з новою темою.* Вчитель може скористатися матеріалом для самостійних спостережень учнів і пояснення нового, а в школі з російською мовою викладання доречним буде повторно звернутися до таблиці «Антоніми». Отже, поряд з методом спостере-

ження й аналізу над мовою доцільним буде застосування бесіди за вказаною таблицею¹.

5. *Закріплення знань, формування вмій і навичок.* Для перевірки розуміння визначення антоніма, яке було опрацьовано під час спостережень і бесіди, можна застосувати такі методичні прийоми: 1) дібрати до даного слова антоніми; 2) побудувати визначення поняття антоніма за схемою «назва поняття + родова ознака + видова ознака» (в школі з українською мовою навчання) або за схемою «родова ознака + видова ознака + назва поняття» (в школі з російською мовою навчання).

Для вироблення вмій знаходити антонімічні пари слів, добирати до поданих слів антоніми, визначати антоніми за значенням і частинами мови можна використати відповідні вправи з підручників.

6. *Підготовка учнів до виконання домашнього завдання,* запис у щоденники визначеного вчителем завдання.

7. *Підведення підсумків уроку.* Для засвоєння нового матеріалу, який було вивчено на уроці, доцільно порівняти слово *антонім* із словами *омонім*, *синонім*, записавши ці три терміни на дошці і в зошитах. Учні знайдуть морфему *-онім*, що є в кожному з указаних термінів, а вчитель пояснить етимологію тих морфем, якими різняться записані терміни: *ом-* — однаковий; *син-* — разом, сукупно; *ант-* — проти.

Крім цього, можна скористатися бесідою, для чого запропонувати учням такі запитання: Які слова об'єднуються в антонімічні пари? Як об'єднуються слова в антонімічні пари? До яких частин мови відносяться антонімічні слова, пари антонімів? Які синоніми є у слова *антонімічний*?

Аналіз уроків з мови

Уміння аналізувати уроки потрібне не тільки директорів або завучу школи, інспекторів народної освіти чи методистів, а й кожному вчителеві.

Аналіз уроків з мови є одним із засобів піднесення якості викладання, одним із шляхів підвищення професійної майстерності вчителя.

Готуючись до спостережень за уроком і до його аналізу, доцільно переглянути відповідний розділ чи параграф підручника, ознайомитися з наявною методичною літературою.

Під час спостережень за уроком необхідно досить повно фіксувати послідовність дій як учителя, так і керованих ним учнів. Для цього треба раціонально вести записи (яка школа, клас, кількість присутніх учнів, прізвище, ім'я та по батькові вчителя, дата проведення уроку, тема його і т. ін.). Слід також під час спостережень за навчальним процесом фіксувати і тривалість певного компонента

¹ Див.: Х л е б н и к о в а А. В. Методическое руководство к таблицам по лексике русского языка. М., Просвещение, 1970, с. 22—27.

уроку. Аналіз має охоплювати і зміст уроку, і його будову, і методику проведення, і результати. В аналізі уроку з мови доцільно виділити такі питання:

1. Тип уроку, що аналізується, його зв'язок з попередніми, розподіл часу на окремі компоненти, доцільність і пропорційність їх.

2. Тема уроку, визначення мети уроку і створення проблемної ситуації.

3. Мова вчителя і учнів (помічені недоліки).

4. Зміст і обсяг того, що вивчалось, його науковість і практична цінність.

5. Якість дидактичного матеріалу (мовна, художня та ідейна цінність використаних текстів), оформлення записів на дошці і відображення змісту уроку в зошитах учнів.

6. Використання методів навчання, відповідність їх методичним принципам навчання мовлення, зокрема увага до матерії мови і фізичного розвитку органів мовлення, розуміння мовних значень і синхронний (одночасний) розвиток лексичних і граматичних навичок, оцінка виразності мовлення, розвиток чуття мови, випереджений розвиток усного мовлення перед писемним, зіставлення писемної мови з усною.

7. Дотримання правил ефективної методики викладання мови, зокрема диференціація виучуваних відомостей, застосування на практиці виучуваних визначень і правил, систематизація й узагальнення виучуваного, відображення ідеї розвитку мовлення, активізація думки учнів і розвиток їхніх пізнавальних здібностей, виконання умов паралельного викладання української і російської мов.

8. Облік і оцінка знань, умінь і навичок учнів, підготовка класу до виконання домашніх робіт.

9. Результати уроку (освітньо-виховне значення його, збудження зацікавленості учнів до вивчення мови, розвиток пізнавальних здібностей учнів, навчання норм літературної мови і т. п.).

10. Шляхи усунення виявлених недоліків.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Назвіть позитивні якості класно-урочної системи, а також характерні ознаки повноцінного уроку з мови.

2. Чому не можна стосовно викладання мови прийняти беззастережно і повністю класифікацію уроків В. О. Онищука?

3. Якими правилами ефективної методики слід керуватися під час підготовки і проведення уроків мови?

4. Як формулювати мету уроку та розумове завдання і доводити їх до учнів?

5. Схарактеризуйте найраціональніші способи перевірки домашніх завдань.

6. Розкажіть про критерії і норми оцінки усних відповідей учнів.

7. З'ясуйте способи ознайомлення учнів з новим матеріалом.

8. Розкрийте значення та методику складання таблиць з двома входами.

9. Які форми підведення підсумків уроку вам відомі? Розкажіть докладніше про одну з них.

Список літератури

- Б а р а н о в М. Т. Об усилении практической направленности уроков русского языка в IV—VIII классах.— Русский язык в школе, 1978, № 4, с. 124—128.
- Б а р а н о в М. Т. Проверка домашнего задания по русскому языку в IV—VIII классах.— Русский язык в школе, 1975, № 4, с. 121—125.
- Б е л я е в А. Н. Урок русского языка в современной школе.— Русский язык и литература в школах Украинской ССР, 1978, № 4, с. 48—58.
- Б е л я е в О. М. Новому змістові навчання мови — досконалішу методику.— Українська мова і література в школі, 1977, № 10.
- Б е л я е в О. М. Сучасний урок мови.— Українська мова і література в школі, 1972, № 9.
- Б е л я е в О. М. Шляхи піднесення ефективності уроку з української мови в V—VIII класах. К., Радянська школа, 1957.
- Б л и н о в Г. И. О подведении итогов урока.— Русский язык в школе, 1963, № 5, с. 66—70.
- Б л и н о в Г. И. Постановка мыслительной задачи.— Русский язык в школе, 1971, № 5, с. 54—55.
- Г а л е т о в а А. Г., П е н т и л ю к М. І. Особливості проведення уроку в кабінеті мови.— Українська мова і література в школі, 1978, № 4, с. 77—84.
- Д м и т р о в с ь к и й Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, с. 72—92.
- Ж е ж е р я М. А. Організація повторення.— Українська мова і література в школі, 1972, № 5, с. 70—71.
- Л у з а н М. Н. Правопис префіксів.— Українська мова і література в школі, 1972, № 2, с. 56—58.
- Методика викладання української мови в середній школі/За ред. С. Х. Ч а в д а р о в а і В. І. М а с а л ь с ь к о г о. К., Радянська школа, 1962, с. 78—113.
- Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови в 4—10 класах шкіл з українською та російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1974.
- О н и щ у к В. О. Типи, структура і методика уроку в школі. К., Радянська школа, 1973.
- П е т р о в с ь к а О. А. Основні типи уроків з української мови в V—VIII класах. К., Радянська школа, 1959.
- Т е к у ч е в А. В. К проблеме урока по русскому языку.— Русский язык в школе, 1963, № 5.
- Т е к у ч е в А. В. Основные типы и структура уроков по русскому языку.— У к н.: Вопросы преподавания русского языка в школах Украинской ССР. К., Радянська школа, 1963, с. 153—165.

II. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПИТАНЬ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МОВИ

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ

Зміст шкільного курсу вивчення фонетики та його значення

Фонетику справедливо вважають фундаментом шкільного курсу мови, тому що без усвідомлення особливостей усного мовлення не можна зрозуміти і закони писемної форми мови, не можна оволодіти основами правопису. Посилити інтерес учнів до занять з фонетики можна привертанням уваги до смислорозрізнявальної ролі звуків у мовленні, до багатства фонетичних засобів мовлення. Так, розкриваючи значення фонетики для практичного мовлення, вчитель має змогу показати дітям, що засобом розрізнення слів служать не тільки звуки мови (бетон — бутон, кавун — чавун, синок — сирок), а й наголос (замок — замо́к, суш́у — сýшу). Корисним буде показати, що неясна вимова звуків під час мовлення або неправильне позначення їх на письмі призводить до перекручення значення слова, до спотворення висловлювання.

За діючими програмами в сучасній школі вивчаються основи фонетичної системи української мови, тобто лише те, що необхідне для розвитку мовного слуху, для формування навичок читання та усвідомлення норм орфоепії, для розуміння правил граматики та засвоєння орфографічних навичок.

Під час навчання грамоти учні I класу вивчають голосні звуки мови, дзвінки й глухі, тверді й м'які приголосні, засвоюють поняття про позначення звуків мови на письмі. Першокласники навчаються розрізняти поняття звук і буква, поділяти слова на склади, визначати наголошені й ненаголошені склади, голосні та приголосні звуки.

У другому півріччі першого року навчання учні шляхом практичних вправ удосконалюють навички правильного вимовлення звуків мови і позначення їх буквами на письмі, не допускаючи пропуску, зміни або перестановки букв. Опрацьовуються і відповідні правила правопису, зокрема позначення м'яких приголосних, вживання апострофа, перевірні ненаголошені *е, и*.

У 2 і 3 класах вивчений матеріал систематично повторюється, закріплюється на складніших прикладах. Закінчуючи 3 клас, учні повинні володіти вмінням поділяти слово на склади і звуки, визначати наголошені і ненаголошені голосні звуки, розрізняти приголосні тверді й м'які, дзвінки й глухі, позначати звуки буквами.

з'ясовувати відношення між написанням і вимовою, наприклад: *вєс-на* — *вєсна*, *сєстра* — *сєстра*, *прєсьба* — *прєз'ба*, *молотьба* — *молод'ба*.

У 4 класі вивчення фонетики має на меті вдосконалити знання учнів про звукову систему української мови, про відношення між звуками і буквами, між інтонацією і пунктуацією. Програми вказують на необхідність поєднувати опрацювання фонетичних тем з усвідомленням орфоепічних норм, з послідовним розмежуванням фонетичних і графічних понять; позначення звуків мови на письмі, звукове значення букв *ї*, *я*, *ю*, *є*, передача на письмі дзвінких і глухих приголосних, позначення м'якості приголосних буквами *ь*, *і*, *я*, *ю*, *є*, вживання апострофа.

Діючі підручники з української мови дають необхідний матеріал для спостережень за участю органів мовлення під час творення звуків мови, забезпечують певною мірою усвідомлення учнями деяких понять фонетики, накреслюють шляхи розвитку мовного слуху і зіставлення звуків мови і букв. Так, з метою посилення уваги до зіставлення звуків мови і букв, сучасні підручники пропонують застосувати елементи фонетичної транскрипції. Тепер користуються фонетичною транскрипцією не лише на уроках з фонетики, а й під час повного фонетичного розбору слів у письмовій формі, також під час вивчення словотвору і словозміни, опрацювання окремих орфографічних правил.

Знання з фонетики мають насамперед велике загальноосвітнє значення. Спостерігаючи за участю органів мовлення під час творення звуків мови, учні усвідомлюють, яку роль виконують легені й голосові зв'язки, які саме органи мовлення створюють перепони під час вимови звуків. Осмислення таких понять, як голосні і приголосні звуки, тверді й м'які приголосні, глухі й дзвінкі приголосні, наголос, допомагає учням зрозуміти, що фонетика — це наука, яка вивчає звуки і сполучення їх у зв'язній мові.

Теоретичні знання з фонетики є необхідною основою для вдосконалення мовного слуху, тобто для формування таких вмінь: розрізняти звуки в слові і виразно вимовляти слова, диференціювати наголошені і ненаголошені склади, визначати межі речень, підвищувати і знижувати голос (змінювати мелодику), прискорювати й уповільнювати темп мовлення, користуватися паузами, виділяти слова логічним наголосом.

32 Вивчення основ фонетичної системи української мови в школі створює необхідний теоретичний ґрунт для опрацювання важливих правил орфоепії. Серед цих правил насамперед — правильна вимова голосних звуків [о], [у], [а], [і], [е], [и] у словах типу *тополя*, *окуляри*, *далина*, *віхола*, *керівник*, *хвилина* і т. п.; правильна вимова звуків [г] та [ґ], [дж] та [дз] у словах *голова*, *ганок*, *джерело*, *дзеркало* і т. п., приголосних звуків [б], [п], [в], [м], [ф] у кінці слова або його складу, наприклад: *верф*, *голубка*, *колектив*, *дубки*, *кров*, *сім*, *стєп* і т. ін.; правильне наголошування слів *шофєр*, *кілометр*, *ма-*

газін, читання, завдання, навчання, випадок, приятель, рукопис, близький, малий та ін.

Відомості про класифікацію звуків мови та позначення їх на письмі являють собою необхідну теоретичну основу для усвідомлення багатьох правил орфографії, зокрема правопису слів з ненаголошеними голосними (*весна, зима, голубка*); сумнівних приголосних (*просьба, молотба, легкий*); буквосполучення *йо,ьо* (*мільйон, льон, Воробйов, Огарьов*); вживання м'якого знака (*палець, низько, льон, кобзар, пісня, кінчик*), апострофа (*буряк — бур'ян, підйом — під'їзд, тьмянй — солом'яний*).

Правильні уявлення про співвідношення звуків і букв необхідні для правильного розуміння граматичних явищ. Так, під час вивчення іменників учні повинні усвідомити, що кінцевий звук [й] у словах *герой, обрйя, Юрйи* не є закінченням, що цей звук при відмінюванні не зникає, а тільки позначається інакше — разом з наступним голосним [а], [е], [у], [і] відповідно буквами *я, є, ю, ї*: *герой — героя, героєві, герою, герої*. Зрозуміти це допомагає фонетика, зокрема фонетичний розбір.

Знання системи звуків української мови і їх чергувань необхідні також для того, щоб правильно визначати морфемну будову слова, твірну основу, наприклад: *берег — прибережний, ріка — річенька* тощо.

Отже, знання основ фонетичної системи української мови мають велике значення для розвитку мовного слуху і засвоєння орфоепічних норм, для вивчення граматики й орфографії, елементів лексики і стилістики.

Завдання вивчення фонетики

Одним із завдань вивчення фонетики в 4 класі є усвідомлення ролі звукової мови в житті людей, яка є матеріальною формою вираження людської свідомості і важливим засобом спілкування.

Уточнення знань про характерні ознаки голосних і приголосних звуків, усвідомлення їх системи — друге завдання занять з фонетики.

Важливим завданням є вироблення поняття про відсутність тождності між звуками мови і буквами, виховання вмінь чітко розмежовувати звуки і букви. Ось чому вивчення звуків мови постійно пов'язується з усвідомленням способів позначення цих звуків буквами, що необхідно для правильного розуміння співвідношень між вимовою і правописом, тобто для підвищення свідомості письма.

Суттєвим є завдання розвивати мовну і слухову пам'ять з тим, щоб кожний учень міг чути своє мовлення і міг визначати його звуковий склад, правильно артикулювати всі звуки української мови, помічати зміни висоти, сили, темпу мовлення, міг чути і відтворювати інтонацію різноманітних синтаксичних конструкцій.

Неабияке значення має завдання формувати орфоепічні навички, вдосконалювати дикцію і виховувати вміння володіти своїм

голосом, що необхідно для підвищення мовної культури і розвитку навичок виразного читання. Для засвоєння орфоепічних норм «потрібно навчитись відрізняти букву від звука, графічне зображення слова від його звукового складу, орфографічну правильність від орфоепічної, тобто відрізняти писемну мову з її особливостями від усної»¹.

Вивчення фонетики в умовах того чи іншого діалекту ставить додаткове завдання «долати в мові учнів фонетичні діалектизми. Теоретичною базою для цього є знання звукової системи української мови. Практичну допомогу можуть надати спостереження за різницею в артикуляції звуків, тренування у вимові спеціально дібраних слів, текстів, запис мови учнів на магнітофонну плівку з наступним прослуховуванням і порівнянням того самого тексту в орфоепічно правильному виконанні».

92/30 Учитель, що працює в умовах певного діалекту, повинен проводити систематичну боротьбу проти фонетичних діалектизмів, тому що «діалектизми мають негативний вплив на орфоепічну та орфографічну грамотність учнів»².

Якщо учні на території південно-східних та на окремих територіях південно-західних діалектів вимовляють [л] не так, як він звучить в літературній мові, то необхідно детально зупинитися на артикуляції мовних органів під час вимови приголосного [л] за нормами орфоепії і показати учням, що під час його вимови кінчик язика піднімається до передньої частини піднебіння, а струмінь повітря проходить по обидва боки піднятого кінчика язика. Треба порівняти артикуляцію під час вимови літературного [л] з артикуляцією діалектного приголосного, дати для прикладу кілька слів, в яких був би [л], і наполегливо домагатися правильної артикуляції мовних органів: *лист, молоко, полова, плуг, лити, пливти, знали, були, ходили, коли, лебідь, клен* і т. ін.

Якщо учні на території південно-східних діалектів замість [ф] вимовляють [хв] або [х], то вчитель повинен розповісти учням, що приголосний [ф] твориться під час проходження повітря через отвір, утворюваний за допомогою наближення верхніх зубів до нижньої губи. Для закріплення правильної вимови [ф] можна взяти окремі слова: *форма, фокус, фізика, факт, фонд, фах, футляр, фронт*. При цьому доречним буде завдання придумати речення з поданими словами. Кращі з придуманих речень записують на дошці та в учнівських зошитах.

Для подолання фонетичних і акцентуаційних помилок на території південно-західних говірок доцільно скористатися добре продуманою системою тренувальних вправ із застосуванням записів на 32/4 магнітофонну плівку»³.

¹ Медушевський А. П. Викладання фонетики і морфології української мови у восьмирічній школі. К., Радянська школа, 1962, с. 58.

² Викладання фонетики і морфології української мови в 5 класі середньої школи/За ред. В. І. Масальського. К., Радянська школа, 1955, с. 20.

³ Див.: Ткачук П. Є. Засвоєння учнями орфоепічних норм в умовах місцевих говірок.—Українська мова і література в школі, 1973, № 6, с. 73—74.

Методи і прийоми вивчення фонетики й орфоспії

Учитель зможе забезпечити успіх у вивченні фонетики та формуванні орфоепічних навичок за умови, якщо буде дотримуватися не лише загальнодидактичних, а й методичних принципів при доборі методів і прийомів навчання, дидактичного матеріалу, під час організації навчального процесу.

Важливими методичними принципами у вивченні фонетики О. В. Текучов¹ називає такі: опора на мовний слух учнів, прагнення до його розвитку, опора на живу вимовну сторону мовлення учнів, головним чином в його літературному звучанні, опора на мовну і слухову пам'ять, особливо для засвоєння наголосу і зіставлення і протиставлення звукової мови і писемної, чітке розмежування звуків і букв.

Л. П. Федоренко, враховуючи закономірності засвоєння мови, вмотивовує п'ять методичних принципів навчання мови². Творче осмислення цих методичних принципів стосовно вивчення фонетики й орфоспії вказує, по-перше, на необхідність уважного ставлення учнів до мовної матерії, зокрема до вимови слова в його літературному значенні, вдосконалення вміння правильно артикулювати звуки української мови. По-друге, слід домагатися того, щоб учні усвідомлювали й осмислено використовували фонологічні засоби мови, правильно розбиралися в значеннях, тобто в правильному співвідношенні звукових комплексів з позамовною реальністю предметного або логічного ряду. По-третє, допомагати учням усвідомлювати засоби звукової виразності, емоційності — вдосконалювати вміння володіти своїм голосом, змінювати його за силою, темпом, тембром. По-четверте, формувати вміння дотримуватися норм літературної вимови, розвивати тим самим чуття мови, тренувати мовну пам'ять. І нарешті, сприяти випередженому розвитку усної мови перед писемною, навчати зіставляти слово, що звучить, з писемним зображенням його.

Керуватися зазначеними методичними принципами необхідно насамперед під час відбору методів і прийомів навчання. Безумовно, що поряд з теоретичними методами викладання (зв'язний виклад учителя, бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ, робота з підручником) застосовують систему тренувальних вправ: спостереження за звуковим складом слів, визначення наголосу в словах, правильна літературна вимова слів і словосполучень, виразне читання текстів, списування з фонетичним завданням, фонетичний розбір, з'ясування відношень між написанням і вимовою в словах, редагування окремих речень або текстів. Необхідно дбати про те, щоб методи і прийоми навчання були узгоджені з особливостями фонетичного матеріалу, що вивчається, а також з метою уроку.

¹ Див.: Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 175.

² Див.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 15—38.

Спостереження над звуковим складом слів і їх вимовою спрямовують на визначення кількості голосних звуків у поданих словах, наприклад: *перемога, герой, нагорода, прапор, пам'ятник, обеліск*. Завдання визначити кількість складів у слові доповнюють вимогою вказати в цих словах відкриті і закриті склади. Цікавою є вправа, що спонукає учнів порівняти пари слів і визначити, якими звуками різняться слова в кожній парі, наприклад: *море — горе, коза — коса, везти — вести, рис — рись, завод — заводь*. Доцільно, щоб спостереження за звуковим складом таких слів пов'язувалося з поясненням їх значення.

Визначення наголосу в словах може бути не тільки окремою тренувальною вправою, а доповнювати інші. Наприклад, учні знаходять головне і залежне слова в поданих словосполученнях і відповідно до змісту ставлять наголос у виділених словах: *на березі Дніпра — зазеленіти на березі, нові плакати — гірко плакати*.

В іншому випадку діти з'ясовують форму слів, що пишуться однаково, і визначають особливості наголосу в цих словах: *вершина гори — Кавказькі гори, довга дорога — дорога тканина, стакан води — води Дніпра, книга сестри — рідні сестри, під'їхати до села — колгоспні села*. Можна також порівнювати споріднені слова, а потім визначати кількість складів у кожному з них і місце наголосу: *бригада, бригадир; комуна, комуніст, комунізм* і т. п.

Корисним є завдання на порівняння наголосу в українських словах з наголосом у відповідних російських: *класна дошка — класная доска, березові дрова — березовые дрова, північний олень — северный олень, новий зошит — новая тетрадь, м'який знак — мягкий знак*.

Літературна вимова слів або словосполучень застосовується для засвоєння правильного наголосу, а також для формування правильної вимови і позначення на письмі звуків [г], [дж], [дз], [ф]. Вимова слів або словосполучень може доповнюватися граматичним або лексичним завданням. Наприклад, додержуючись літературної вимови, учні читають подані словосполучення, а потім аналізують їх: 1) *вузький коридор, низьке дерево, близьке майбутнє, слизка доріжка*; 2) *широкий степ, материнська любов, дикий голуб*; 3) *новий зошит, березові дрова, молодий шофер*; 4) *міцні знання, почесне звання, щире вітання*; 5) *рік народження, урок креслення, чергове засідання*.

Правильно вимовляючи приголосний, що позначений буквою *г*, учні читають подані слова, а потім добирають до кожного з них відповідне російське: *гудзик, гирлига, гелготати, ганок, прогавити, гавеня, гавя, агрус*.

Вимовляючи правильно приголосний [дж], діти читають подані слова і вказують групи однокорених слів: *бджола, бджолиний, бджоляр, джем, джерело, джерельний, джерельце, джигіт, джмелиний, джміль, розпорядження*.

Дотримуючись літературної вимови приголосного [дж], школярі читають подані слова, а потім називають однокореневі і визначають у них корінь: гедзь, дзвоник, дзвеніти, дзвінок, дзьобати, дзьобик.

Клас визначає кількість складів у кожному з поданих слів, а потім ці слова виразно читають окремі учні або групи дітей, які ще не цілком оволоділи правильною вимовою звука [ф]: *дрейф, фабрика, фарба, фільм, флот, форма, фраза, фронт, телеграф, телефон, тріумф, шофер.*

Виразне читання текстів або окремих речень доцільно поєднувати із спостереженням над інтонаційним оформленням їх, наприклад:

1. *Зламати дружбу нашу щирю ніяк не зможуть сили злі, бо ми працюємо для миру й живем для миру на землі.* (В. Сосюра)
2. *Мужай, прекрасна наша мово, серед прекрасних братніх мов.* (М. Рильський)
3. *За дружбу, любов, допомогу я подякую всім від душі.* (Е. Межелайтіс)
4. *Мир у світі таки буде, тому що хочуть його всі люди.* (Народна творчість)

Правильне звукове оформлення слів, літературна вимова звуків слова полегшує мовне спілкування людей, сприяє кращому розумінню висловлюваних думок, надає мові необхідного емоційного забарвлення. Неправильна вимова хоч одного звука в слові веде до зміни його значення. Доказові приклади В. О. Ващука¹: важ хліб — ваш хліб, хотіли зоставити — хотіли заставити, бур'яни пополи — бур'яни попали.

Подані пари прикладів можна використати не тільки для формулювання правил вимови дзвінких приголосних в кінці слова і складу, голосних [a], [o], а й для тренування у виразному читанні.

Списування з фонетичним завданням сприяє вдосконаленню правописних навичок, закріпленню знань з фонетики, графіки, орфоєпії, якщо ускладнено фонетичними завданнями. Воно може вимагати визначення кількості звуків або складів у слові, місця наголосу, з'ясування способу позначення на письмі м'яких приголосних або голосних. Наприклад, учні виразно читають подані слова, а потім записують лише ті, в яких звуків більше, ніж букв: аля, бюро, земля, ілюмінатор, мелодія, околиця, феєрія, яблуко.

Діти визначають, в яких з поданих слів кількість звуків і букв однакова, а потім записують лише ті слова, в яких є буква, що не позначає звука: знайомий — сьомий, льон — район, майор, бадьорий, бойовий — вольовий.

Визначивши кількість голосних звуків у поданих словах, школярі записують їх у три групи: з наголосом на першому складі — *вибори, дошка, олень*; з наголосом на другому складі — *виразно, дочка, комбайн, ознака, шофер*; з наголосом на третьому складі — *документ, запитання.*

¹ Див.: В а щ у к В. О. Робота над орфоєпією під час вивчення фонетики в 4 класі. — Українська мова і література в школі, 1973, № 11, с. 64—71.

Поряд з поданими словами учні записують російські слова, пояснюючи різницю в наголосі слів української та російської мов: *дошка* — *доска*, *дрова* — *дрова*, *столяр* — *столяр*, *ненависть* — *ненависть*, *рукопис* — *рукопись*, *одинадцять* — *одинадцать*, *сімдесят* — *семьдесят*.

Подані слова записують за алфавітом і в них підкреслюють букви, що позначають м'які приголосні: *фільм*, *земля*, *картопля*, *буряк*, *світло*, *криниця*, *батальйон*, *вогонь*, *ілюмінатор*, *третє*, *льодовий*, *синє*.

Записуючи подані слова, учні визначають наголос у кожному з них, підкреслюють букви, що позначають ненаголошені голосні: *бригадир*, *ветеран*, *горизонт*, *медальйон*, *мета*, *обеліск*, *прем'єра*, *письменник*, *рельєф*, *тривога*.

Учні читають подані слова і пояснюють їх правильну вимову, а потім записують лише ті, в яких сполучення букв *дж* або *дз* позначають два звуки: *дзвонити* — *одзивати*, *підземний* — *дзеркальний*, *підзаголовок* — *дзеркало*, *джерельний* — *підживлений*, *джерело* — *відживлення*.

32 Фонетичний розбір спонукає учнів до практичного використання знань з фонетики, сприяє засвоєнню орфоепічних і правописних навичок, допомагає правильно визначити морфемний склад слів. Фонетичний аналіз може бути за обсягом частковим або повним¹, за формою проведення — усним або письмовим. Фонетичний розбір звичайно завершується характеристикою графічного позначення звуків слова буквами. Ось чому такий аналіз, при якому звуковий склад слова порівнюється з його графічним зображенням, називають фонетико-графічним.

Частково фонетичний розбір використовують уже в 1—3 класах. Наприклад, першокласники поділяють слова на склади. Виділяють із слів окремі звуки. Визначають, з яких звуків складається слово: якщо це голосний, то який він — наголошений чи ненаголошений, якщо приголосний, то — твердий чи м'який.

У 2-класі, крім цього, учні визначають дзвінки й глухі приголосні; вказують, на яку частину слова (корінь, префікс, суфікс, закінчення) падає наголос; порівнюють наголошені і ненаголошені склади в українській і російській мовах: *олень* — *олень*, *колесо* — *колесо*, *дрова* — *дрова*.

У 3 класі учні спостерігають за наголошеними і ненаголошеними закінченнями іменників, прикметників, дієслів. Для фонетичного аналізу використовують складніші слова (для часткового розбору):

У 4 класі на перших уроках з фонетики практикується частковий фонетичний розбір, а потім застосовується і повний в обсязі тих знань, які учні одержують з фонетики.

Під час повного фонетичного розбору треба дотримуватися лівної послідовності, і бажано, щоб ця послідовність була єдиною як для

¹ Див.: Залесничко В. Н. Фонетичний аналіз слів. — Українська мова і література в школі, 1975, № 4, с. 67—69.

усної форми аналізу, так і для письмової. Перш за все слово, що аналізуємо, поділити на склади, і тут же треба вказати, який з них відкритий, а який закритий. Потім визначити місце наголосу. Далі назвати послідовно звуки, що входять до будови даного слова, дати відповідну їм характеристику: для голосних — наголошений чи ненаголошений, якою буквою позначається; для приголосних — м'який чи твердий, дзвінкий чи глухий, якою буквою позначається. Доречно також вимагати того, щоб учні вказували й на те, чи має приголосний звук відповідний парний за ознаками м'який — твердий, дзвінкий — глухий, бо якщо на це не вказувати, то набуті знання про парні звуки, на жаль, не знаходять використання¹. Завершується фонетичний аналіз слова вказівкою на кількість звуків у слові, а також букв для позначення цих звуків на письмі. Крім того, фонетичний розбір доповнюється орфографічним, який передбачає назвати орфограми і пояснити спосіб перевірки цих орфограм.

Перевагу, безумовно, слід надавати фонетичному розбору в усній формі, коли перед учнем немає записаного слова, а до письмової форми можна звертатися як до допоміжної, використовуючи при цьому елементи фонетичної транскрипції, яка дозволяє з достатньою повнотою характеризувати не тільки звуковий склад слова, а й розкривати співвідношення між звуками і буквами.

Наприклад, виконуючи фонетичний розбір слова *промінь*, учень повинен сказати про те, що це двоскладове слово, в якого перший склад *прб-* — відкритий, а другий *-мін'* — закритий.

Потім визначити, що перший склад у слові *промінь* — наголошений, а другий — ненаголошений.

Далі послідовно дається характеристика звуків:

[п] — твердий приголосний, глухий, на письмі позначається буквою *п*, має парний пом'якшений [п'], а також дзвінкий [б].

[р] — твердий, дзвінкий, на письмі позначається буквою *р*, має парний пом'якшений [р'].

[б] — наголошений голосний, на письмі позначається буквою *о*.

[м'] — пом'якшений приголосний, дзвінкий, на письмі позначається буквою *м*, має парний твердий [м], але не має парного глухого.

[і] — ненаголошений голосний, на письмі позначається буквою *і*.

[н'] — м'який приголосний, дзвінкий, на письмі позначається буквою *н*, має парний твердий [н], але не має парного глухого.

Отже, слово *промінь* має шість звуків, для позначення яких на письмі використовується сім букв. Письмово виконувати фонетичний розбір доцільно так:

п — [п] — глухий, парні [б], [п']
р — [р] — дзвінкий, парний [р']

¹ Див.: Гребенкина Р. Т. К методике изучения фонетики и графики. — Русский язык в школе, 1976, № 5, с. 14—20.

о — [ó]
 м — [м'] — дзвінкий, парний [м]
 і — [і]
 н — [н'] — дзвінкий, парний [н]
 ь
 сім шість
 букв звуків

Фонетичний розбір навчає зіставляти вимову і написання, тим самим допомагаючи розрізнити орфоепічні й орфографічні норми. Фонетичний аналіз необхідно використовувати не тільки для засвоєння фонетичних понять, а й для перевірки знань з фонетики та графіки. А під час вивчення будови слова, словотвору і частин мови фонетичний розбір допомагає правильно визначити морфему слова.

З'ясування відношень між написанням і вимовою слів може знайти втілення в багатьох прийомах. В одному випадку учні визначають тотожність між буквами і звуками, наприклад: лист, стан, фон. В іншому — розбіжність між кількістю букв і звуків, наприклад: явір — чотири букви позначають п'ять звуків, дзьоб — п'ять букв позначають чотири звуки. У третьому — відсутність повної відповідності між буквами і звуками, наприклад: село — [с'є-ло], боротьба — [бород'ба], зозуля — [зуз'ула] і т. ін.

З'ясування відношень між вимовою і написанням можна пов'язати з вибіркоким списуванням. Наприклад, учні читають подані слова (доц, човен, цока, щирий, щастя, чай), визначають кількість букв і звуків у кожному з них, а записують лише ті слова, в яких буква позначає два звуки: доц, цока, щирий, щастя.

У поданих словах учні визначають звукове значення букв *є, ю, я* (армія, єдність, рядок, свято, цях, з'явитися, кар'єр, рюкзак, юність), а записують тільки ті слова, в яких букви *є, ю, я* позначають два звуки: армія, єдність, з'явитися, кар'єр, юність.

Методом редагування окремих речень доцільно скористатися для засвоєння основних випадків чергування *у—в, і—й*, а також виправлення немилозвучності тексту. Наприклад, у поданих реченнях учні знаходять випадки немилозвучності, які сталися внаслідок збігу голосних або приголосних звуків, однакових складів, роблять необхідні виправлення і записують:

1. Він залишився у їхній артілі ліс валити. — Він залишився в їхній артілі валити ліс.

2. За веслами ми зустрінемо світання. — Світання ми зустрінемо за веслами.

3. Тепер він зліз з воза і подався до хати. — Тепер зліз він з воза і подався до хати.

4. Петро пішов в ліс по гриби. — Петро пішов у ліс по гриби.

На уроках фонетики застосовують і диктанти, особливо тоді, коли вивчення фонетичного явища зв'язується з виробленням орфо-

графічних навичок. Наприклад, учень покладається на слух і вимову під час диференціації твердих і м'яких приголосних. Отже, під час вивчення правил позначення м'яких приголосних на письмі перевагу необхідно надавати саме диктантам.

Особливості вивчення фонетики і орфоєпії української мови в школах з російською мовою викладання

Вивчення фонетики і орфоєпії в школах з російською мовою навчання здійснюється паралельно на уроках української і російської мов.

Учитель української мови, враховуючи фонетичні співвідношення української і російської мов, привертає увагу учнів не лише до спільного, а й до відмінного в звуках двох споріднених мов, у вимові певних слів, у правилах орфоєпії.

У російській мові ненаголошені голосні [o] та [a] можуть збігатися, наприклад: по-російському *года* — [вада], *трава* — [трава], а в українській мові (у літературній вимові) ці ненаголошені ніколи не збігаються. Український [o] у своїй лабіалізації стабільний, завжди залишається губним. У всіх випадках виразно вимовляються українські голосні [y], [a], [i]. Лише ненаголошені [e], [и] наближаються у вимові одій до одної: *верх*, *син*, але *верхи*, *сини*.

На противагу російській мові в українській приголосні перед [e] вимовляються, як правило, твердо, наприклад: *день*, *лев*, *тема* і т. ін.

Багато однакових слів в обох мовах за морфологічною будовою, але українські слова мають інший наголос, ніж відповідні російські, наприклад:

В українській мові

верте́но

дрéва

пéтля

рéшетó

В російській мові

верте́но

дрéва

пéтля

решетó

Якщо в російській мові є лише глухі африкати [ц] і [ч], то в українській ці африкати мають відповідні дзвінки [дз] і [дж], наприклад: *дзвін*, *дзюб*, *бджола*, *джерело*.

Типовим для української літературної мови є щілинний [г], наприклад: *гай*, *геній*, *герой*, *гирло*, *гілка*, *гусло*, *гуска*. Тільки в окремих словах звук, що позначається буквою *г*, вимовляється проривно, непротяжно, наприклад: *гава*, *ганок*, *гедзь* та в деяких інших.

На відміну від російської мови приголосні [б], [п], [в], [м], [ф] в кінці слова та складу українських слів вимовляються твердо, наприклад: *голуб*, *степ*, *кров*, *вісім*, *верф*. Пом'якшуються ці приголосні лише перед [і], наприклад: *білий*, *піонер*, *вікно*, *міст*, *фігура*.

Міцні знання фонетики російської мови та її графіки і важливих правил орфоєпії допомагають розрізнити орфоєпічні норми російської та української мов. Паралельне вивчення української і російської мов (на різних рівнях) вимагає зіставлення норм україн-

ської мови з російськими. В одному випадку можна спостерігати у вимові повний збіг (*дно, просьба*), в другому частковий (*вода, вокзал*), в третьому вимова в українській мові протиставляється вимові в російській (*дошка — доска, рукопис — рукопись*). Подібне протиставлення часто трапляється серед морфем, наприклад, суфікс *-ськ-* співвідноситься з російським *-ск-* (*сільський — сельский*), співвідносяться закінчення дієслів (*виходить — выходит, виходять — выходят*), закінчення родового відмінка прикметників (*синього — синего, доброго — доброго*).

Методичні вказівки щодо побудови уроків з фонетики української мови і навчання української орфоєпії в школі з російською мовою навчання можна знайти в спеціальному посібнику¹.

40,32

Використання наочності і технічних засобів у процесі вивчення фонетики й орфоєпії

Успіх у формуванні орфоєпічних навичок великою мірою залежить від застосування зорової та слухової наочності, а також технічних засобів навчання (грамзапису, магнітофона, кодоскопа, радіо, кіно).

Для усвідомлення поняття про те, як утворюються звуки, може бути корисною таблиця з зображенням мовних органів.

Засвоїти поняття про систему звуків української мови та класифікацію їх допомагають таблиці, на яких подано голосні звуки, поділ приголосних щодо м'якості і твердості, дзвінкості і глухості.

Учні краще зрозуміють звукове значення букв *я, ю, є, ї*, якщо вчитель за допомогою схеми розкриє звукове значення букви, а учні доберуть необхідні для ілюстрації слова. Наприклад:

Я — $\left\{ \begin{array}{l} [a] — \text{Вятка, дятел, ляц, ряд} \\ [ja] — \text{явір, м'яч, алея, Ульяновськ} \end{array} \right.$

Для подолання орфоєпічних відхилень порівняно з українською літературною нормою треба звертатися до таблиць «Говори правильно!».

Таблиця 1

Говори правильно!

[r]	Щилинний агроном гай герой гектар грива гудок гул	[r]	Проривний агрус гава гедзь гельготати гринджоли гудзик гуля
-----	--	-----	--

¹ Див.: Б е л я е в О. М. та ін. Вивчення української мови в четвертому класі шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1970, с. 64—93.

Подолати орфоепічні відхилення, зумовлені певним нормам диференціювати норми української і російської мов, допомагають порівняльні таблиці такого типу:

Таблиця 2

Поясни різницю у вимові

В українській мові	В російській мові
бур'яч	бурьян
б'ю	бью
б'язати	вязать
м'який	мятый
м'яч	мяч
рум'яний	румяный
п'ять	пять

Таблиця 3

Порівняй вимову слів

В українській мові	В російській мові
купець	купец
папець	палец
перепець	перец
песець	песец
продавець	продавец
ситець	ситец
смалець	смалец

Використання грамзапису на уроках мови сприяє розвитку мовного слуху, виховує естетичні смаки. Для спостережень над вимовою м'яких і твердих приголосних можна використати грамзапис поезії Лесі Українки «Коліскова» (виконує артистка О. Кусенко), Т. Шевченка «Сонце заходить, гори чорніють» (у викопанні артиста В. Зубарева), для спостережень над ненаголошеними голосними — грамзапис поезії Н. Забіли «Моя країна» (виконує артистка І. Єрмоленко).

Зрозуміти форморозрізнавальні і смислорозрізнавальні функції наголосу може допомогти така розповідь, яку доцільно подати в записі на магнітофонній плівці:

«Одного разу Дмитрик написав оповідання і дав його Толи. Той став читати вголос: «Колись в одній далекій країні на березі ріки стояв замок. Його охороняли цілі полки. Вони були мужні і хоробрі. Та чимало турбот і мук їм завдали тубільці. Одного разу вороги підпливли на своїх пирогах зовсім близько. Почався бій, страшне неклі...»

— Нічого не розумію, — перервав читання Андрійко.

— Я такого не писав, — схопився Дмитрик¹.

Прослуховування запису слів на магнітофонній плівці є ефективним засобом вироблення правильної вимови. Доцільно, щоб правильне звучання слів можна було порівняти із записом цих же слів на дошці або в зошитах. Для цієї роботи можуть бути дібрані такі групи слів: 1) бик — бік, вись — вісь, дим — дім, кит — кіт, лис — ліс; 2) весна — весни, земля — землі, життя — жити, широкий — широко, тихенький — тихо; 3) голубка, добути, добуток, зозуля, кожух, лопух, мотузка, подушка, потужний, розумний, хомут; 4) голуби — голуб — голубка, ряди — ряд — рядки, береза — берізка,

¹ Передрій Г. Р., Смолянцова Г. М., Ненцово Ф. А. Цікава граматики. К., Радянська школа, 1971, с. 27.

сторож, книжка, колектив, космонавт; 5) боротьба, вогко, вокзал, дітяр, кігті, легко, молотьба, нігті, просьба; 6) джміль — підживлення, кукурудза — надзвичайний, дзвінок — підзвітний, дзенькіт — підземний, джерело — піджарити.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Яке значення має вивчення фонетики в школі? Для чого вона вивчається?
2. Розкрийте зміст і завдання вивчення фонетики й орфоспії в шкільному курсі мови.
3. Назвіть теоретико-практичні методи вивчення фонетики й орфоспії.
4. З'ясуйте вимоги до повного фонетичного розбору. Наведіть приклади усного і письмового розбору.
5. Які наочні посібники доцільно застосовувати під час вивчення фонетики й орфоспії в школі?
6. Розкажіть про застосування технічних засобів під час вивчення фонетики й орфоспії.
7. Визначте особливості вивчення української орфоспії в школах з російською мовою навчання.

Список літератури

- А да мен ко Л. П. Роздавальний матеріал по розділу «Фонетика». — Українська мова і література в школі, 1977, № 9, с. 59—63.
- Б а б і й Ф. Й. Вимова голосних в умовах північних говорів. — Українська мова і література в школі, 1973, № 6, с. 71—73.
- Б ли к О. П. Вивчення української мови в 4 класі шкіл з українською мовою навчання. К., Радянська школа, 1971, с. 70—95.
- Д м и т р о в с ь к и й Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 67—69, 93—101.
- Д о л е н к о М. Т., Д а ц ю к І. І., К в а щ у к А. Г. Вивчення української мови в четвертому класі. К., Радянська школа, 1977, с. 43—57.
- І в а н е н к о В. К. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1975.
- К о р у н е ц ь А. А. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу шкіл з українською мовою навчання. К., Радянська школа, 1975.
- Методика викладання української мови в середній школі/За ред. С. Х. Ч а в д а р о в а і В. І. М а с а л ь с ь к о г о. К., Радянська школа, 1962, с. 155—169.
- С т е л ь м а х о в и ч М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4—8 класах. К., Радянська школа, 1976, с. 19—26.
- Т о ц ь к а Н. І. Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах. К., Радянська школа, 1976.
- Українська літературна вимова і наголос. Словник-довідник. К., Наукова думка, 1973.
- Ш к у р а т ь я н а Н. Г. Про вивчення правил вживання м'якого знака та апострофа. — Українська мова і література в школі, 1977, № 12, с. 73—80.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ І ФРАЗЕОЛОГІЇ

45 42
Значення й завдання вивчення лексики в школі.
Робота над збагаченням словникового запасу учнів

Робота над лексикою в школі проводиться в двох аспектах. З одного боку, відповідно до шкільної програми, подаються наукові відомості з лексикології. Учні знайомляться із словом та його зна-

ченням, багатозначністю слів, прямим і переносним значенням, омонімами, синонімами, антонімами. Вони також одержують поняття про склад української лексики з погляду її походження і розвитку (спільнослов'янські, власне українські, запозичені слова, застарілі слова, неологізми), про використання слова в різних сферах застосування мови (загальнонавчання слова, діалектизми, професіоналізми).

З другого боку, на основі певного кола наукових знань з лексикології здійснюється систематична і цілеспрямована робота над збагаченням словника учнів і виробленням навичок свідомого, умілого користування словом. Адже чим багатший запас слів у людини, тим вищий рівень її загального розвитку, тим кращі в неї знання, бо, як говорив О. М. Горький, «слово — одяг усіх фактів, усіх думок»¹. У слові закріплені результати пізнавальної діяльності людини. Разом із словом до людини приходять знання про навколишній світ, розвивається мислення, забезпечується успішне спілкування між людьми. Від багатства активного словника залежать змістовність, яскравість і виразність усної і писемної мови.

Праця над лексикою в школі має, отже, велике і загальноосвітнє, і практичне значення.

Збагачуються знання учнів з мови внаслідок вивчення слова та усвідомлення існуючих зв'язків між лексикою й іншими рівнями мови (фонетикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, стилістикою). Учні знайомляться з сферою вживання слів, з джерелами їх походження, і це формує матеріалістичний погляд на мову.

Практична цінність вивчення лексики перш за все в тому, що учні свідомо підходять до розуміння значення і сфери вживання слова, до потреби збагачення словникового запасу і звільнення своєї мови від слів, які стоять за межами літературної норми (діалектизмів, жаргонізмів тощо). На основі теоретичних знань вони оволодівають навичками добору в кожному конкретному випадку вживання найбільш точних і виразних лексем.

Основним напрямом роботи над лексикою в процесі вивчення української мови є збагачення словникового запасу учнів. Воно має здійснюватися щоденно на уроках мови.

Нові слова вводяться через усну мову вчителя, який на кожному уроці подає нові відомості, знайомить з новими термінами, користується все ширшим і ширшим колом слів, урахувуючи вікові особливості учнів, їхні можливості й потреби в збагаченні словника. Усі вивчувані мовні явища так чи інакше пов'язані зі словом, реалізуються в ньому, а отже, й вивчаються та закріплюються на базі лексичних одиниць. Це й дає можливість збагачувати лексичний запас учнів на всіх, без винятку, уроках мови.

Збагачується й розширюється словниковий запас дітей на уроках з інших предметів, а також у процесі праці в майстернях, під

¹ Горький А. М. Беседа с молодыми. Соч., т. 27. М., ГИХЛ, 1953, с. 212.

... навчання та роботи на підприємствах, у колгоспах і радгоспах.

Читання художньої, науково-популярної літератури, газет і журналів, перегляд кінофільмів і різних телепередач, слухання радіопередач, спілкування з дорослими — все це джерела збагачення словника учнів. Тільки треба збуджувати увагу дітей до незнайомих слів і навички не залишати жодного невідомого слова нез'ясованим.

Проте в справі збагачення словника учнів роль займає з української мови особлива, бо саме на цих уроках здійснюється планомірне введення необхідних загальноживаних слів до словникового запасу учнів. З цією метою спеціально відбираються тематичні і лексико-семантичні групи слів та слова-синоніми¹. Складається словник-мінімум тематичних груп загальноживаних слів, який уточнюється на основі вивчення наявного запасу слів у дітей певного віку, і планується ознайомлення з ним школярів.

Лексико-семантичні групи слів відбираються й опрацьовуються в процесі вивчення частин мови, зокрема семантичних класів (наприклад, прикметники на означення кольору, різних величин; дієслова на означення руху, мислення тощо). При відборі лексики, крім уживаності й частотності слів, ураховуються стилістичні властивості слова.

Синонімічні ряди слів входять до тематичних або лексико-семантичних груп слів, а тому й відбираються за тими ж принципами.

Оскільки програма з української мови для збагачення словникового запасу учнів не відводить окремих годин, то й робота над відібраними групами слів ведеться в процесі вивчення фонетики, лексики, морфології, орфографії та інших розділів шкільного курсу мови. Лексичний матеріал є складовою частиною дидактичного матеріалу (слова подаються окремо, у складі словосполучень, речень чи текетів), що використовується для вивчення різних питань шкільного курсу мови або для підготовки до написання робіт з розвитку зв'язної мови.

Збагачення словникового запасу учнів перш за все передбачає з'ясування незнайомих школярам слів і окремих значень багатозначного слова, уточнення значень окремих слів та навчання правильно їх уживати відповідно до вимог стилю мовлення.

З'ясуванню значення слова допомагають знання учнів таких відомостей з лексики, як значення слова, багатозначність, переносне вживання, синоніми, антоніми, омоніми, усвідомлення спорідненості слів, уміння здійснювати словотворчий аналіз слова. А вироблення навичок умілого використання лексики спирається на знання ролі контексту у виявленні значення слова, стилістичних властивостей слова і сфери їх уживання, сполучуваності слів.

Значення слова розкривається в такий спосіб.

¹ Див.: Основи методики русского языка в 4—8 классах. М., Просвещение, 1978, с. 272—274.

1. Нове слово записується на дошці із знаком наголосу, витлумачується і співвідноситься з реальією. Розкривається етимологія, якщо це допомагає краще усвідомити семантику слів, зокрема термінологічної чи номенклатурної лексики. Полегшує засвоєння нової лексики демонстрація різних вивчуваних предметів, приладів чи пристроїв (наприклад, у ботаніці, фізиці).

Для усвідомлення значення слова на уроках мови можна спеціально демонструвати або предмети, або їх зображення на картині чи малюнку. Правда, цей прийом роботи частіше практикується в молодших класах. У 4—8 класах учні в такий спосіб знайомляться з професійною лексикою на уроках праці й виробничого навчання та з різними прощарками лексики під час екскурсій у природу, в музеї, в друкарню, на ферму і т. ін.

2. Зіставлення невідомого за значенням слова з відомим, яке знаходиться в лексичному запасі учнів. Для зіставлення використовуються синоніми або антоніми. Наприклад, до незнайомого слова добирається синонім, з'ясовується спільне значення і відмінність у додаткових значенневих відтінках, емоційному забарвленні чи інших ознаках.

3. З'ясування значення із застосуванням словотворчого (чи морфемно-словотворчого) аналізу, коли виділяються складові частини слова, розкривається їх значення, визначається спосіб творення слова, добираються споріднені слова. При необхідності такий аналіз супроводжується етимологічними довідками.

4. Усвідомлення значення слова в процесі перекладу з української мови на російську і навпаки. Цей прийом можна практикувати й при розкритті значення іноземних слів, якщо цьому допомагає дослівний переклад українською мовою, наприклад, *сейсмічний* (від грецького *seismos* — *землетрус*) — пов'язаний з явищами землетрусу; *адаптація* (від латинського *adapto* — *приспосовую*) — а) пристосування організму до навколишнього середовища; б) пристосування (полегшення) тексту для тих, хто тільки починає вивчати іноземну мову.

5. Розкриття ознак поняття і на основі цього усвідомлення значення слова, яке називає поняття.

6. Введення слова в контекст, що дає можливість зрозуміти його значення. В усіх випадках контекст (словосполучення, речення чи зв'язний текст) має бути таким, щоб слово розкрилось у всій повноті своєї семантики.

Звичайно, нерідко доводиться з'ясовувати значення лексичних одиниць, користуючись різними способами залежно від специфіки слів (конкретне чи абстрактне, з прямим чи переносним значенням, нейтральне чи емоційно забарвлене і т. ін.).

*Якщо слово має ввійти в активний словниковий запас учнів, то треба не тільки витлумачити значення, а й з'ясувати сферу стилістичного використання та лексичної сполучуваності.

Незамінним довідником при з'ясуванні значення слова для вчителя і для учнів мають стати тлумачні та енциклопедичні словники.

Знайомство із словниками передбачено програмою. Використання таких словників виробить в учнів прагнення до точного з'ясування значення слова, а не описово-приблизного. Для того щоб полегшити дітям роботу із словником і заохотити їх до систематичного користування ним, учитель повинен пояснити принципи побудови словника, розповісти про його практичну цінність.

Певна річ, нові слова, значення яких з'ясовані, не зразу стають надбанням учнівського словника. Для того щоб їх значення учні засвоїли, слід провести різні тренувальні вправи, знайти тлумачення за словником, добрати до слів їх тлумачення, що подані як матеріал для довідок, і навпаки, розкрити значення багатозначних слів; добрати синоніми, антоніми, омоніми і пояснити значеннєві відмінності між ними та ін.

Навички вживання слова забезпечать вправи, які передбачають введення слів у словосполучення, речення, тексти (перекази, твори тощо) та виправлення неправильного слововживання.

Таким чином, працюючи над збагаченням словникового запасу учнів, не можна обмежуватися лише з'ясуванням значень слів, їх емоційного забарвлення і сфери вживання. Учні мають знати також у теоретичному й практичному плані закономірності сполучення слова, умови й особливості його використання. Отже, треба вчити не тільки розуміти слово, а й доцільно його вживати.

Методика вивчення окремих питань лексики

Успішне збагачення лексики учнів у процесі пізнання об'єктивної дійсності, усвідомлення того, що слово служить засобом художньої виразності, можливе тільки внаслідок глибокого засвоєння основних теоретичних відомостей про лексику і її стилістичні можливості.

Із словом учні знайомляться з перших кроків навчання, тому приділяється велика увага в початкових класах. І вже в початкових класах ведеться чимала практична робота над збагаченням словника. Проте тільки починаючи з 4 класу учні одержують систематичні наукові знання з лексики.

Вивчення лексики розпочинається з ознайомлення учнів із словом та його значенням. С л о в о — це основна, найважливіша одиниця мови, адже всі інші мовні одиниці реалізуються, існують у слові або нерозривно з ним пов'язані. У слові реалізують свої значення звуки, тільки в складі слова існують морфеми. Кожне речення складається із слів і т. ін. Хоч учням і не подається визначення слова, проте з характерними ознаками його їх слід ознайомити.

Слово як мовна одиниця є в своїй більшості звуковим комплексом, що оформлений за фонетичними законами певної мови (*квіти, червоний, працювати, добре*), хоча зрідка слово може складатися й з однієї фонеми: *а* (сполучник), *б* (частка), *з* (прийменник), *о* (вигук) і т. ін. За кожним словом закріплене певне значення. Слів без

значень у мові немає. Слово відтворюється в процесі мовлення, тобто існує й використовується в мові як готова мовна одиниця. Будь-яке слово характеризується лексико-граматичною віднесеністю, приналежністю до певної частини мови, кожна з яких виступає носієм специфічного лексичного значення.

Глибоке усвідомлення учнями значення слова як основної одиниці мови стане міцним фундаментом, на якому здійснюватиметься опрацювання всіх питань лексики, а також свідомою робота над розширенням і збагаченням словникового запасу.

Методи опрацювання програмових питань лексики можуть бути різними: слово вчителя, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником. Крім цих пояснювально-ілюстративних і частково-пошукових методів, можливе застосування пошукового методу та елементів дослідницького.

Оскільки питання лексики, що вивчаються в 5-6 класах, є переважно новими, невідомими для учнів, то слово вчителя як метод теоретичного вивчення займає важливе місце. До цього методу слід вдаватися в усіх випадках, коли матеріал складний і непосильний для самостійного опрацювання учнями. Яскрава розповідь учителя на основі глибокого аналізу мовних явищ дасть змогу учням зрозуміти матеріал, викличе потребу глибше вникати в значення слова, пізнавати слово як назву реалій і як засіб художньої виразності. Проте й бесіда може вільно застосовуватися під час опрацювання таких питань лексики, коли учням посилено відшукати в дидактичному матеріалі виучувані категорії слів і виявити їх характерні ознаки. Цим методом, наприклад, можна користуватися, вивчаючи омоніми, антоніми тощо.

У 4-6 класах спостереження над мовою під час вивчення лексики може застосовуватися тільки частково, у поєднанні з бесідою і словом учителя. Це ж стосується роботи з підручником.

У 8 класі вчитель знову повертається до розгляду окремих питань лексики в розділі «Культура мови і стилістика». І в цьому випадку можна вільно застосовувати пошукові методи.

Однією з перших вивчається тема «Багатозначні і однозначні слова». Ознайомлення учнів з багатозначністю слів дає велику практичну користь у справі збагачення їх активного словника. Адже, з одного боку, словник учнів поповнюється завдяки засвоєнню всіх нових і нових слів, а з другого, шляхом пізнання нових значень уже відомих багатозначних слів. Знайомство з багатозначністю слів приведе до розуміння того, що багатство рідної мови визначається не тільки великою кількістю слів, а також і тим, що ці слова використовуються для найменування двох і більше реалій.

Уміння розпізнавати значення багатозначних слів необхідне для роботи з антонімами й синонімами, адже в антонімічній чи синонімічній зв'язки входять не слова, а окремі значення їх.

Найзручніше знайомити учнів з багатозначністю слів у такий спосіб. На таблиці подати багатозначне слово і ряд речень, у кожному з яких слово виступає з іншим значенням. Такий матеріал

МЕТОДИ

можна заздалегідь записати на дошці чи спроектувати на екрані через кодоскоп. Наприклад:

- Крило.** 1. *Над плесом озера я юність пригадав, вечірні небеса і посвист крил качиних.* (М. Рильський)
2. *Ставок, гребелька і вітряк з-за гаю крилами махає.* (Т. Шевченко)
3. *Літаки гордо понесли на своїх крилах червоні зорі кудись на захід.* (О. Гончар)
4. *Відчаливши від пристані, «Ракета» швидко понеслась по Дніпру на своїх крилах.* (З газет)

У процесі бесіди з'ясовується, що слово *крило* багатозначне. У першому реченні воно виступає у своєму первинному значенні: літальний орган у птахів. Згодом словом *крило* було названо обертальну лопать вітряка, очевидно, виходячи із зовнішньої подібності і здатності рухатися. Подібна за функцією і зовнішнім виглядом до пташиних крил і нерухома відносно корпусу несуча поверхня літака (чи планера), що підтримує його в повітрі під час польоту. Нарешті, як свідчить останнє речення, слово *крило* має ще й таке значення: «підводна частина корпусу швидкоплавного судна, що утримує його в максимальному надводному положенні під час руху». Таким чином, можна зробити висновок, що всі значення багатозначного слова взаємопов'язані з його первинним значенням, адже всі вони визначають поняття, близькі між собою тією чи іншою мірою. Подається визначення багатозначності, додатково наводяться ілюстрації багатозначних слів — різних частин мови в реченнях, у словосполученнях.

Звичайно, ознайомлення з багатозначністю — це лише початкова ланка роботи. За нею має йти система тренувальних вправ над остаточною усвідомленням поняття багатозначності, над збагаченням і уточненням словника учнів.

Усі теми, присвячені вивченню семантики слова, нерозривно між собою пов'язані. І шляхи вивчення кожної з них дуже близькі. Так, під час вивчення прямого і переносного значення слів також подаємо ряд речень або уривок з тексту, де одне й те саме слово вжите в прямому і переносному значенні. Наприклад:

1. *У залі, де відбувалося засідання, під стелею горіла велика кришталева люстра.* (О. Донченко)
2. *Стрий не то шумить, не то турчить принадливо, котлячи по камінню свої кришталеві води.* (Г. Франко)
3. *Довкола відчувалось кришталеве почуття дружби і любові.* (Л. Смілянський)
4. *Задзвенів у запалій тиші кришталевий Лукашиків голос і вищх.* (О. Довженко)

Розгляд слова *кришталевий* у різних випадках уживання приведе до висновку, що тільки в першому реченні воно вжите в прямому номінативному значенні і визначає реально існуюче поняття, озна-

чаючи виготовлений з кришталю, тобто з дуже прозорого скла високого гатунку, якому властива гра барв і мелодійний дзенькіт (*кришталева ваза, кришталевий кубок*).

Переносно вжите слово не називає реально існуючих предметів чи їх ознак, а є тільки засобом художньої характеристики. Певна річ, що переносно вжите слово *кришталевий* не вказує на матеріал, з якого виготовлені предмети, а образно характеризує ці предмети за подібністю до кришталю:

а) який своєю прозорістю, грою барв нагадує кристаль; прозорий, блискотливий (*кришталева вода, кришталева роса*); б) з бездоганними якостями, бездоганно чистий (*кришталевої чистоти людина, кришталеве почуття дружби*); в) мелодійний, дзвінкий, чистий за своїм звучанням (*кришталевий голос, кришталевий сміх*).

Знайомити учнів з омонімами, їх характерними ознаками й стилістичною роллю також найзручніше шляхом аналізу таблиці, на якій подані речення з омонімами. Добре було б, коли б значення кожного омоніма ілюструвалися малюнками.

У процесі вивчення омонімів необхідно домогтися чіткого усвідомлення їх відмінності від багатозначних слів. Омоніми — це слова, що мають однаковий звуковий склад, однакове звучання, але відмінні за значенням.

Особливість багатозначності в тому, що одне й те саме слово має різні значення, використовується для найменування двох чи більше явищ об'єктивної дійсності, якщо між ними є якісь спільні ознаки чи властивості. У багатозначному слові одне лексичне значення виступає як основне, первинне, а інші — як вторинні.

Обов'язково слід звернути увагу на те, як подаються в словнику омоніми (в кількох статтях) і багатозначні слова (в одній статті). Завдання вивчення цієї теми не тільки в тому, щоб збагатити словник учнів омонімами і навчити усвідомлювати значення кожного з них, а й розкрити стилістичну роль їх у мові.

У вивченні лексики взагалі одне з чільних місць має посісти робота над лексичною синонімією. Мета цієї роботи, по-перше, збагатити словник учнів лексемами з спільним основним значенням і навчити відчувати та розрізняти змістовні й емоційні відтінки цих слів; по-друге, познайомити учнів з різною сферою вживання синонімів відповідно до ідейно-тематичного змісту і цілевої спрямованості висловлень (чим і визначається стиль мови і мовлення); по-третє, виробити вміння і навички користуватися синонімами для найбільш точної, виразної і яскравої передачі думок і почуттів.

Знання синонімів і вміле їх використання роблять мову багатшою, барвистішою, здатною висловлювати найтонші відтінки думок, найглибші почуття і переживання. Незрівнянно велика роль синонімів у мові відзначає видатним українським поетом і вченим М. Т. Рильським: «Багатство синонімів — одна з питомих ознак багатства мови взагалі.

Уміле користування синонімами, тобто вміння поставити саме те слово і саме на тому місці, — невід'ємна прикмета хорошого стилю, доконечна риса справжнього майстра.

... Синоніми — могутня зброя в руках письменника, оратора, лектора, вчителя, матері, що виховує дітей, майстра, що показує учням, як працювати при верстаті, дипломата, що розмовляє з представниками іншої держави і т. ін.»¹

Велика стилістична роль синонімів притаманна їх природі.

Синоніми — це слова, що означають назву того самого поняття, спільні за своїм основним значенням, але відрізняються значеннями відтінками, емоційно-експресивним забарвленням, сферою стилістичного вживання або можливостями поєднання з іншими словами. Найявність відмінностей між синонімами й забезпечує їм велику стилістичну значимість, адже в кожному конкретному випадку вживання можна знайти найбільш відповідне слово. Усі слова синонімічного ряду — *велетенський, гігантський, колосальний, титанічний* — означають «дуже великий за розміром, силою прояву і т. д.», проте кожне з певною своєрідністю. А це й дає можливість передати в найтонших відтінках цю ознаку. Різну міру прояву фізичної чи моральної сили можна передати, тільки вміло використовуючи синонімічні прикметники *сильний, всесильний, могутній, дужий, потужний* та ін. Оскільки однією з основних прикмет синонімів є здатність визначати одне й те саме поняття, то й існує потенціальна можливість заміни одного слова іншим. Саме ця ознака спершу й розкривається при вивченні теми «Синоніми» в 4 класі. Напевно, найзручніше давати перші відомості про синоніми шляхом аналізу таблиці, на якій подані синонімічні ряди слів. У процесі такого аналізу з'ясується, що кожен з синонімів ряду має відмінність у значеннях відтінках, стилістичному забарвленні, сфері вживання чи можливостях поєднання з іншими словами.

Завершується вивчення синонімів на уроці розглядом таблиці, на якій подано використання синонімічних слів у реченнях. При цьому вчитель з'ясує, чим зумовлюється вибір синоніма в кожному конкретному випадку вживання.

Програма передбачає розгляд синонімів на підсумковому етапі вивчення української мови у 9 класі. На основі теоретично-практичних знань, одержаних протягом усього часу навчання, починаючи з 4 класу, подається класифікація синонімів, розглядається можливість синонімічних зв'язків між словами і фразеологізмами (*зникнути, щезнути, як у воду впасти, як крізь землю провалитися; багато, чимало, хоч греблю гати, кури не клюють*), чітко окреслюється стилістична роль синонімів.

Завершується опрацювання розділу «Лексика» в 4 класі вивченням антонімів. Це також досить складна тема, адже слід домогтися

¹ Рильський М. Т. Передмова до «Матеріалів до синонімічного словника української мови» Андрія Багмета. — Вітчизна, 1959, № 2, с. 1. (Додаток).

усвідомлення того, що антоніми — це слова з протилежним значенням, однак ці значення співвідносні, об'єднані змістом на основі протиставлення. «Протилежність включається (як компонент значення) у самий предметно-логічний зміст співвідносних слів, так що усвідомлення однієї з протилежностей неможливе без її протичлена...»¹ Антонімічні слова — це видові поняття, що входять до якогось родового (*ніч і день* — частини доби, *близько* — *далеко* — поняття простору та ін.). Антонімія тісно пов'язана з багатозначністю слів, бо останні вступають в антонімічні зв'язки своїми окремими значеннями (*літній день* — *зимовий*, *літній робітник* — *молодий*). Антоніми відіграють велику стилістичну роль. Це засіб контрастної характеристики образів, предметів, явищ. За їх допомогою створюються антитези, що мають велику художньо-виразну силу.

Друга група взаємопов'язаних питань з лексикою відповідно до програми розглядається в 6 класі. Учні знайомляться з основними лексичними поняттями (загальноновживані, діалектні та професійні слова; спільнослов'янські слова, власне українські, запозичені; застарілі слова, неологізми) шляхом аналізу дидактичного матеріалу. У процесі цієї роботи вони усвідомлюють взаємозв'язок у розвитку мови з історією народу і між мовами, ознайомлюються з проблемами розвитку словникового складу української мови, практично пізнають стилістичну роль різних лексичних категорій у різних мовних стилях.

Вивчення всіх цих питань має важливе значення для формування марксистсько-ленінського світогляду в учнів, для розширення знань про мову, для розуміння стилістичної ролі й сфери використання різних груп лексики; для набуття навичок аналізу лексики художніх творів, що вивчаються. Використовуються вже згадані методи теоретичного вивчення матеріалу.

Наприклад, знайомлячи учнів із застарілими словами, вчитель має розповісти, що лексика української мови перебуває в постійному русі і розвитку, хоча, звичайно, є й така категорія слів, яка з'явилася у глибоку давнину і стійко зберігається в активному словнику. Деякі слова виходять з ужитку, стають застарілими, бо зникають з повсякденного життя реалії, поняття, які визначаються цими словами. Проте застарілі слова використовуються в історичних працях і розповідях про минуле, в художніх творах на історичну тематику, у творах, написаних раніше, коли застарілі на сьогодні слова були загальноновживаними. Необхідно повідомити учням, що застарілі слова (вони ще називаються *архаїзмами*) стають внаслідок заміни їх новими, рівнозначними словами, що виявилися більш прийнятними для носіїв мови і стали загальноновживаними (пор.: *рать* — *військо*, *зигзиця* — *зозуля*, *аероплан* — *літак*). І застарілі слова необхідно знати, бо вони допомагають пізнати історію народу, створити колорит старовини в художніх творах на історичну

¹ Новиков Д. А. Антонимы в русском языке. М., Изд-во МГУ, 1973, с. 60.

тематичку; архаїзми є також важливим стилістичним засобом надання урочистості, піднесеності, пафосу чи засобом вияву іронії, гумору, сатири, зневаги тощо.

Аналіз тематичних таблиць застарілих слів, уривків з художніх творів із застарілими словами, який супроводжуватиметься розповіддю вчителя, дасть змогу учням з належною глибиною усвідомити матеріал.

Прогне визначальним процесом в історії розвитку української лексики є даліше збагачення й удосконалення її, постійне зростання лексичного складу за рахунок нових слів — неологізмів. Словниковий склад майже безперечно вбирає в себе нові слова, що відбивають зміни в суспільному устрої, розвитку виробництва, науки й техніки, культури й мистецтва і т. ін. Учителю з'ясовує тематичні групи неологізмів, що з'явилися на різних етапах розвитку нашої Радянської Вітчизни (*колгосп, радгосп, сільрада, міськрада, ленінець, комсомолец, кранівник, авіаконструктор, автомобіліст, телевізор, магнітофон, транзистор, атомобід* тощо), знайомить з способами їх утворення й обов'язково зауважує, що слово буде неологізмом тільки до того часу, поки воно не ввійде до активного словника, не стане загальноживаним, тобто поки відчутно зберігатиметься його предметно-логічна новизна або стилістична свіжість. Більшість слів спершу були неологізмами, але потім, перейшовши до загальноживаної лексики, втратили свою неологічність. І звичайно ж, слова *колгосп, радгосп, міськрада, комсомолец, тракторист, комбайнер, телевізор, соцзмагання, ударник* і подібні є загальноживаними, вони вже не вважаються неологізмами.

Поруч з неологізмами, які визначають предмети, явища, поняття, існують і художні неологізми, що виконують стилістичні функції в мові. Художні неологізми є індивідуальним витвором майстрів слова. Ці слова завжди зберігають свою новизну, тобто вони є постійними неологізмами, хоча частина з них і підхоплюється мовною практикою. Влучно створені художні неологізми відбивають глибоке мовне чуття майстрів слова і викликані потребою дати свіжу оригінальну та яскраву характеристику. Такі новотвори зустрічаються майже в кожного визначного письменника: *широкополі [лани], крутоберегий [Дніпро]* (Т. Шевченко); *зловорожий, сперечниця* (Леся Українка); *добровісний, яснозесний, сміхобризний, збільшовичений, яблуневоцвітно, грандіоз* (П. Тичина); *сніжнокрилий, міднодзвонний, тисячозвуко* (М. Рильський) та ін.

Для закріплення знань, умінь, навичок перш за все проводиться робота по відшукуванню неологізмів у текстах і з'ясуванню їхніх значень, часу й причин виникнення тощо. Такі вправи виконуються і в процесі вивчення словотворення, і під час засвоєння частин мови, де буде йтися про творення слів, а відтак і про збагачення лексики, появу неологізмів. Вправи на закріплення знань про неологізми в українській мові можна будувати і за словником, з указаних сторінок якого учні выпишуть неологізми і згрупують їх.

Особливе місце має зайняти спостереження над використанням художніх неологізмів у творах майстрів слова. Необхідно дібрати яскраві тексти, щоб учні відчули стилістичну значимість, високу поетичність, свіжість і привабливість використаних індивідуальних неологізмів.

Вивчення будь-якого питання лексики, що передбачає програмою для 4—5 класів, не повинне закінчуватися разом з опрацюванням відповідного розділу. Праця над лексикою, зокрема над багатозначністю слів, прямим і переносним значенням, синонімами, омонімами, антонімами, неологізмами, повинна провадитися в нерозривному зв'язку з усіма розділами шкільного курсу мови в 4—8 класах. Вона має продовжуватися в старших класах у зв'язку з вивченням літератури. Така робота поглиблюватиме теоретичні знання з лексики і збагачуватиме словник учнів новими словами і виразними засобами. Ця робота має реалізуватися у вигляді системи тренувальних вправ, які провадяться і під час вивчення розділу «Лексика», і в зв'язку з опрацюванням інших питань курсу української мови. Основні види тренувальних вправ з лексики такі:

1. Лексичний розбір, який передбачає визначення в тексті для аналізу слова, розкриття його лексичного значення, віднесення до певної групи й характеристику найважливіших його ознак.

Лексичний розбір може бути повний, коли передбачається характеристика всіх особливостей слова, які вивчаються в школі, і частковий, присвячений виявленню особливостей слова, що виділяються за певною ознакою чи ознаками.

Наприклад, після вивчення тем «Значення слова» та «Багатозначні і однозначні слова» аналізуються слова за такою схемою:

- 1) слово, що аналізується, назвати в початковій формі;
- 2) визначити, до якої частини мови відноситься;
- 3) розкрити його значення в даному тексті;
- 4) однозначне воно чи багатозначне;
- 5) якщо багатозначне, то встановити, з якими ще значеннями вживається в мові.

Після наступної теми «Пряме і переносне значення слова» до схеми додається:

- б) в якому значенні вживається слово — прямому чи переносному, і т. ін.

За окремою схемою можна характеризувати омоніми, синоніми, антоніми: Наприклад, схема аналізу омонімів така:

- 1) слова, що аналізуються, назвати в початковій формі;
- 2) визначити, до якої частини мови належать;
- 3) розкрити значення їх у даному тексті;
- 4) з'ясувати стилістичну роль.

Після завершення вивчення лексики в 4 класі складається схема повного лексичного аналізу, якою слід користуватися до часу вивчення нових питань.

- 1) слово, що аналізується, назвати в початковій формі;
- 2) визначити, до якої частини мови належить;

- 3) розкрити значення його в даному контексті;
- 4) однозначне воно чи багатозначне;
- 5) якщо багатозначне, то встановити, з якими ще значеннями вживається;
- 6) в якому значенні вживається слово — прямому чи переносному;

- 7) чи має воно омоніми; якщо має, то дібрати їх;
- 8) дібрати до аналізованого слова синоніми, якщо вони є;
- 9) чи можливі добір антонімів; утворити всі можливі антонімичні пари (в межах багатозначного слова).

У 5 класі проводиться також частковий розбір на закріплення тієї чи іншої групи лексики. Наприклад, для визначення її характеристики лексики з погляду походження запроваджується така схема:

- 1) слово, що аналізується, назвати в початковій формі;
- 2) визначити, до якої частини мови належить;
- 3) розкрити лексичне значення його;
- 4) визначити, до якої групи за походженням належить: спільнослов'янське, власне українське чи запозичене;
- 5) якщо слово запозичене, то встановити за словником іншомовних слів, з якої саме мови.

Нарешті, після завершення вивчення лексики в 5 класі вироблюється схема повного лексичного розбору, якою вже користуватимуться учні протягом усього часу вивчення мови в школі. Це, власне, та ж підсумкова схема, яка складена в 4 класі, тільки до дев'яти пунктів додано ще й такі:

10) до якої групи за походженням належить слово (спільнослов'янське, власне українське чи запозичене). Визначити походження іншомовного слова;

11) визначити належність слова до неологізмів чи застарілих слів;

12) яким є слово щодо сфери використання: загальноживаним, професійним чи діалектним?

II. Віднаходження в словосполученні, реченні чи тексті відповідних лексичних явищ і характеристика їх за певним зразком чи без нього.

III. Добір прикладів з названих джерел, які б ілюстрували дане лексичне явище.

IV. Самостійний підбір слів певної категорії. Наприклад, підібрати антоніми чи синоніми до поданих слів і т. ін. Такий підбір необхідно здійснювати, враховуючи багатозначність слів, наприклад: *свіжий* (хліб) — *черствий*, *свіжий* (огірок) — *маринований* і т. ін.

V. Самостійне складання речень, в які вводяться слова різних лексичних категорій (омоніми, синоніми, антоніми тощо), значення яких попередньо з'ясовується.

VI. Розташувати подані синоніми в порядку градації (зростання міри якості, інтенсивності дії, ступеня емоційності тощо). На-

приклад, пропонуємо синоніми *гарний, чарівний, чудовий, славний, хороший, прегарний, прекрасний* розташувати в такому порядку, щоб кожний наступний визначав більшу міру ознаки й емоційності, тобто таким чином: *гарний, хороший, славний, прегарний, прекрасний, чудовий, чарівний*. Завдання може бути й іншим: розташувати слова в порядку зменшення інтенсивності дії, міри ознаки і т. ін. Наприклад, подаємо синоніми *швидко, хутко, прудко, шалено* і розташовуємо їх так: *шалено, прудко, хутко, швидко*.

VII. Групування даних лексичних явищ, а також складання таблиць у процесі такої роботи. Наприклад, закріплюючи відомості про короткі й повні прикметники, про поділ їх на тверду й м'яку групи, подаємо учням ряд слів: *широкий, хоробрий, красен, безкрай, мужній, лагідне, радісна, важкі, безмежний, гарний, ласкаве, тяжкї, веселя, славний*. Після граматико-орфографічної характеристики слів ставиться завдання: розташувати слова за синонімічними рядами, відзначити причини такого розташування:

*широкий, безкрай, безмежний;
хоробрий, мужній;
лагідне, ласкаве;
важкі, тяжкї;
радісна, веселя;
гарний, славний, красен.*

Цей вид занять можна успішно поєднувати з вивченням словотворення в межах різних частин мови, типів відмін іменника, правопису прислівників і т. ін.

VIII. З вивченням словотворення і виробленням правописних навичок пов'язана і така лексична робота: утворення антонімічних пар від одного й того самого слова за допомогою префіксів з- (с-, зі-), роз-, від-, над-, під- та ін.: *з'їхатися — роз'їхатися, сформувавши — розформувавши, підійти — відійти*. Варіантом цієї вправи є утворення від поданих слів антонімів з префіксом *без-*: *вітряний — безвітряний, корисливий — безкорисливий, збройний — беззбройний*.

IX. З урахуванням специфіки занять населення місцевості, де проживають учні, аналізувати тексти з відповідною професійною лексикою (рибальською — в рибальських селищах, виноградарською — там, де вирощують виноград, гірничою — в шахтарських містах) і складати тематичні словники.

X. Визначення ролі виучуваного лексичного явища в реченні чи тексті. Виконання такого завдання реалізує зв'язок у вивченні мови і літератури.

XI. Вибір потрібного слова з ряду поданих у процесі виконання творчих робіт. Наприклад, з поданого синонімічного ряду вибрати потрібне слово і вставити його в речення. Це, власне, один з різновидів творчого диктанту. Проводиться він так: у реченні пропускається слово, а учням пропонується ряд синонімів, з яких необхідно вибрати найбільш доречний і встановити на місці пропуску.

1. *На широкому острові... зеленіють сінокоси, цілі ліси, гай, бір, діброви вілх та верб.* (І. Нечуй-Левіцький)

2. *Темний гай вже забув зимування сумне і красує в зеленім їдедз, **наряд**, убір, убрання.* (Леся Українка)

3. *Над Підгір'ям **ясний**, світлий, променистий* сонце велично зійшло. (І. Франко)

Виконуючи роботу такого типу, необхідно розкрити особливість значення кожного синоніма, вмотивувати доцільність вибору саме такого, а не іншого синоніма.

XII. Усунення повторення одного із слів у реченні чи в межах неширокого контексту. Для цієї роботи найкраще брати матеріал з досліджень авторських лексико-синонімічних заміни у рукописах творів визначних майстрів слова, які вже надруковані в окремих книгах і статтях.

Наприклад, подаються перші варіанти з рукописів письменників.

1. *Вечір за вечором просиджували вони з Гафійкою у чистій... хаті, у чистій одежі.* (М. Коцюбинський)

2. *Потім з хуртовини обізвалися звичайні і незвичайні голоси, обізвалася найулюбленіша пісня Лисенка.* (М. Стельмах)

У першому реченні розглядаємо можливість заміни одного з випадків уживання слова *чистий* і маємо прийти до висновку, що замінити потрібно повторюваний прикметник синонімом *прибранний*, а в другому — дієслово *обізвалася* на *забриніла*. Такі виправлення зробили письменники в остаточному варіанті своїх творів. На першому етапі роботи, очевидно, слід практикувати тільки розгляд різних редакцій тексту і з'ясування доцільності заміни.

XIII. Використання з певною метою тих чи інших лексичних явищ у різних видах робіт з розвитку зв'язного мовлення.

XIV. Переклад з російської мови українською і порівняльна характеристика лексики за походженням чи іншими розрядами.

XV. Здійснюючи міжпредметні зв'язки, систематично проводити спостереження над використанням різних лексичних груп у художніх творах на уроках літератури, надаючи цій роботі стилістичного спрямування.

XVI. Боротьба за високу культуру усного мовлення учнів нерозривно пов'язана із збагаченням їхнього словникового запасу різними категоріями лексики, усуненням лексичних помилок, прищепленням навичок використовувати слово як виразний засіб нашої мови.

Методика вивчення фразеології

В українській мові, поруч з окремими словами, існують і фразеологічні одиниці (звороти), або фразеологізми, що становлять лексичну і граматичну єдність двох чи більше слів, оформлених у вигляді словосполучення чи речення, які з певним значенням відтворюються в мові (збити з пантелику, грати першу скрипку, як горохом у стіну, добрий початок — половина справи).

Фразеологізми мають спільні ознаки із словом. Фразеологічні одиниці за своїм значенням нерідко дорівнюють слову (робити з лухи слова — перебільшувати, рукою подати — близько, хоч голки збирай — видно, світло). Подібно до слова, фразеологізми не створюються в процесі мовлення, а відтворюються, бо існують як готові мовні одиниці — стійкі словосполучення чи речення. Фразеологізми вступають у синонімічні зв'язки із словами (зника-ти, цезати, як у воду впасти, як крізь землю провалитися: багато, чимало, хоч греблю гати, кури не клюють). Фразеологізми-слово-сполучення виконують, як і слова, функції тих чи інших членів речення: Юність завжди відзначається тим, що в неї світлі думки беруть верх над чорними. (І. Вільде)

Проте фразеологізми мають і суттєві відмінності від слова. Фразеологічні одиниці є складнішими мовними утвореннями, адже до їх складу входить два і більше слів. А значення фразеологізму не є звичайною сумою лексичних значень слів, з яких він складається. Лексичне значення фразеологізмів у більшості супроводжується емоційно-експресивним забарвленням, образною характеристикою.

До фразеологізмів належать не тільки ідіоми або ідіоматичні вислови, тобто стійкі словосполучення, «характерні для певної мови, які іншою мовою не перекладаються»¹, а й приказки, прислів'я, примовки і крилаті вислови. Особливість крилатих висловів у тому, що вони «зберігають більш чи менш прозоро зв'язок із першоджерелом виникнення (літературним чи конкретно-історичним), носять «печатя авторства»².

Фразеологізми — це окраса мови і разом з тим могутній стилістичний засіб влучної, дохідливої, яскравої і дотепної передачі думки. Знання фразеології, вміння її використання є невід'ємною складовою частиною високої мовної культури людини. В. І. Ленін писав: «Бувають такі крилаті слова, які з дивного влучністю виражають суть досить складних явищ»³. Сам В. І. Ленін використовував фразеологічні одиниці різного типу, а чимало його крилатих висловів стали загальнонародним надбанням. Про велике значення фразеології, зокрема приказок і прислів'їв, говорили О. М. Горький і М. В. Гоголь. А І. Я. Франко називав фразеологію «скарбом нашої мови і народного досвіду».

Ці скарби народної мудрості, «згустки народного розуму і знання» (М. О. Шолохов) мають стати надбанням і наших учнів. У процесі вивчення фразеології української мови основна увага має зосередитися на тому, щоб навчити учнів відрізняти фразеологічні одиниці від вільних словосполучень, домогтися усвідомлення їх

¹ Курс сучасної української літературної мови / За ред. Л. А. Булаховського, т. 1. К., Радянська школа, 1951, с. 104.

² Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. К., Наукова думка, 1973, с. 44.

³ Ленін В. І. Повне зібрання творів, т. 25, с. 133.

значення й стилістичної ролі і планомірно збагачувати фразеологічний запас учнів, разом з тим виробляючи навички ним користуватися. На думку В. О. Сухомлинського, «потрібно на кожному уроці записувати по два-три нових фразеологічних звороти, які б збагачували мову школярів». Таким чином, праця над фразеологією повинна супроводжувати вивчення всього курсу мови. Необхідно фразеологію, зокрема прислів'я, широко використовувати як дидактичний матеріал для вивчення різних розділів.

Система тренувальних вправ для засвоєння фразеології і вироблення навичок використовувати її може бути такою:

1. Відшукування фразеологізмів у поданих реченнях чи текстах, пояснення значень їх.

2. Добір до фразеологічних одиниць синонімічних слів або вклучення фразеологізмів у синонімічні ряди слів (плакати, ридати, голосити, вливатися сльозами, сльози лити; мовчати, тримати язик за зубами, мовчанку справляти).

3. Групування поданих фразеологізмів за синонімічними рядами чи добір фразеологізмів-синонімів (ні риба ні м'ясо, ні те ні се, ні пава ні гава, ні богові свічка ні чортові кочерга).

4. Введення в речення фразеологічних одиниць.

5. Добір фразеологізмів з одним і тим самим стрижневим словом, наприклад з словами рука, голова, вітер та ін. (рука — майстер на всі руки, золоті руки, рукою подали, рука руку мие, не покладаючи рук, узяти себе в руки, рукам волі не давати, рука не підіймається, руки не доходять, руки короткі і т. ін.).

6. Зіставлення українських фразеологізмів з російськими, переклад з однієї мови на іншу й усвідомлення того, що власне українські фразеологізми дослівно не перекладаються, а добираються ідентичні за змістом і стилістичним забарвленням відповідники (ни к селу ни к городу — ні до ладу ні до прикладу; долг платежом красен — за позичку віддяка; сменил кукушку на ястреба — поміняв шило на мило [на мотовило, на швайку]; тонкий намек на толстые обстоятельства — наздогад буряків, щоб дали капусту).

7. Виписування з словників фразеологізмів різних за своїм складом: а) до складу яких входять власні назви (язик до Києва доведе; пропав, як швед під Полтавою; пройшов Крим і Рим, і мідні труби; товчеться, як Марко в печлі; на бідного Макара всі шишки летять); б) які побудовані у вигляді сурядного сполучення з сполучником ні — ні (ні світ ні зоря, ні слуху ні духу, ні взад ні вперед, ні кує ні меле); в) які мають у своєму складі числівники (один за всіх і всі за одного, як дві краплі води, п'яте колесо до воза, семеро одного не ждуть); г) що побудовані у вигляді порівнянь (як корова язиком злизала, як в око вліпив, як горох при дорозі, як за грішмаку) та ін.

8. Визначити, у мові людей яких професій чи якого роду занять виникли подані фразеологізми (вийти на фінішну пряму, бути в формі, покласти на обидві лопатки, прийняти естафету — у мові спортсменів; пливти за течією, сісти на міліну, брати на бук-

сир, викинути за борт — у мові моряків; вимушена посадка, наби-
рати висоту — у мові авіаторів).

9. Добір фразеологізмів, зокрема приказок, прислів'їв, крилатих висловів, за тематичною ознакою: про дружбу, про працю, про любов до Вітчизни, про весну.

10. Добір фразеологізмів з вивчених художніх творів, з'ясування їхнього значення і стилістичної ролі.

11. З'ясування джерел походження наведених крилатих висловів (у всякого своя доля і свій шлях широкий — з поеми «Сон» Т. Шевченка; Не той тепер Миргород, Хорол-річка не та — з «Пісні трактористки» П. Тичини, та ін.).

12. Твори за фразеологізмами (прислів'ями, приказками, крилатими висловами), наприклад: Вірний приятель — то найбільший скарб; Труд переростає у красу; І чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь; Наша партія могутня нас веде в ясне майбутнє.

13. Добір заголовків-фразеологізмів до статей для стінгазет: З великої хмари та малий дощ; Поганому виду нема стиду; Згядного часу і конем не доженеш; Під лежачий камінь і вода не тече; Ніколи не хвались, поки гаразд не зробиш діла; Який Сава, така й слава.

14. Написання переказів і творів з використанням фразеологізмів.

44 Використання словників у процесі лексичної роботи

Нова програма з української мови для середньої школи передбачає ознайомлення учнів із словниками, вироблення навичок використання їх. Значення словників у навчальному процесі все збільшується. Словники стають незамінними довідниками, коли потрібно з'ясувати значення слова, уточнити його написання й вимову, перевірити правильність віднесення слова до синонімічного ряду і т. ін. Словники мають стати й посібниками, за якими учні в класі і вдома зможуть виконувати різноманітні справи.

Учні, що навчаються в середній школі, повинні дізнатися про існування енциклопедичних і лінгвістичних словників, познайомитися з такими довідковими виданнями, як «Українська радянська енциклопедія», «Український радянський енциклопедичний словник», «Радянська енциклопедія історії України» та інші, з яких можна дістати відомості про життя і діяльність письменників, учених, діячів культури, героїв громадянської і Вітчизняної воєн, про життя народів Африки й Азії, про тварин і рослини, про різні наукові відкриття тощо. Учні мають знати про існування енциклопедичних словників не тільки українських, а й російських («Большая Советская Энциклопедия», «Краткая литературная энциклопедия», «Советская историческая энциклопедия» та ін.), повинні вміти ними користуватися, вироблювати в себе потребу звертатися до енциклопедичних видань. Однак, звичайно, безпосередньо в своїй

практичній роботі на уроках мови чи під час підготовки до них учні використовують лінгвістичні словники: тлумачні, перекладні російсько-українські і українсько-російські, іншомовних слів, фразеологічні, орфографічні та ін.

Тлумачний словник допоможе розкрити значення слова, зрозуміти багатозначність, пряме й переносне значення, омонімію і т. ін. Цей словник навчить учнів, як слід пояснювати, витлумачувати значення даного слова.

Ознайомити з «Словником української мови» і «Коротким тлумачним словником української мови» учнів треба вже на першому уроці вивчення розділу «Лексика», а звертатися до них необхідно під час вивчення багатозначності, прямого й переносного значення слова, омонімів та інших питань розділу. «Короткий тлумачний словник української мови» повинен стати посібником для повсякденного використання учнями.

Тз «Словником іншомовних слів» учні знайомляться під час вивчення складу лексики з погляду походження. Ознайомлення з будовою словникових статей має викликати прагнення в учнів вникати в етимологію слова, дізнаватися, звідки походить слово і з яким значенням уживається в українській мові. І на всі ці питання дасть відповідь словник. Крім того, знайомство з «Словником іншомовних слів» дасть можливість зрозуміти, що іншомовні слова займають порівняно велике місце в українській мові, а тому й необхідно з належною увагою працювати над оволодінням такою лексикою, над виробленням відповідних правописних навичок.

У процесі вивчення фразеології передбачається ознайомлення учнів з фразеологічним словником. Оскільки фразеологічні словники є різних типів, то вибрати для ознайомлення потрібно тлумачний (Батюк Н. О. Фразеологічний словник. К., Радянська школа, 1966; Коваль А. П., Коптілов В. В. Крилаті вислови в українській літературній мові. К., Вища школа, 1975) і перекладний (Олійник І. С., Сидоренко М. М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник. К., Радянська школа, 1978). Обидва ці типи словників мають стати і довідниками і посібниками для виконання різноманітних видів тренувальних вправ. Особливо велике значення перекладного словника, який покликаний допомогти оволодіти фразеологією української і російської мов, правильно передавати фразеологізми іншою мовою.

Багато уваги має приділити вчитель виробленню навичок користуватися перекладними українсько-російським і російсько-українським словниками (Українсько-російський словник/ За ред. В. С. Гльба. К., Наукова думка, 1976; Російсько-український словник /Укл. Д. І. Ганич, І. С. Олійник. К., Радянська школа, 1978). Вони мають допомогти збагатити лексичний запас учнів з російської і української мов, добре оволодіти двома мовами, застерегти від змішання явищ різних мов. В. О. Сухомлинський слушно зазначає, що «користуватися сумішшю з двох мов — це одне з найтривожніших явищ загальнопедагогічного характеру.

Скалічена мова отупляє, оглуляє людину, зводить її мислення до примітива»¹.

Словники синонімів, орфоенічні, термінологічні та інші також повинні бути відомі учням.

Наочні посібники з лексики і фразеології

Вивчення лексики і фразеології потребує використання наочних посібників, які б допомогли усвідомити й відчутти багатство словника української мови, основні лексичні прошарки, що виділяються за різними критеріями, стилістичну роль лексики й фразеологічних одиниць. Наочними посібниками з лексики й фразеології перш за все є різні види таблиць і плакатів.

1. Таблиці, які ілюструють багатозначність слів, вживання слів у прямому й переносному значенні, демонструють використання в мові омонімів, синонімів та антонімів. Як правило, в таких таблицях відображені лексичні явища та їх функціонування в реченні чи тексті.

2. Тематичні таблиці загальноновживаних слів, професійної й термінологічної лексики, застарілих слів та неологізмів, а також слів, що ілюструють склад української лексики з погляду походження. Добре було б на таких таблицях подати застарілі слова певних історичних епох, а також різні тематичні групи нових слів (назви суспільно-політичних понять, найменування пристроїв, машин і механізмів, назви, пов'язані з освоєнням космосу, розвитком культури і т. ін.), що ввійшли в українську мову після Великого Жовтня.

3. Таблиці фразеологізмів, різних за своєю структурою, співвідносних з словосполученнями і реченнями. Якщо фразеологізми співвідносні з словосполученнями, то згрупувати їх на таблицях, виходячи із способу зв'язку слів та приналежності стрижневого слова до лексико-граматичної категорії.

4. Таблиці синонімічних рядів фразеологізмів.

5. Таблиці крилатих висловів В. І. Леніна, видатних письменників, а також фразеологізмів, що виникли за часів Радянської влади.

Майже всі названі таблиці можна виготовити для проектування на екран через кодоскоп.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Яке значення й завдання вивчення лексики в школі?
2. Які шляхи збагачення словникового запасу учнів?
3. Назвіть і вмотивуйте основні теоретично-практичні методи вивчення лексики.
4. Як здійснюється з'ясування значень слів? Наведіть приклади з'ясування значення слів різними способами.
5. Назвіть, супроводжуючи прикладами, основні види тренувальних вправ з лексики.

¹ Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. — Українська мова і література в школі, 1968, № 12, с. 2.

6. За якою схемою проводиться повний лексичний розбір? Наведіть приклади лексичного аналізу слів, різних за значенням, за походженням, за сферою вживання.

7. Яке значення вивчення фразеології?

8. Назвіть основні види вправ з фразеології.

9. Які наочні посібники слід використовувати в процесі вивчення лексики і фразеології?

10. Виготуйте таблиці, на яких розкриваються значення: а) омонімів; б) загальноживаних слів (назви предметів і явищ природи, назви якостей і ознак); в) професійної лексики (сільськогосподарської, рибальської тощо); г) лексичних діалектизмів з літературними відповідниками; д) крилатих висловів В. І. Леніна.

Список літератури

- Беляев О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1974, с. 10—21.
- Блик О. П. Вивчення української мови в 4 класі. К., Радянська школа, 1971, с. 111—122.
- Блик О. П. Вивчення української мови в 5 класі. К., Радянська школа, 1975, с. 11—28.
- Доленко М. Т., Дацюк І. І., Кващук А. Г. Вивчення української мови в четвертому класі. К., Радянська школа, 1977, с. 57—70.
- Красножан Ж. В. Ознайомлення учнів з професійною лексикою. — Українська мова і література в школі, 1976, № 8, с. 74—78.
- Марченко Л. М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови. К., Радянська школа, 1964.
- Методика викладання української мови в середній школі/За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, 1962, с. 276—301.
- Олійник І. С. Методика роботи з розвитку мови в V—VIII класах. К., Радянська школа, 1964, с. 8—88.
- Основы методики русского языка в 4—8 классах/Под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской. П. А. Ладыженской. М., Просвещение, 1978, с. 66—86, 271—283.
- Рожило Л. П., Шпортенко О. М. Проблема слова в працях В. О. Сухомлинського. — Українська мова і література в школі, 1973, № 9, с. 60—64.
- Сухомлинський В. О. Джерело невмирущої криниці. — Літературна Україна, 1970, 28 квіт.
- Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. — Українська мова і література в школі, 1968, № 12, с. 1—10.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 434—459.

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ В 4—8 КЛАСАХ

50

Місце граматики в шкільному курсі мови

ГраMATика посідає центральне місце у шкільному курсі мови. Вона покликана забезпечити вивчення логіко-понятійної основи граматичної будови мови, на яку в свою чергу спираються практичні вміння і навички.

Граматична система мови тісно пов'язана з орфографією, пунктуацією і стилістикою. Вона служить основою для розвитку усної і писемної зв'язної мови учнів.

Усвідомлення граматичних понять, встановлення зв'язків між ними, єдність одиничного і загального, конкретного і абстрактного не тільки формує логічне мислення учнів, а й виховує їхньої матеріалістичний світогляд.

Шкільна граматики являє собою систему, в якій представлені всі основні ланки граматичної будови нашої мови. Базується граматики система на здатності слів змінюватися і сполучатися в речення за певними законами, що склалися в даній мові і є для неї специфічними і невід'ємними¹.

Граматична система передбачає відповідну послідовність у розташуванні й вивченні матеріалу. Послідовність ця зумовлена логікою науки і певними дидактичними вимогами. У шкільну граматики систему входять морфологія і синтаксис — дві рівнозначні, рівноправні і тісно пов'язані між собою частини.

Короткий огляд основних напрямів у методиці викладання граматики

У методиці вивчення граматики, починаючи з другої половини XIX ст., визначилися такі основні напрями: логіко-граматичний, психологічний, елементарно-практичний, формально-граматичний, семантико-граматичний і структурно-семантичний.

Основоположником логіко-граматичного напрямку був Ф. І. Буслаєв. Свою працю «О преподавании отечественного языка» (1844) він протиставив схематизму і догматизму у вивченні мови, зосередивши всю увагу на розвитку духовних здібностей учня, його мислення, його особи.

Процес вивчення граматики Ф. І. Буслаєв поділяв на два ступені — нижчий і вищий.

Роботу над граматикою в молодших класах він пропонував організувати практично: «Найпершим у вивченні рідної мови є те, щоб учень практичним шляхом дізнався про всі форми мови, але щоб вони постали перед ним не самі по собі, а в постійних органічних зв'язках з думкою ними вираженою, так, щоб учневі разом з формою неухватно давався зміст»².

Граматики розвиває практичні здібності учня, привчає його розуміти те, що виражене формами мови, сприяє розвитку логічного мислення. Граматики вправи Ф. І. Буслаєв вважав «найкращими і живодайними логічними вправами», радив граматикою починати логічну освіту.

¹ Див.: Текучев А. В. Некоторые вопросы теории преподавания грамматики. — Русский язык в школе, 1971, № 4, с. 24—29.

² Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л., Учпедгиз, 1941, с. 54.

Вищий курс граматики повинен бути продовженням нижчого (початкового) і являти собою вивчення наукової граматики в порівняльно-історичному плані. Під час знайомства з граматичними законами вчений вважав доцільним спостереження за мовними явищами на матеріалі кращих літературних творів і на зразках живої народної мови. Граматика вивчається не сама по собі, ізольовано, а в тісному зв'язку з читанням творів, з роботою над розвитком мови.

Разом з тим урівноважити стосунки між логікою і граматиною Ф. І. Буслаєв не зміг. Він вимагав під час вивчення мови тлумачити значення кожного слова, кожної його форми, кожного словосполучення, а це призводило до перебільшення ролі семантики, до підпорядкування граматичних значень, до зниження ролі граматики як самостійної науки. Граматичній будові мови, її конкретним формам, структурним особливостям не приділялося належної уваги. Це призводило до змішування логічних категорій з граматичними.

Представниками логіко-граматичного напрямку були також І. І. Срезневський, К. Д. Ушинський, В. П. Шереметьєвський. Не можна не зауважити, що залежність граматики від логіки в їхніх працях помітно послаблюється.

К. Д. Ушинський у своїй праці «Руководство к преподаванию по «Родному языку», «О первоначальном преподавании родного языка» підняв багато проблем, пов'язаних із вивченням граматики. Він визначив її місце в системі вивчення мови, відкинувши положення схоластичної школи, при якому все вивчення мови зводилося до засвоєння граматики: «В минулому це була перша і навіть єдина мета... Проте вивчення виключно тільки граматики не розвиває в дитини дару слова; відсутність же граматики не дає дару слова усвідомленості і залишає дитину в хиткому положенні; на одну навичку і розвинений інстинкт слова, в усякому разі, покладається важко, але знання граматики без навичок і розвитку дару слова теж ні до чого не приводить. Отже, потрібне і те, і друге»¹. Граматика невіддільна від мовних навичок, вона виступає в тісній єдності з орфографією і розвитком «дару слова». Однак, наголошуючи на цьому зв'язку, К. Д. Ушинський не допускав спрощеного розуміння граматики лише як допоміжного засобу у формуванні відповідних навичок. Він правильно розцінював систематичне вивчення граматики як шлях, що збагачує дітей не тільки знанням законів мови, а й розвиває їх самосвідомість, «привчає дитину, з одного боку, до спостережень над таким духовним предметом, як слово, а з другого — до логічної системи, першої наукової системи»².

Значне місце в процесі вивчення граматики К. Д. Ушинський відводив наочності, повторенню і вправам, які, враховуючи аб-

¹ Ушинський К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собр. соч., т. 5. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1949, с. 350.

² Там же, с. 358.

стракний і складний характер самого предмета, дуже потрібні. Серед вправ він виділяв граматичний розбір, правильно визначаючи його основи (починати розбір треба з речення, а не з окремих слів).

Основні принципи в підході до вивчення граматики, що склалися в працях К. Д. Ушинського, — зв'язок теорії і практики (використання граматики в роботі над орфографією і розвитком мови 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. О. Потебні і Д. М. Овсяннико-Куликовського.

Наголошуючи на зв'язку мови і мислення, на єдності змісту й форми у мові, О. О. Потебня категорично заперечував ототожнення логіки і граматики. Мовні категорії в 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 побудови речення — поняття не тотожні. О. О. Потебня, а за ним і Д. М. Овсяннико-Куликовський правильно підкреслювали, що слово має два значення: матеріальне і формальне; правильно визначали завдання граматики — вивчення граматичного значення слова і речення. Однак разом з тим О. О. Потебня не був вільний від суб'єктивно-психологічного тлумачення граматичних категорій, від безперечного перебільшення залежності психологічного змісту від характеру словесного знака тощо.

Методичні настанови у вивченні граматики знайшли свій вплив у праці Д. М. Овсяннико-Куликовського «О преподавании синтаксиса русского языка в средних учебных заведениях» (1903). На його думку, вивчення синтаксису треба починати в молодших класах і разом із вивченням фонетики, морфології елементарно знайомити учнів з реченням, його частинами, показувати, як члени речення виражаються частинами мови.

У старших класах вже повинен вивчатися науковий синтаксис, який включає відомості з психології мислення і психології мови (перша частина), опис і аналіз синтаксичних фактів і явищ на психологічній основі (друга частина).

Правильне акцентування формальних категорій тут же «розмивалося» суб'єктивно-психологічним тлумаченням.

Психологічний напрям особливого впливу на практичне вивчення граматики в школі не мав. Заслуга його в тому, що він загострив увагу до формальних значень.

На противагу логіко-граматичному і психологічному напрямам у 1903 році на I з'їзді викладачів мови військових навчальних закладів офіційно сформився 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 відкидалось. Представником цього напрямку був М. К. Кульман. Він писав: «Признаючи, що старе, насичене теорією, викладання граматики непотрібне, а історико-психологічне неможливе, ми все-таки не маємо права цілковито відмовитися від занять граматикою в молодших класах... Ми станемо на елементарно-практичну точку зору... скористуємося граматичним матеріалом в основному з практичною метою, оскільки це потрібно для засвоєння орфографії, пунктуації і стилю... Ми відкинемо те, що не служить практичній меті, і залишимо тільки такі граматичні елементи, що допомагають їй»¹.

Під час практичного вивчення частин мови М. К. Кульман рекомендував звертати увагу на особливості словозміни їх. Ознайомлення з граматичним матеріалом проходило на зразках художньої літератури, народної поезії. Основним методом вивчення матеріалу визнавався 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 нарису розвитку мови.

Незважаючи на окремі прогресивні сторони, елементарно-практичний напрям у цілому був помилковим, оскільки заперечував вивчення основ науки про мову.

Ф о р м а л ь н о - г р а м а т и ч н и й н а п р я м в и в ч е н н я форми слова і словосполучення визнавав своїм основним об'єктом. Основні положення цього напрямку знайшли відображення у працях П. Ф. Фортунатова, Д. М. Ушакова, О. М. Пешковського. Відповідно до цього напрямку (щоб визначити приналежність слова до певної частини мови) треба брати до уваги тільки те, як дане слово змінюється: наявність форм відмінків у слові була достатньою підставою, щоб вважати це слово іменником, змінюваність слова за родами — підставою для виділення прикметників. Ігноруючи значення слова, визначаючи єдиним критерієм характер словозміни, П. Ф. Фортунатов і 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. Підмет і присудок визначалися за морфологічними ознаками, другорядні члени речення («пояснювальні слова») розрізнялися лише за формами граматичних зв'язків: узгодження, керування, прилягання. Підрядні речення розрізнялися виключно за способом їх зв'язку з головним реченням (сполучниками, сполучними словами).

¹ К у л ь м а н Н. К. Методика русского языка. Пг., 1916, с. 104.

При вивченні граматичного матеріалу основна увага учнів зосереджувалась на формальних ознаках граматичних категорій, форма відривалась від змісту. Не було зв'язку у вивченні граматики із заняттями з розвитку мови учнів, з роботою над удосконаленням їхнього словника, не створювалися умови для розвитку орфографічних і пунктуаційних навичок.

Перший всеросійський з'їзд словесників (1916—1917) висловився за впровадження в середній школі курсу граматики на формально-граматичній основі. Цей напрям був панівним і в програмах радянської школи періоду 1918—1933 рр.

На цей час припадає становлення методики викладання української мови, зокрема її граматики. Йшов кардинальний перегляд і реорганізація основних методичних засад вивчення української мови. У працях А. П. Машкіна, Т. Г. Лубенця, Л. А. Булаховського вирішувалося питання про зміст і обсяг граматики, про місце її в системі навчання мови, визначалося ставлення до формальної граматики.

Цікавими з цього погляду є рецензія Л. А. Булаховського на книгу О. М. Пешковського «Школьная и научная грамматика» (Путь просвещения, 1923, № 2, с. 224—249) і його ж стаття «Грамматика в новой школе» (Путь просвещения, 1926, № 4-5), в яких він неодноразово підкреслює, що формальну граматику не можна сприймати однобічно: позитивним у ній є те, що вона вимагає не встановлювати ніяких смислових категорій, які не мали б зовнішнього вияву. Проте одночасно вчений наголошував на тому, що самі форми слова можуть бути розкриті лише під час паралельного аналізу їхніх значень: «Фраза, що «слова повинні класифікуватися не за їхнім значенням, а за формальними ознаками», є для мене положенням цілковито помилковим. Слово «відмінюється» вже дає посилення на «смысл», тому що «відмінюватися» можуть лише відомі смислові категорії»¹.

Л. А. Булаховський обґрунтовує значення граматики в поєднанні з орфографією і стилістикою, наголошує на її практичній вартості: «Грамматичні поняття становлять цінність не самі собою, а як засіб опанування мови», резонно висуває потребу внести певну цільову зумовленість у метод спостережень над мовними явищами. Він заперечує однобічне і механічне застосування методу спостережень, його універсалізацію: «Цінуючи метод спостережень над мовою, я тим більше не уявляю його основним»².

Обґрунтовує Л. А. Булаховський потребу порівняльного вивчення української та російської мов. Цю проблему вчений підіймав неодноразово, добре відома його праця «Порівняльне вивчення української і російської мови» (Шлях освіти, 1927, № 11-12). Вчений розумів, що «інтереси нашої живої сучасності викликають

¹ Булаховский Л. А. Грамматика в школе для взрослых. — Путь просвещения, 1924, № 3, с. 214.

² Булаховский Л. А. Грамматика в новой школе. — Путь просвещения, 1926, № 4-5, с. 131.

тепер в методиці мови питання, що раніше майже зовсім не розглядалися — питання про одночасне вивчення близько споріднених мов. Питання на часі і вирішити його треба негайно¹. Велика заслуга Л. А. Булаховського в тому, що він підняв цю тему і не обмежився загальними побажаннями, а конкретно проаналізував особливості порівняльного методу, вмотивував його наукові, логічні і психологічні основи, показав його застосування під час вивчення матеріалу з лексики, фонетики, граматики, наголосив на його практичній цінності для усвідомленого розуміння мовних явищ.

Вирішальне значення у виробленні правильного погляду на роль і місце граматики в процесі вивчення мови відіграли постанови партії і уряду про школу. У постанові ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року прямо вказувалося, що навчання в школі має «забезпечити справжнє, міцне та систематичне засвоєння дітьми основ наук, знання фактів і навичок мови, письма...»². Цим визначилися і ті керівні принципи, за якими мала вивчатися і граматика.

Відбулося переосмислення всіх надбань вітчизняної методики на марксистсько-ленінській методологічній основі. Вивчення граматики стало розглядатися з погляду загальноосвітніх завдань, засвоєння граматичних фактів зв'язувалося з розвитком мислення учнів, з навичками аналізу мовного матеріалу. У методиці стверджується с е м а н т и к о - г р а м а т и ч н и й н а п р я м. При вивченні граматичних явищ враховувалась єдність змісту й форми, учні мали усвідомлювати, що за кожною граматичною формою слова неодмінно виступає певний зміст, певний відтінок значення. При вивченні граматичних категорій на основі їхніх семантичних і формальних ознак тепер на перше місце висувалася семантична ознака. Вивчення граматики проводилось 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 поєднувалось з практикою. У процесі вивчення граматики здійснювалися виховні завдання, формувалась науково-матеріалістичний світогляд: наголошувалося на зв'язках мови і мислення, на причинно-наслідковій залежності, на зв'язку теорії з практикою, змісту й форми.

При вивченні граматичного матеріалу застосовувалися різноманітні методи і прийоми з урахуванням того матеріалу, що вивчається, йшла орієнтація на розвиток дедуктивного й індуктивного підходу до усвідомлення явищ, застосовувався аналіз і синтез, вдавалися до організації самостійної роботи учнів.

Семантико-граматичний напрям у вивченні граматики знайшов свій широкий вияв у шкільних програмах і підручниках (А. О. Загородського, В. С. Ващенко, Й. Я. Кудрицького, Б. М. Кулика, А. П. Медушевського), теоретично був обґрунтований у методичних працях С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського.

¹ Булаховський Л. А. Порівняльне вивчення української і російської мови. — Шлях освіти, 1927, № 11-12, с. 74.

² Керівні матеріали про школу. К., Радянська школа, 1966, с. 40.

Структурно-семантичний напрям у вивченні граматики стверджується на початку 60-х років¹. Характерною його властивістю є вивчення структури граматичних одиниць у нерозривній єдності з їхнім значенням, встановлення 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 засобів вираження граматичних значень. Це дозволяє наблизити шкільне тлумачення граматичних понять до наукових, удосконалити шкільний курс граматики. Наприклад, структурно-семантична характеристика словосполучення дозволяє дати граматичну характеристику головного і залежного слова (якими частинами мови вони виражені), проаналізувати форму залежного слова, встановити смислові відношення на основі з'ясування лексичних значень головного і залежного слова.

Це привчає учнів бачити залежність між змістом і формою, вплив цих відношень на характеристику відповідних граматичних явищ. Правильно визначити той чи інший член речення можна, лише врахувавши відношення, що склалися між структурними елементами речення: синтаксичними відношеннями, що склалися в межах словосполучення, інтонацією, порядком слів.

У характеристиці членів речення також враховуються їхні структурні і семантичні ознаки: присудком називається такий головний член речення, що означає дію, стан або іншу властивість підмета і виражає граматичне значення одного із способів дієслова.

Основні принципи методики вивчення граматики в школі

Вивчення граматичних форм у нерозривному зв'язку із значенням слова. Важливе завдання у вивченні граматики полягає в тому, щоб зробити усвідомленим використання граматичних форм. Для цього учні повинні зрозуміти і засвоїти основну закономірність мови: залежність між мовною формою і її змістом. Д. М. Богоявленський підкреслює, що «співвідношення мовної форми та її значення є найуніверсальнішою істотною ознакою мовного явища»². Недостатня увага до цієї проблеми породжує численні помилки учнів під час характеристики відповідних граматичних фактів. Аналізуючи граматичне явище, учень має абстрагуватися від конкретного смислового значення слова. Для того щоб виділити ту чи іншу морфему, учневі треба вміти відійти не тільки від цілісного уявлення про слово, а й навіть від його лексичного значення. Дітям важко буває відмежовувати іменники від дієслів (*читати, робити*—

¹ Див.: Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 71.

² Богоявленский Д. Н. Психология учения русскому языку. — Русский язык в школе, 1977, № 5, с. 83.

читання, робота), прикметники від іменників і дієприкметників (зелений — зелень, зеленіючий), різні відмінкові форми, часові тощо. Тому дуже важливо, вивчаючи граматичний матеріал, звертати увагу як на значення слова, так і на вияв його у граматичній формі. Наприклад, місцевий відмінок іменника означає місце дії, завжди вживається з прийменниками, за допомогою яких виражено його значення, і характеризується такими відмінковими закінченнями в однині: *-і, -ові, -еві, -у, -ю*, в множині — *-ах*; для підмета характерно не тільки те, що він означає предмет, про який щось говориться в реченні, а й те, що це незалежний член речення, з яким узгоджується присудок, що підмет завжди виражений формою називного відмінка, що в його ролі можуть виступати всі частини мови, але тільки за номінативною функцією.

Зміна значення завжди знаходить свій вияв у відповідній граматичній формі (*орав — зорав* — зміна характеру дії викликала зміну виду дієслова, що в свою чергу реалізувалась у префіксальній формі дієслова). У словосполученнях *директор прийхав і виступ директора* ми маємо не тільки зміну відмінкової форми слова, а й зміну його значення: назва особи і приналежність особі. Вияв зміни значення слова особливо помітний у зміні його морфемної будови (*ліс, ліс-ок, ліс-ник, пра-ліс, уз-ліс-ся*).

Постійне спостереження за співвідношенням змісту і форми, вправління в граматичному розборі привчає учнів розрізняти форму мовних явищ як основу їх граматичної характеристики, а в зміні форми бачити зміни в смислових значеннях. Саме це забезпечує наукову основу вивчення граматики.

Граматичні поняття і методика роботи над ними. Шкільна граматики, як і кожна наукова система, складається з понять. «Поняття, — за визначенням В. І. Леніна, — найвищий продукт мозку, найвищого продукту матерії»¹. Поняття — завжди узагальнення й абстракція. Мовні поняття особливо складні: «Якщо кожне слово є абстракція від чуттєвого сприйняття предметів і явищ, їх узагальнення, то граматичні категорії мови і граматичні поняття, що їм відповідають, являють собою ще складнішу абстракцію, своєрідний другий поверх абстракції»².

Поняття не просто завчаються, а засвоюються усвідомлено. Оскільки поняття є результатом розумової діяльності, то і засвоєння їх здійснюються за допомогою мислення.

У процесі засвоєння граматичних понять думка проходить шлях від конкретного до загального і від загального до конкретного. Зміст граматичних понять розкривається в словесних формулюваннях, що становлять граматичне визначення. Наприклад, основа — це частина слова без закінчення, вона вказує на лексичне значення цього слова; у даному випадку поняття збігається з визначенням.

¹ Ленін В. І. Повне зібрання творів, т. 29, с. 139.

² Богоявленский Д. Н. Некоторые психологические проблемы обучения грамматике. — У зб.: Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 5.

Складніші визначення включають у себе кілька понять, наприклад: прикметник — це частина мови, що виражає ознаку предмета і відповідає на запитання *я к и й? я к а? я к е? ч и я? ч и є?* Прикметники змінюються за родами, відмінками, числами. У словосполученні прикметник частіше буває залежним словом, у реченні — означенням, зрідка присудком. Визначення прикметника включає в себе таке широке поняття, як частина мови, крім того, поняття ознаки, питання, які конкретизують поняття ознаки і допомагають практичному її осмисленню, визначаються також характер словозміни і синтаксична роль прикметника.

Частини мови характеризуються тим, що вони дають первинні поняття і лише в ході вивчення всієї системи граматичних ознак (кожна з них теж становить поняття) формується повне або вичерпне поняття.

Визначенням, що іменник — частина мови, яка означає предмет, і відповідає на запитання *х т о? щ о?*, ми даємо учням лише первинне поняття. І лише тоді, коли учні засвоять усі лексико-граматичні і граматичні ознаки іменника, а також його синтаксичну роль, вони одержать повне поняття про цю частину мови.

Основою морфологічних понять виступає їхнє значення, морфологічні ознаки і синтаксична роль. Тому при формуванні первинного поняття всіх повнозначних частин мови дуже важливо, щоб учні усвідомили їхнє значення: іменник означає предмет. А що таке предмет? У доступній формі на конкретних прикладах має бути з'ясовано, що це назва конкретних предметів (*стіл, хата, дуб, лев*), абстрактних понять (*героїзм, молодість, вірність*), що це опредмечена ознака (*синь, зелень, юнь*), опредмечена дія (*читання, бігання, писання*), опредмечене число (*сотня, п'ятірка*), що це родові і видові назви тощо. Лише таке детальне ознайомлення з групами предметів¹ допомагає усвідомити значення предметності й потім оперувати ним як одним із засобів розрізнення поняття.

Аналогічно конкретизуємо поняття числа (числівник), дії і стану (дієслову). Особливої уваги вимагає до себе розкриття значення невої сторони займенника. Приступаючи до вивчення займенника, увагу учнів концентрують на основному його призначенні — вказувати на предмети, ознаки і кількість, але не називати їх. При цьому в шкільній практиці, як правило, відмінність між поняттями «називає» і «вказує» спеціально не розкривається, а саме тут основне значення займенника: замінюючи інші іменні частини, займенник не розкриває їх значення, а лише узагальнено вказує на нього (*Він росте не щодня, а щогодини*). «Якщо наші учні не піднімуться до розуміння таких абстракцій, як предмет, ознака, дія та інші, значить, ми не навчимо їх основ своєї науки — граматики»².

¹ Див.: Проколієнко Л. М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. К., 1973; Шкільник М. М. Формування в учнів граматичних понять іменника. К., Радянська школа, 1962.

² Федоренко Л. П. Опыт и теория обучения русскому языку. — Русский язык в школе, 1977, № 6, с. 78.

Значення мають і всі вужчі морфологічні поняття: дійсний спосіб означає дію реально, умовний — бажану або можливу за певної умови, наказовий виражає наказ, прохання, побажання.

Однак значеннева ознака — це лише одна складова частина морфологічного поняття. Для граматичного поняття важливо, якими граматичними засобами виражається те чи інше значення, адже йому обов'язково відповідає своя граматична форма і вказівка на неї складає суттєву сторону граматичного визначення. Іменник характеризується тим, що має форму роду, змінюється за числами і відмінками, значення називного відмінка іменника (називає предмет) реалізується всією системою закінчень, характерних для всіх відмін і груп іменників в однині і множині.

Ознаку морфологічних понять складає синтаксична роль їх, бо і значення слова, і його граматична форма залежать від уживання в реченні: 1) *Яблуні цвітуть рожевим цвітом.* 2) *З яблуні зрвали золоті плоди.* 3) *На яблуні пахучій медову взятку рій бере.* У першому реченні виділяємо форму називного множини, у другому — родового однини, у третьому — місцевий відмінок, виходячи із значення морфологічних ознак відмінка (закінчення, наявності прийменника, із граматичних зв'язків між словами в реченні).

Отже, повноту морфологічного поняття забезпечують три ознаки: смислова, морфологічна і синтаксична в їх єдиному началі — конкретному повнозначному слові і його формі. І повністю сформованим можна вважати поняття іменника тоді, коли ученя усвідомить його предметне значення, морфологічні ознаки і синтаксичну роль, яку іменник виконує в реченні в різних своїх відмінкових формах.

Фактично формування морфологічних понять закінчується після знайомства із синтаксисом простого речення.

Саме такий підхід забезпечує не уривки знань, а систему їх, забезпечує цілеспрямовану роботу над вивченням граматичного поняття.

Основою синтаксичних понять є їхня логіко-смислова, граматична (у склад граматичної ознаки входять морфологічний спосіб вираження і синтаксичний характер зв'язку) та інтонаційна характеристика. Наприклад, у визначенні звертання (звертання—це слово або словосполучення, яке називає особу чи предмет, до якого звертається мовець) наголошено лише на смисловій ознаці, тому учні нерідко змішують звертання з підметом. Однак граматичні ознаки, що виступають далі, уточнюють смислову ознаку: звертання граматично не пов'язане із членами речення, не входить у жодне із словосполучень, які виділяємо у складі речення (головна граматична ознака), виражено кличною формою або називним відмінком, виділяється на письмі комою або знаком оклику, в усній мові — відповідною інтонацією. Для звертання значення має і його інтонаційна основа: висловлене з піднесеною інтонацією або з сильним почуттям вимагає після себе не коми, а знаку оклику, з окличеспитальною інтонацією — знаку оклику і питання і т. ін.

Аналогічно будуються поняття речення, однорідних членів речення, відокремлених членів речення, вставних слів тощо.

Проте частіше основою синтаксичних понять виступають дві ознаки: смислова і граматична; так, у визначенні членів речення: означенням називається другорядний член речення, який вказує ознаку предмета й відповідає на запитання *я к и й? ч и й? к о т р и й? с к і л ь к и?* в першу чергу наголошується смислова ознака, але далі вона поглиблюється граматичною, способом вираження.

Є синтаксичні визначення, в яких на перше місце поставлена смислова ознака (наприклад, визначення членів речення), маємо визначення, де домінує інтонаційна (наприклад, у визначенні відокремлених членів речення, складних безсполучникових речень), є визначення, коли першою називається граматична ознака: безособовими називаються речення з таким присудком, при якому немає і бути не може підмета.

Методика роботи над формуванням граматичних понять. Основним у цій роботі є усвідомлення учнями суті граматичних понять, виділення і розрізнення їхніх основних ознак. Це досягається за допомогою таких прийомів, як розчленування, конкретизація і знову узагальнення. Найчастіше шлях пізнання пролягає від аналізу фактів до узагальнення.

Наприклад, поняття про словосполучення розчленуємо і вивчення розпочинаємо із з'ясування його смислового значення. З цією метою насамперед порівнюємо слово і словосполучення (*будинок — новий будинок, дерев'яний будинок, будинок з балконом*). Це дозволяє зробити висновок про те, що словосполучення дає змогу точніше конкретизувати предмет, виділити його серед інших подібних.

Далі важливо з'ясувати значення різних словосполучень: таких, що характеризуються лексичним значенням залежного слова (*писати твір, писати листи, писати протокол*), і таких, що при наявності одного головного розрізняються своїм синтаксичним значенням (*писати твір, писати в класі, писати грамотно*). У першому випадку, незважаючи на те що названі різні предмети, маємо однакове синтаксичне значення, у другому — різне. В результаті таких спостережень над смисловими відношеннями, що складаються в межах лексичного значення головного і залежного слова, учні усвідомлюють функцію словосполучень — означати предмети, ознаки, дії у їх відношенні до інших предметів, ознак, дій, що в самому словосполученні складаються відповідні смислові відношення (означальні, об'єктні, обставинні).

Після усвідомлення смислової сторони словосполучення продовжується робота над його граматичною будовою. Проводимо спостереження за тим, що слова в словосполученні нерівноправні: є г о л о в н е с л о в о, від якого ставиться запитання до другого, залежного (*прапор — я к и й? — червоний*), залежне слово підпорядковується головному. Отже, зв'язок між словами в словосполученні підрядний. Це може бути узгодження (*праця — я к а? —*

вільна), керування (*зустрічати* — к о г о? — *героїв*), прилягання (*працюємо* — я к? — *по-ударному*). Важливо навчити учнів правильно ставити запитання (від головного слова до залежного), правильно усвідомлювати смислове значення словосполучення (*будинок* — ч и й? — *батька; будинок* — я к и й? — *з цегли*, в обох випадках означальні відношення). Так осмислюється граматична структура словосполучення. Далі йде тренування, в процесі якого учні вчать-ся виділяти словосполучення із речення, аналізувати їхнє смислове значення, граматичну структуру і зв'язки, вчать-ся конструювати словосполучення відповідної моделі.

У методиці формування відповідного поняття важливо спиратися на всі властиві для нього понятійні ознаки. Так, при формуванні поняття безособових дієслів їхня смислова ознака — це дія, що відбувається без участі особи (предмета), тому вони в основному означають явища природи, різні переживання, відчуття та стан людини. Морфологічними їх ознаками є те, що їм не властива особа, число, час, що виступають вони у формах третьої особи однини теперішнього або простого майбутнього часу дійсного способу, у формі середнього роду минулого часу дійсного та умовного способів. Синтаксична роль їх — роль головного члена — присудка, але діючої особи при них не буває.

У визначенні підмета (п і д м е т о м називається головний член речення, що означає предмет, про який щось говориться у реченні, і відповідає на запитання *х т о? щ о?*) виділяється смислова ознака. Проте її недостатньо для визначення підмета у такому реченні: *Байки Л. І. Глібова читали всі*. Отже, смислова ознака повинна спиратись на граматичну: підмет, незалежний член речення, становить один із членів граматичної основи речення, виражений усіма частинами мови в номінативному значенні. У процесі формування поняття підмета треба, щоб учні добре усвідомили його граматичні ознаки, інакше це призведе до явища, яке психологи називають міжпонятійною генералізацією, коли ознаки одного поняття учні змішують з ознаками другого. Часом змішуються ознаки підмета і іменника (член речення і частина мови), підмета і прямого додатка, підмета і звертання і т. ін.

Отже, засвоюючи поняття, особлива увага має бути звернена на його характерні ознаки, на усвідомлення сукупності цих ознак — це мета, до якої учитель повинен привести своїх учнів у результаті роботи над даним поняттям.

Вивчення граматичної термінології

Усвідомлення граматичної термінології разом із засвоєнням граматичних понять сприяє формуванню граматичних знань. Терміни — це спеціальні назви, які вживаються для точного найменування відповідних граматичних понять. Будучи точними у смислово-му значенні, терміни допомагають учням правильно розуміти мовне явище, чітко розмежовувати поняття.

Термін повідомляють, як правило, тоді, коли певне граматичне поняття вже сформоване і стало для учнів доступним.

Немає великої потреби в детальному тлумаченні етимології граматичних термінів. Багато з них своїм походженням сягають до джерел, малодоступних для учнів. О. М. Пешковський писав, що «найбільш ірраціональні, найбільш умовні терміни, нав'язані нам історією, бувають як терміни найбільш зручні тим, що не викликають ніяких сторонніх асоціацій. З цієї точки зору можна твердити, що терміни тим кращі, чим вони незрозуміліші, чим ближчі до алгебраїчного знака»¹.

Засвоюючи термін і його значення, учні одночасно повинні оволодіти правильною вимовою і наголошенням терміна, а також його написанням.

У шкільній практиці слід чітко дотримуватися термінології, яка дана в програмі з предмета і в шкільному підручнику. Протягом усього періоду вивчення предмета одне і те саме поняття треба називати тим самим терміном. Будь-які зміни в термінології допустимі лише тоді, коли це стає обов'язковим для всіх.

Взаємозв'язок у вивченні морфології і синтаксису є свідченням цілісності граматичної системи нашої мови. Зв'язок цей усвідомлюється учнями в процесі формування як морфологічних, так і синтаксичних понять: перші спираються на одну із важливих ознак — синтаксичну, другі включають у свою понятійну основу морфологічний спосіб вираження. Під час вивчення частин мови обов'язковою є їхня характеристика як членів речення. Іменник виконує в реченні роль підмета, іменної частини складного присудка, незгодженого означення, додатка і обставини; прикметник — означення і присудка; дієслово — присудка; прислівник — обставини. Такі морфологічні категорії, як відмінок іменників, час і спосіб дієслова, прийменники і сполучники, вивчаються на синтаксичній основі.

Більшість форм слова можуть бути усвідомленими повною мірою в тому випадку, якщо розглядати їх не в окремо взятому слові, а так, як вони виступають у словосполученні або реченні. Це стосується відмінкових форм іменників, прикметників, порядкових числівників, окремих розрядів займенників, дієприкметників, тощо.

Наприклад, щоб правильно визначити відмінок іменника, треба встановити його синтаксичну залежність чи незалежність, правильно поставити запитання від головного слова того словосполучення, в яке входить даний іменник.

Отже, вивчаючи морфологічні категорії, слід приділяти належну увагу синтаксичним ознакам їх.

В свою чергу вивчення синтаксису допомагає актуалізувати знання учнів з морфології, особливо в зв'язку із способами вира-

¹ Пешковський А. М. Методическое приложение к книге «Наш язык», вып. 1, 2. М.-Пг., Госиздат, 1923, с. 18—19.

ження різних членів речення, при розрізненні сполучників і сполучних слів і т. ін.

Взаємозв'язок морфології і фонетики зумовлюється їх змістом. У фонетиці вивчаються звуки (фонеми), що служать для розрізнення слів і морфем (*кіт — кит, гриб — грип, коза — коса, б'ю — п'ю, рис — рись*). Граматичні значення відмінків (*вода — вод-и, вод-і, вод*) знаходять своє вираження в звуковій зміні відмінкових закінчень.

У процесі відмінювання іменників відбувається чергування звуків: у давальному й місцевому відмінках однини в іменниках жіночого роду першої відміни кінцеві приголосні основи *г, к, х* перед *і* чергуються із *з, ц, с* (*дорога — дорозі, білка — білці, муха — мусі*), у місцевому відмінку однини в іменниках другої відміни кінцеві приголосні основи *г, к, х* перед закінченням *-і* чергуються із *з, ц, с* (*ріг — на розі, бік — на боці, рух — у русі*). При творенні прикметників вищого ступеня порівняння кінцеві приголосні кореня або основи *г, ж, з*, сполучаючись із суфіксом *-ш-*, змінюються на письмі на *жч* (*дорогий — дорожчий, дужий — дужчий, низький — нижчий, виняток — легший*), кінцевий кореня *с*, сполучаючись із суфіксом *-ш-*, змінюється на *шч* (на письмі *щ*) — *високий — вищий*.

При відмінюванні іменників звертаємо увагу на наголос, із зміною якого змінюється граматична форма слова: *воді — води, рукі — ріки, хати — хаті, землі — зємлі, села — сєла*. У дієсловах наголос служить засобом для розрізнення видів: *склика́ти — склі́кати, засипа́ти — засі́пати, розкида́ти — розкі́дати*.

Вивчення матеріалу з фонетики, зокрема таких явищ, як наголошення слів, збіг однакових приголосних звуків, подовження м'яких приголосних, спрощення в групах приголосних, чергування відповідних звуків, тісно пов'язане з морфологією.

Вивчення граматики тісно пов'язане з формуванням орфографічних і пунктуаційних навичок. Цей зв'язок забезпечується морфологічним принципом нашої орфографії і семантико-граматичним принципом пунктуації. Під час вивчення морфології треба дбати про створення основи, на якій формуються орфографічні навички. Наприклад, для засвоєння правопису відмінкових закінчень іменників важливе значення має те, наскільки засвоїли учні поділ іменників на відміни і наскільки швидко і правильно можуть визначити цю приналежність.

У процесі вивчення морфології треба забезпечити вироблення в учнів кола умінь, що зумовлюють успішне формування орфографічних навичок. Сюди відносяться уміння: виділяти кожен частину мови з-поміж інших, визначати будову слова, відрізнити префікс від прийменника, визначати відміну, групу іменника, групу прикметника, дєвідміну дієслова, визначати відмінок, рід, число іменника, прикметника, числівника, займенника, особу, число (рід), спосіб, час дієслова, виявляти граматичні і смислові зв'язки між словами тощо.

У процесі вивчення синтаксису також формуються уміння, що забезпечують основу для набуття пунктуаційних навичок. Це насамперед уміння встановлювати граматичні зв'язки між членами речення, усвідомлення структури простого речення, уміння відшукати однорідні члени речення, відокремлені члени речення, звертання, вставні слова, уміння орієнтуватися в структурі різних типів складних речень, виділяти частини складносурядного речення, головну і залежну частину складнопідрядного, частини безсполучникових складних речень, встановлювати смислові зв'язки між ними та ін.

Вивчення граматики пов'язане з роботою над розвитком усного і писемного мовлення учнів. Зв'язок цей реалізується в процесі вивчення усіх граматичних тем шляхом добору такої системи вправ, в яких разом із граматичними вирішуються і завдання розвитку мови: проводиться словникова робота, тренування у правильному використанні родових, відмінкових, часових форм у нашій мові, використання співвідносних форм у різних стильових варіантах усного і писемного мовлення тощо.

Уроки з граматики пов'язані з уроками з літератури. Літературний матеріал дозволяє учням побачити функціонування тих чи інших граматичних категорій у мові, усвідомити їх стилістичне призначення, побачити безпосереднє застосування граматичного матеріалу в мовній практиці. Уся ця робота здійснюється шляхом використання уривків і текстів літературних творів, що вивчаються на уроках мови, і шляхом проведення спостережень за стилістичним використанням граматичних явищ під час вивчення художніх творів.

Взаємозв'язок у викладанні граматики української і російської мов

В українських школах поряд з українською мовою паралельно вивчається російська мова як мова міжнаціонального спілкування народів СРСР. Зіставлення фонетичних, граматичних і лексичних явищ обох мов свідчить про їхню спорідненість, про їхні глибокі зв'язки.

Вивчаючи граматичний матеріал, можна встановити широкі зв'язки між українською і російською мовами. Граматична будова української і російської мов має однакову систему частин мови з однаковими морфологічними ознаками і синтаксичною роллю, подібну систему відмінювання і дієвідмінювання. Багато спільного в російській і українській мовах є в граматичних категоріях іменників, прикметників, займенників і дієслів. Ще більшу схожість знаходимо в синтаксисі російської і української мов.

Проте кожна мова розвивається за своїми внутрішніми законами, отже, в кожній з них є своє специфічне. Підкреслюючи спільне в граматичних категоріях і формах російської і української мов, треба з'ясувати і їхні відмінності. Без цього не можна домогтися від учнів чітких знань і навичок з кожної мови, бо на фоні переважаючого спільного відмінне легко випадає з уваги учнів і спричинює помилки.

Урахування спільних і відмінних рис у вивченні обох мов складає основу принципу паралельного вивчення їх.

Основними методичними прийомами паралельного вивчення української і російської мов є: використання відомостей з граматики рідної мови для кращого усвідомлення граматичних явищ російської мови і, навпаки, зіставлення і порівняння спільного і відмінного в граматиці обох мов; ефективним є використання порівняльних таблиць з граматичними й орфографічними формами, з наголошенням і вимовою споріднених слів в обох мовах; використання різних видів перекладу тощо.

Методи і прийоми вивчення граматики

Вивчення граматики визначається тими ж закономірностями, що характерні для мови як предмета в цілому, і проводиться тими ж методами (зв'язним викладом учителя, бесідою, роботою з підручником, спостереженням й аналізом мовних явищ, програмованим навчанням і методом вправ). Проте граматичний матеріал має свої особливості, чим і зумовлюються специфічні прийоми вивчення граматики, засвоєння граматичних понять, формування способів діяльності учня тощо. Можна назвати кілька прийомів навчання граматики.

Повідомлення історичних довідок застосовується в основному при тлумаченні окремих граматичних термінів або під час роз'яснення походження граматичних форм. Наприклад, цікавою і корисною для учнів буде довідка про число іменників. Зараз розрізняємо однину і множину, але в староруській мові була ще й двоїна, яка вживалася тоді, коли йшлося про парні предмети. Залишки цієї форми зустрічаємо як в діалектах нашої мови (*дві вікні, дві відри, дві руки* замість літературного *два вікна, два відра, дві руки*), так і в літературній мові. Такі іменники, як *око, плече*, в множині мають форми *очі, плечі* (йдеться про парні предмети), а не *ока, плеча* (як *яблука, прізвища*). Від іменників *вус, рукав* у називному відмінку використовуємо паралельні форми — крім *вуси, рукави*, є також *вуса, рукава*. Усі ці форми — залишки забутої двоїни. З форм двоїни виникли й такі множинні іменники, як *ножиці, двері, сани, окуляри*. Вони у системі свого відмінювання «затримали» старі форми.

При числівнику *два (три, чотири)* іменники ставимо в називному відмінку множини, але наголос у них часто такий, як був колись у називному двоїни: *два брáти, два я́сени, два дуби́, дві лáстівки* (порівняймо ті самі іменники в називному множини без числівника: *браті́, ясені́, дуби́, ластівки́*¹).

Такі історичні довідки — один із засобів, що допомагає дітям усвідомити мову як систему, що склалася історично. І часто те, що

¹ Більш детально див.: Юшук І. П. Історичні довідки під час вивчення іменника. — Українська мова і література в школі, 1970, № 1, с. 73—77.

ми відносимо до винятків, не випадкове у мові, а зумовлене процесом її розвитку.

Граматичний розбір — прийом, що допомагає засвоїти і систематизувати основні ознаки морфологічних і синтаксичних понять. Суть його 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. Наприклад, ознайомивши учнів з неозначеною формою дієслова, вчитель пропонує їм відшукати цю форму в даному тексті і вказати її характерні ознаки: не зміщується за особами і числами, не має часових ознак, але характеризується дієслівною ознакою виду, перехідності й неперехідності, виступає в ролі усіх членів речення. Чим більше буде проаналізовано таким чином дієслів у неозначеній формі, тим доступнішим стане для учнів це граматичне поняття, тому що абстракція виповниться конкретним змістом. Граматичний розбір має велике значення для розвитку логічного мислення учнів, він привчає їх міркувати, поєднувати абстрактне і конкретне, одиничне і загальне, систематизувати і вмотивовувати.

Граматичний 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. Суть його в тому, що в граматичних явищах, які порівнюються, виділяються граматичні ознаки, встановлюється між ними подібність і відмінність. Наприклад, візьмемо основу і закінчення як частини слова. Спільне між ними те, що це частини слова, відмінне те, що основа вказує на смислове значення, а закінчення — на граматичну форму слова, на зв'язок з іншими словами; основа може складатися з одного і кількох елементів, в той час як закінчення виражається завжди одним елементом; основа майже незмінна, закінчення змінне. Не буває слів без основи, а окремі слова не мають закінчення і т. ін. Порівняння за схожістю і відмінністю дуже потрібні для того, щоб не змішувати 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 (доконаного і недоконаного 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.

Прийом заміни заключається в тому, що певну граматичну форму, конструкцію заміняють синонімічною, наприклад, вияв ознаки

прикметником можна замінити виявом ознаки через предмет (шовкова хустка — хустка з шовку, сині озера — синь озер), особове дієслово — безособовим (я не сплю — мені не спиться), відокремлені означення, виражені дієприкметниковим зворотом, — підрядним означальним реченням, відокремлени обставини, виражені дієприслівниковим зворотом, — підрядним обставинним реченням, пряму мову — непрямою, складні сполучникові речення — безсполучниковими і т. ін.

Співвідносні форми порівнюються між собою, з'ясовуються особливості використання їх у мові, відтінки стилістичних значень тощо. Часто прийом заміни використовується для розпізнавання граматичних явищ (сполучники *зате, проте* легше відрізнити від однозвучних прийменника і займенника, якщо замінити сполучником *але, щоб* — для того щоб, якби — коли б). Прийом заміни використовується для розрізнення сполучників і сполучних слів.

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 неодноразово обговорювався у методичній літературі¹.

Методика визнає, що система відмінкових запитань служить практичним засобом для визначення відмінка, але для цього треба навчити учнів:

правильно ставити запитання відмінка, зокрема непрямого, виходячи із слова, якому підпорядковується даний іменник;

правильно користуватися парним запитанням відмінків, особливо знахідного;

уміти поряд із граматичним запитанням відмінка використовувати і логічне запитання (*сиділи у саду на траві*);

перевіряти правильність визначеного відмінка за запитанням наявністю відповідних прийменників, відмінкових закінчень, а то й значенням самого відмінка.

При розрізненні частин мови роль запитань обмеженіша, ніж при визначенні відмінків. При визначенні частини мови запитання поступається перед перевіркою за граматичними ознаками (прикметник — вказує ознаку предмета, безпосередню чи опосередковану, характеризується наявністю роду, числа, відмінка, залежного від іменника, наявністю ступенів порівняння, характерними для прикметника словозміною і словотворенням).

При визначенні членів речення теж тільки на запитання покладатися не можна, оскільки вони тут виступають лише як допоміжний засіб, що виражає граматичний зв'язок у відповідному словосполученні. Самі ж другорядні члени визначаються як формою грама-

¹ Див.: Пешковскій А. М. Вопросы о «вопросах». — Избранные труды. М., Учпедгиз, 1959; Гмурман В. Е. О грамматических вопросах. — Русский язык в школе, 1946, № 5-6; Палей И. Р. Очерки по методике русского языка. М., Просвещение, 1965, с. 238—265.

тичного зв'язку, так і синтаксичними відношеннями, що складаються в межах словосполучення, смисловим фактором, а також порядком слів у реченні, відповідною інтонацією.

Отже, граматичне питання 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, що приводять до правильних рішень. Алгоритми найчастіше використовуються при вивченні граматики як засіб розпізнавання і визначення граматичних форм, частин мови, членів речення тощо. Для прикладу — алгоритм пошуку іменника:

1. Чи означає дане слово назву предмета? 2. Чи відповідає воно на запитання *х т о?* *щ о?* 3. Чи належить до одного з трьох родів? 4. Чи характерне для нього число? 5. Чи змінюється за відмінками?

Якщо всі відповіді на запитання будуть позитивні, можна зробити висновок, що це іменник.

Алгоритм пошуку відмінка іменника:

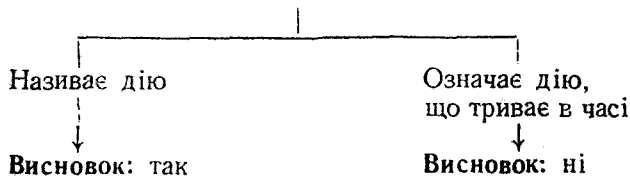
1. Визначити, з яким словом у реченні пов'язаний даний іменник. 2. Перевірити, яке запитання можна поставити. 3. Виділити закінчення. 4. Встановити, чи є прийменник; якого смислового значення надає він даному іменникові.

Лише враховуючи всю суму ознак, можна правильно визначити відмінок іменника.

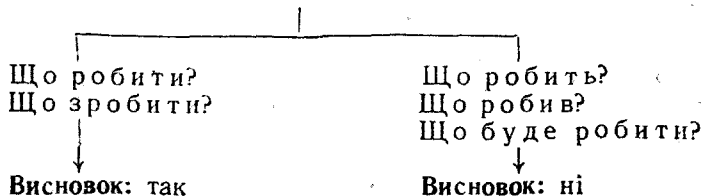
Алгоритм визначення певної граматичної категорії може бути даний і у формі схеми.

Для того щоб визначити неозначену форму дієслова, треба:

1. З'ясувати характер дії



2. Поставити запитання



3. Змінна чи незмінна форма

Не змінюється за особами,
числами, часом

Висновок: так

Має особу, число,
час

Висновок: ні

4. Перевірити закінчення

Закінчується на
-ти (-ть)

Висновок: так

Має особові
закінчення

Висновок: ні

З метою розрізнення граматичних форм і понять можна використовувати й елементи програмування. Наприклад: I. Яким із зазначених способів найдоцільніше визначити відмінок у виділених словах: 1. Подарував **синові** книжку. 2. **Буття** визначає **свідомість**. 3. Мир на землі — це **щастя**. 4. **Комбайном** швидко **хліб зібрали** (за зв'язком з основним словом і запитанням, за закінченням, за наявністю прийменника, за значенням відмінка).

II. Яку з характерних понятійних ознак підмета використовуємо для розрізнення його в таких реченнях: 1. *Туристи зупинилися у лісі.* 2. *До школи Катю проводить бабуся.* 3. *Прибій штурмував берег моря* (сміслова ознака: про кого говориться в реченні; граматична: підмет — незалежний член речення; сміслова і граматична ознаки: встановлення зв'язку між головними членами речення).

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Яке місце і значення граматики в шкільному курсі мови?
2. Схарактеризуйте основні напрями в методиці вивчення граматики.
3. Назвіть основні принципи методики вивчення граматики в школі і дайте їм характеристику.
4. Яке практичне значення має правильне розуміння єдності значення слова і його граматичної форми?
5. Які дидактичні принципи реалізуються в процесі формування граматичних понять?
6. Схарактеризуйте методику формування граматичних понять.
7. З якими іншими розділами шкільного курсу мови пов'язана граMATика?
8. Які ви знаєте прийоми роботи над граматичним матеріалом?
9. Скласти алгоритм пошуку суфікса, прикметника, додатка.

Список літератури

- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 65—90.
- Богоявленский Д. Н. Языковая форма и содержание понятия при усвоении грамматики. — Русский язык в школе, 1972, № 1.

- Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Ч а в д а р о в а і В. І. М а с а л ь с ь к о г о. К., Радянська школа, 1962, с. 114—153.
- П р о к о л і е н к о Л. М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. К., Радянська школа, 1973.
- Т е к у ч е в А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 170—194.
- Т е к у ч е в А. В. Некоторые вопросы теории преподавания грамматики. — Русский язык в школе, 1971, № 4.
- Ш к і л ь н и к М. М. Формування в учнів граматичних понять іменника. К., Радянська школа, 1962.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА І СЛОВОТВОРУ

Зміст шкільного курсу про будову слова і словотвір та його значення

Діючі програми з української мови для середньої школи висувають збільшені вимоги щодо вивчення морфемної будови слова і словотвору. Згідно цих вимог учням подаються відомості про корінь, префікс, суфікс як значущі частини слова. Закінчення вивчається як засіб зв'язку слів у словосполученні і реченні. Учнів навчають членувати слова за їх морфемним складом, розпізнавати значення морфем, визначати, як утворене слово.

З будовою слова і великими можливостями творення слів за допомогою суфіксів і префіксів діти знайомляться вже в 1—3 класах. Першокласники навчаються добирати й утворювати споріднені слова, визначати в них спільну частину, тобто корінь слова.

У 2 класі учні визначають у слові всі його значущі частини: префікс, корінь, суфікс, закінчення. Роль кожної з морфем і зв'язок між ними школярі усвідомлюють у процесі розбору конкретних слів. Вони виконують вправи на добір, а також на творення однокореневих слів за допомогою префіксів і суфіксів. Вивчення кореня слова пов'язується з засвоєнням вимови і правопису дзвінкх і глухих приголосних, з розширенням відомостей про правопис ненаголошених голосних у коренях слів. Ознайомлення з префіксами здійснюється в протиставленні з засвоєнням роздільного написання приєдників. Учні вивчають вживання апострофа після префіксів перед буквами *ї, є, ю, я*, правопис префіксів *без-, роз-*.

Знання про морфемну будову слова узагальнюються в 3 класі під час вивчення частин мови. Учнів навчають знаходити відмінкові та особові закінчення слів, знайомлять з правилами правопису закінчень, допомагають усвідомити роль їх у зв'язку слів у словосполученні й реченні.

У 4 класі учні поглиблюють знання про значущі частини слова, вивчають чергування звуків у коренях слів. Членування слів за морфемною будовою пов'язують з формуванням міцних навичок практично використовувати ті орфографічні правила, що регулюють правопис коренів і префіксів. Вивчення морфем підготовляє школярів до усвідомлення морфологічного способу творення слів.

сприяє розвитку логічного мислення учнів, збагаченню їхнього словника, піднесенню культури мовлення.

На основі знань про корінь, префікс, суфікс як значущі частини слова в 5 класі поглиблюється поняття про такі різновиди морфологічного способу творення слів: суфіксальний (*комбайнер, тракторист*), префіксальний (*недруг, задовога*), префіксально-суфіксальний (*подорожник, прибережний*), безсуфіксальний (*переказ, заклик*), словоскладання (*атомохід, лісопарк*). Учні знайомлять з неморфологічними способами творення слів: злиття сполучень слів в одне слово (*вічнозелений, довготривалий*), перехід слів з однієї частини мови в іншу (*вартовий, майбутнє*). Вони вивчають зміну приголосних у коренях слів при творенні іменників і прикметників, а також відповідні правила правопису; удосконалюють навички членувати слова за їх морфемним складом (морфемний розбір складніших слів, розпізнавання значення морфем); визначають, від якого слова і як утворене дане слово (словотвірний аналіз).

Опрацюючи морфемну будову слів і способи їх утворення, учні навчаються розрізняти форми одного й того самого слова (*ракета — ракети*) від новоутворених слів (*ракетний, ракетник*), оволодівають умінням членувати слова за їх морфемним складом, знайомляться з системою способів творення слів в українській мові, що сприяє кращому розумінню значення слів і збагаченню словника учнів. Усвідомлюючи чергування голосних і приголосних в коренях слів, вони поглиблюють теоретичні знання з фонетики.

Вивчаючи морфемну будову слів і систему способів словотворення, школярі готуються до усвідомлення і засвоєння багатьох орфографічних правил, а знання системи закінченя змінюваних слів створює необхідну основу для вивчення синтаксису, зокрема заборів зв'язку між словами в словосполученні і реченні.

Вивчення морфемної будови слова і словотворення не завершується опрацюванням відповідних тем — «Будова слова» (4 клас) і «Словотвір» (5 клас). У процесі викладання частин мови в 5—6 класах поглиблюється поняття про особливості їх словозміни і способи словотворення, вдосконалюються навички морфемного розбору і словотвірного аналізу.

Розширення й уточнення поняття про морфемний склад слова є одним із завдань вивчення будови слова і словотворення в 4—6 класах. Вивчаючи морфемну будову слів і способи їх творення, учні усвідомлюють, що є слова прості (*літак, ракета*), складні (*пароплав, атомохід*), складноскорочені (*комсомол, вуз*). Прості слова, що не мають форм словозміни, на морфеми звичайно не розчленовують (*тут, там, ой*). Серед простих слів, що мають форми словозміни, є слова з непохідною (*клен, дуб*) і похідною (*кленовий, дубовий*) основами. Складні слова можуть мати в своїй структурі два корені (*атомохід, водолаз*) або й більше (*паровозремонтний, електросоковижималка*).

Другим завданням вивчення будови слова і словотворення є засвоєння системи понять і визначень їх: закінчення і основа слова,

корінь слова, префікс і суфікс, твірна основа, морфологічні і морфологічні способи творення слів.

Трете завдання у вивченні будови слова і словотворення полягає в тому, щоб навчити 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 вносить у його зміст суфікс, префікс. Все це має велике значення як для розвитку логічного мислення, так і для засвоєння багатьох орфографічних правил.

Вивчення будови слова і словотворення, крім того, спрямовує й на те, щоб школярі 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.

Труднощі у вивченні будови слова та словотворення і шляхи подолання їх

Певні труднощі для учнів становить розрізнення таких понять, як форми слова й однокореневі (спільнокореневі) слова, визначення морфемної будови слова, особливо в тих випадках, коли звуко-буквений вигляд кореня змінюється внаслідок чергування звуків. Словотвірний розбір змішують з морфемним, не розрізняють твірну основу і корінь, неправильно визначають твірну основу.

З'ясовуючи поняття про словозміну і словотворення, вчитель повинен довести до свідомості учнів, що словозміна — це відмінювання слів за відмінками: *піонер, піонера, піонеру*; за родами: *радгоспний, радгоспна, радгоспне*; за особами: *будую, будуєш, буде*; за числами: *піонер — піонери, радгоспний — радгоспні, будує — будуюмо* і т. п. А словотворення — це різні способи творення нових слів, наприклад: *колгосп — колгоспник, піонер — піонерський* (іменник і прикметник утворені додаванням до твірної основи відповідного суфікса), *читати — перечитати, довго — задовго* (дієслово і прислівник утворені додаванням до твірного слова відповідного префікса). Спостереження за подібними словами допомагають учням пригадати, що нове слово утворюється за допомогою додавання до кореня суфікса або префікса. Отже, якщо під час відмінювання утворюються нові форми того самого слова і 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 розказати 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. Закінчення може вказувати на відмінкову форму (*ракета, ракети, ракету*), форму числа (*ракета*, але *ракети*), форму роду (*нова ракета, новий літак*), особову форму (*пишу, пишеш, пише*). Нульове закінчення (*дуб, клен*) теж має значення і утворює форми слова.

Під час членування слів за їх морфемною будовою учні помилково називають префіксами або суфіксами ті частини слова, які не є такими. Наприклад, у слові *високий* безпідставно визначають префікс *ви-*, а у слові *глина* — суфікс *-ин-*. Подібні помилки можна спостерігати і при визначенні кореня в словах *будинок, будильник, буденний*, які мають однозвучні, але різні за значенням корені. Ці помилки зумовлені тим, що учні виділяють значущі частини слова (префікси, суфікси, корені) за звуковою подібністю, не враховуючи значення слова. Для попередження таких помилок доцільно під час морфемного розбору з'ясувати значення слова і приналежність його до певної частини мови, а потім визначити морфемну структуру слова.

Для подолання можливих труднощів під час вивчення будови слова і словотворення вчитель зобов'язаний дотримуватись як загальнодидактичних, так і специфічних принципів вивчення мови. А це значить, що вчитель повинен активізувати ті знання, що учні одержали в початкових класах про частини мови (відмінкові, родові і особові закінчення) і про морфемний склад основи (корінь, префікс, суфікс).

Вивчення будови слова і словотворення доцільно пов'язувати з поглибленням фонетичних знань, навчати учнів помічати фонетичні зміни в слові, тобто чергування голосних або приголосних звуків, наприклад: *загін — загопи, друг — друзі; гора — гірський, травень — травневий, вік — вічний* і т. п.

Полегшити сприймання морфемної будови слова і словотвірних відношень між словами допомагає використання тієї символіки, що пропонують діючі підручники для позначення закінчення й основи слова, кореня, префікса і суфікса, залучення до навчального процесу схем, таблиць, своєчасний показ зразків того, як треба виконувати завдання тренувальних вправ.

Враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів, їхній словниковий запас, необхідно дотримуватися послідовності в переході від елементарних фактів словотворення до більш складних. Так, для словотвірного розбору спочатку можна брати слова *тракторист, ракетник*, а потім вже і такі, як *премудрість, прикордонник, вихід, переїзд* і т. ін.

Знання морфемної будови слова і способів словотворення є основою для засвоєння багатьох орфографічних правил і застосування їх у процесі письма, тому учнів треба навчати знаходити граматичні форми, за допомогою яких можна перевірити ту чи іншу орфограму (*степи — степ, пливу — плисти, човен — човна* і т. ін.), швидко добирати однокореневі слова (*вишневий — вишня, голубка — голуб,*

величний — велич тощо), називати одноморфемні (одноструктурні) слова (радість — молодість, старість; добренький — гарненький, біленький і т. ін.).

Слід брати до уваги реально існуючі зв'язки і властиві слову граматичні форми, а також послідовність словотвірного процесу, в результаті якого в сучасній мові виступає те чи інше слово, враховувати зміни значення слова в процесі історичного розвитку мови, наприклад: колгоспник ← колгосп ← колективне господарство, черговий (по школі) ← черговий учень ← черга.

Морфемну будову слів і їх словотворення необхідно розглядати в постійному зв'язку з лексичним значенням слова і граматичною системою мови. Творення багатьох простих слів здійснюється шляхом переходу із однієї частини мови в іншу (булочна, набережна і т. п.), а складних і складноскорочених слів — із словосполучень (високоавторитетний, юнкор, вуз).

Зіставлення словотвірного розбору з морфемним¹ дає учням змогу краще усвідомити поняття словотвору, твірної основи, похідної основи, зрозуміти особливості творення слів.

В окремих випадках варто застосовувати паралельно всі три види аналізу будови слова — словотвірний, морфемний та етимологічний². Наприклад, у слові *недільник* виділяємо твірну основу *недільн-* (утворена від прикметника *недільний*) і словотвірний суфікс *-ик-*. З погляду будови це слово має чотири морфеми: *недільник* □. Етимологічний склад слова інший, бо в корені злилися колишній префікс *не-*, етимологічний корінь *-ді* (від *діяти*) і суфікс *-л-*.

46

Методика вивчення будови слова

У розділі «Будова слова» учням пропонують кілька визначень важливих понять, усвідомлення яких має не тільки освітнє, а й велике практичне значення. Знати чіткі визначення закінчення і основи, суфікса, префікса і кореня необхідно для того, щоб правильно визначати морфемну будову слова, безпомилково застосовувати відповідні орфографічні правила. Міцні знання про значущі частини слова необхідні для дальшого вивчення словотвору, а також частин мови.

Для усвідомлення характерних ознак закінчення і розуміння його визначення вчитель подає знання учням у розчленованому вигляді. Наприклад, говорить, що закінчення утворює різні форми слів, що за допомогою закінчення іменник можна поставити в іншому. відмінку і числі, наприклад: *хлопчик* — *хлопчика* — *хлоп-*

¹ Див.: Денисовець Г. П., Семенюченко М. Л. Поради до вивчення розділу «Словотвір». — Українська мова і література в школі, 1973, № 7, с. 61—64.

² Див.: М у к а н Г. М., П е р е д р і й Г. Р. Вивчення розділу «Словотвір». — Українська мова і література в школі, 1971, № 9, с. 76—82.

чки. Прикметник за допомогою закінчення можна поставити не тільки в іншому відмінку, числі, але й в іншому роді, наприклад: *уважний (хлопчик) — уважного (хлопчика) — уважні (хлопчики) — уважна (дівчинка)*. А дієслово за допомогою закінчення можна поставити в іншій особі і числі, наприклад: *малює — малюєш — малюємо* і т. ін. Далі вчитель зазначає, що закінчення служить засобом зв'язку слів у словосполученні або реченні, і наводить приклади: *зміцнювати дружбу; вірний приятель; правда кривду переважить; друзі пізнаються в біді*. Нарешті, вчитель підкреслює, що закінчення — це значуща частина слова, наприклад: закінчення **-и** в слові *робітники* вказує на множину іменника, а закінчення **-а** в слові *нова* вказує на однину і жіночий рід прикметника.

Визначення закінчення характеризується певною структурою, і учням треба допомогти розібратися в ній, усвідомити зміст визначення. Необхідно також проводити роботу над побудовою інших варіантів визначення. Це буде корисним як для більш глибокого засвоєння визначень понять, так і для розвитку мовлення і логічного мислення учнів.

Необхідно сказати учням, що підручник у розділі «Будова слова» дає визначення, для яких характерна така структура. Спершу дається назва поняття, потім родова ознака і, нарешті, видові ознаки. Наприклад: закінчення — це значуща частина слова, яка вказує на різні форми слова і служить для зв'язку слів у словосполученні і реченні.

Варіантом визначення поняття закінчення може бути й така структура. Спочатку називається родова, потім видові ознаки, а далі — назва самого поняття, наприклад: значуща частина слова, яка вказує на різні форми слова і служить для зв'язку слів у словосполученні і реченні, називається закінченням.

Пояснення того, як побудовано визначення поняття, а також робота над побудовою варіантів визначення забезпечує свідомість його засвоєння. Для перевірки розуміння визначень корисним буде звернутися і до інших прийомів, а саме: з'ясувати терміни, що входять у склад визначення (наприклад, що таке значуща частина слова), або розчленувати формулювання, тобто зазначити в окремих судженнях на кожну ознаку, яка враховується у визначенні (наприклад, закінчення — це значуща частина слова; закінчення вказує на різні форми слова; закінчення служить для зв'язку слів у словосполученні; закінчення служить для зв'язку слів у реченні).

Розкриваючи суттєві ознаки кореня, доцільно нагадати учням про те, що корінь містить у собі загальне значення, яке є у всіх споріднених (однокореневих) словах і вказує на предмет (*дуб, дубовий*), на ознаку (*білий, біліти*) або дію (*біг, бігти, прибігти*), до яких мають відношення споріднені слова.

Опрацьовуючи важливі ознаки суфікса, вчитель повинен насамперед пояснити, що суфікс є значущою частиною слова. Наприклад, у словах *лісок, дубок* суфікс **-ок** надає відтінку зменшення, а суфікс **-ов-** у словах *лісовий, дубовий, сосновий* вказує на відношення

до тих предметів, від яких утворені дані прикметники (*не, шиб, сосна*). Учні на основі спостереження за поданими прикладами визначають другу суттєву ознаку суфікса — стоїть після кореня, а потім і третю — служить для утворення нових слів. Так допомагаємо учням усвідомити визначення суфікса. Далі доцільно скористатися прийомами перевірки того, як розуміють діти визначення: суфікс — це значуща частина слова, яка стоїть після кореня і служить для утворення слів.

Аналогічним шляхом опрацьовують визначення поняття префікса. Спочатку знайомляться з дібраними словами: *добрий — предобрий, сніжний — безсніжний, їхати — приїхати*. Потім з'ясовують значення префіксів *пре-, без-, при-*. І, нарешті, визначають місце префікса, його функції, призначення. Так учні усвідомлюють визначення префікса: префікс — це значуща частина слова, яка стоїть перед коренем і служить для утворення слів.

Уточнюючи поняття префікса, пропонуємо учням тренувальну вправу, яка вказує на можливість за допомогою префіксів утворювати антоніми, наприклад: *внести — винести, навантажити — розвантажити, зв'язати — розв'язати, людний — безлюдний, добрий — недобрий* і т. п.

Знання учнів про ознаку кожної значущої частини слова (морфеми) треба активізувати при виборі дій, виконання яких сприяє правильному членуванню слова на морфеми. Наприклад, щоб визначити закінчення слова — змінну його частину, яка служить для зв'язку слів у словосполученні або реченні, треба змінити слово у зв'язку з іншими словами (*вірний товариш, вірного товарища*), порівняти форми слів і знайти ту частину слова, яка змінюється (*-ий, -ого*).

Для того щоб визначити корінь у слові, треба спершу дібрати споріднені слова (*щобетання — щобетати, щобет*), порівняти їх і потім уже визначити в них спільну частину (*щобет*).

Визначаючи суфікс, учень повинен спершу знайти закінчення (якщо воно є в слові), потім корінь і, нарешті, ту частину слова, що стоїть між коренем і закінченням, наприклад: у слові *сніговий* закінчення *-ий*, корінь *сніг-*, отже, суфікс *-ов-*; *чайник* — закінчення нульове, корінь *чай-*, отже, суфікс *-ник*.

Визначення префікса в слові передбачає виконання таких дій: спочатку знаходять корінь, а для цього добирають однокореневі слова, порівнюють їх, знаходять спільну частину (ті самі дії, що й при знаходженні кореня) і, нарешті, визначають ту частину слова, що стоїть перед коренем, тобто префікс.

Під час вивчення морфемної будови слова застосовують цілеспрямовані спостереження. Наприклад, вивчаючи закінчення і основу слова, учням пропонують прочитати написане спочатку так, як є, а потім — як треба, тобто відкидаючи дужки і ставлячи слова в потрібній формі: 1. Голова без (розум), як ліхтар без (свічка). 2. Колос (повна) до землі гнеться, а (пуста) угору дметься. 3. Не (хвалити) сам себе, хай тебе люди (похвалити).

Виконавши завдання на спостереження і записавши подані речення, учні роблять висновок, що завдяки змінній частині слова змінилися форми слів, які були в дужках; що змінна частина слова, яка допомогла зв'язати відповідні слова з іншими формами речення, називається закінченням.

Для усвідомлення понять змінних слів, форми слова, закінчення можна заохотити учнів провести спостереження над такими реченнями: *Юний поет виразно читає вірші. Школярі уважно слухають поета.*

Прочитавши подані вище речення, учні знаходять у них слова, які не змінюються (*виразно, уважно*). Потім знаходять слово, що вживається як в першому реченні, так і в другому (*поет, поета*). Порівнюючи їх, діти приходять до висновку: *поет, поета* — це різні форми одного слова, одна з яких стоїть у називному, а друга — у знахідному відмінку однини. Нарешті, школярі визначають, які слова зв'язані зі словом *поет* (*юний поет, поет читає*), а які зі словами *читає, школярі, слухають* (*читає вірші, школярі слухають, слухають поета*). Так на основі цілеспрямованих спостережень над словами поданих речень учні усвідомлюють, що одні слова змінні, а інші незмінні, що слово має певну форму, а для утворення нової форми слова використовують закінчення.

Наприклад, вивчаючи корінь слова, учні знайомляться з такими словами, поданими двома стовпчиками:

<i>літати</i>	<i>літувати</i>
<i>перелітний</i>	<i>літній</i>
<i>політ</i>	<i>літо</i>

Спочатку порівнюють подані слова по горизонталі і визначають, що *літати, літувати* — дієслова; *перелітний, літній* — прикметники; *політ, літо* — іменники. Потім у кожному слові учні знаходять корінь. І, нарешті, можна зробити висновок, що корені у словах правого і лівого стовпчиків різні, тому і лексичне значення слів кожної пари (дієслів, прикметників, іменників) є різним. Так, пригадується визначення кореня: «Корінь є спільною частиною споріднених слів».

Під час вивчення суфікса для спостережень можна використати такі пари слів: *школа — школяр, полотно — полотняний, сірий — сірйти, чорний — чоренький, гіркий — гіркуватий*. Учні спочатку порівнюють будову слів у кожній парі, а потім роблять висновок: у кожній парі слів друге слово — нове, утворене за допомогою відповідного суфікса (*-яр-, -ян-, -іти-, -еньк-, -уват-*), з'ясовують місце суфікса в слові, а також значення кожного слова з суфіксом.

Морфемний розбір (членування слів за їх значущими частинами) використовують не тільки для усвідомлення будови слова, а й для розуміння і застосування багатьох орфографічних правил, тлумачення значення слова, з'ясування його походження.

За обсягом морфемний розбір може бути частковим або повним, за способом виконання — усним або письмовим, за використанням прийомів — розбором-міркуванням або розбором-судженням.

Як частковий морфемний розбір використовується під час вивчення окремих значущих частин слова, орфографічних правил, а потім учні виконують розбір слів за морфемами повністю.

Частковий морфемний розбір учні виконують під час тренувальних вправ, за якими треба визначити в поданих словах ту чи іншу значущу частину слова і з'ясувати її значення: закінчення (у словах *хвилина, яблуневий, спостерігають*); префікс (у словах *безхребетний, приміський, предобрый, невеликий*); суфікс (у словах *машиніст, бабуся, тигрєня*); корінь (у словах *дерево, дерев'яний, земля, земляний, землянка*).

У неповному обсязі морфемний розбір виконують і тоді, коли учні з'ясовують правопис поданих слів на основі членування на значущі частини слова, наприклад у таких словах: *туманний, віддати, розрісся*.

Під час повного морфемного розбору доцільно додержуватися необхідної послідовності. Спочатку визначити, до якої частини мови відноситься слово, що аналізується. Потім назвати закінчення, якщо це слово відмінюється, а також основу. Після цього знайти в слові корінь, префікс, суфікс. Якщо в слові, що аналізується, основа похідна, то бажано визначити, як утворено дане слово. В підручниках ці вимоги подають як схеми, наприклад:

1. Закінчення і його значення.
2. Основа.
3. Корінь (добір одного-двох однокореневих слів).
4. Префікс (добір одного-двох слів з тим самим префіксом; значення префікса, якщо зрозуміло).
5. Суфікс (добір одного-двох слів з тим самим суфіксом; значення суфікса, якщо зрозуміло).
6. Від якого слова утворено (якщо зрозуміло).

Морфемний аналіз слова в письмовій формі звичайно супроводжується використанням особливих знаків. Для позначення закінчення прийнято вживати прямокутник, наприклад: *гальяви* [а]. Інші морфеми позначають надрядковими знаками. Корінь слова — дугою: *мирний*; префікс — прямою лінією з засічкою вниз: *записати, прочитати*; суфікс — галочкою: *морозний*.

Методика мови знає ще кілька варіантів оформлення морфемного розбору в письмовій формі¹.

Важливим методом не тільки застосування знань про закінчення, а й для розвитку мовлення є метод побудови словосполучень, речень. Він може знайти втілення у тренувальних вправах, що вимагають побудови з даних слів словосполучень, наприклад: *скляний*,

¹ Див.: Текучев А. В. Грамматический разбор в школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, с. 135—139.

пробірка — скляна пробірка; знайомий, прізвище — знайоме прізвище; побажати, успіх — побажати успіху; захоплюватися, гра — захоплюватися грою і т. ін.

Більш складною буде тренувальна вправа, яка передбачає побудову речень: 1. *Ми, працювати, у (в), радгосп.* — *Ми працювали в радгоспі.* 2. *Хвилі, котитися, на, берег.* — *Хвилі котилися на берег.*

Крім зазначених методів і прийомів, під час вивчення будови слова використовують також різні диктанти і творчі роботи.

(78)

Методика вивчення словотвору

Якщо учні четвертого класу виконують вправи на творення слів за допомогою суфіксів і префіксів для кращого засвоєння морфемної будови слова, для збагачення словника і засвоєння певних орфографічних правил, то п'ятикласники повинні усвідомити ряд понять словотворення: про твірну основу, різновиди морфологічного словотворення (префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, відкидання морфем, складання) і неморфологічного (злиття в одне слово сполучення слів або перехід слів з однієї частини мови в іншу); повинні навчитися виконувати словотвірний розбір на більш складному матеріалі, щоб підготуватися до вивчення особливостей словотворення окремих частин мови.

На початку вивчення розділу «Словотвір» доцільно наголосити, що словотвір є основним джерелом збагачення словникового складу нашої мови. Для спостереження й аналізу мовних явищ слід використати такі приклади: *ленінець, передовик, СРСР, колгосп, перебудова, лісник, семилітній, паровоз.* З'ясувавши способи творення поданих слів, робимо висновок, що нові слова можна утворювати різними способами від існуючих у мові слів¹.

Як під час вивчення морфемної будови, так і в процесі опрацювання словотвору необхідно використовувати для розвитку мовлення і логічного мислення спостереження над структурою визначення понять, а також проводити належну роботу у побудові варіантів визначення словотвірних понять.

У дніочих підручниках визначення понять словотвору дається за однією моделлю, яку можна охарактеризувати схематично так: «Родова ознака + видові ознаки + назва поняття, якому дається визначення». Варіантом структури визначення словотвірних понять може бути така схема: «Назва поняття + родова ознака + видові ознаки». Порівняємо визначення твірної основи за структурами, що подані вище: 1. Основа слова, від якої утворено інше слово, називається твірною. 2. Твірна основа — це така основа слова, від якої утворено інше слово.

Під час вивчення словотвору поряд з морфемним розбором значене місце посідають тренувальні вправи, що пов'язані із словотвір-

¹ Див.: Мукан Г. М., Передрій Г. Р. Вивчення розділу «Словотвір». — Українська мова і література в школі, 1971, № 9, с. 76—82.

ним аналізом. Завдання цих вправ можуть вимагати визначити твірну основу (комсомолец ← комсомол, звукочий ← звук), згрупувати подані слова за способами творення їх (заклик, холодний, нафтопровід, переходити, перелісок, вихід), пояснити значення слів, враховуючи способи творення їх (подорожник, комсорг), порівняти способи творення слів у російській та українській мовах (рос. узбек — узбекский, укр. узбек — узбецький) і т. п.

Словотвірний розбір слова — це з'ясування того, як утворилося дане слово, встановлення словотвірних компонентів і відношень між ними. Схеми словотвірного аналізу звичайно подаються в порівнянні з розбором слова за морфемною будовою. Необхідно, щоб учні додержувалися прийнятого порядку словотвірного розбору.

Доцільним буде спершу визначити, якою частиною мови виступає аналізоване слово, його лексичне значення (тракторист — іменник; називає того, хто водить трактор, керує ним).

Потім називають слово, від якого утворено аналізоване слово, тобто шляхом порівняння складу даного слова з однокореневим визначають твірну основу (тракторист — від твірної основи трактор).

Далі учні дають характеристику твірної основи: похідна вона чи непохідна (трактор — основа непохідна).

Після цього називають той спосіб, за допомогою якого утворено аналізоване слово (у слові тракторист словотвірним є суфікс -ист).

Нарешті, учні називають спосіб творення слова (слово тракторист утворено суфіксальним способом.)

Під час письмового розбору простежується словотвірний зв'язок слів, наприклад: тракторист ← трактор, безтурботний ← турбота, далекий → далеч → далечінь, білий → біліти → біління, книга → книгар → книгарня.

Досить ефективними є тренувальні вправи, що передбачають утворення певних слів при використанні зазначених морфем, заміна словосполучення одним словом або синонімічним зворотом. Такі вправи сприяють збагаченню й активізації словника учнів, створюють сприятливі умови для застосування відповідних орфографічних правил.

Наприклад, від поданих слів (бандура, Москва, хоробрий) учні утворюють нові слова, використовуючи суфікси -ист, -ість.

Названі префікси ви-, до-, за-, пере-, при- діти використовують для творення нових слів від поданих ходити, летіти, везти: виходити, доходити, заходити, переходити, приходити і т. ін.

Подані словосполучення школярі замінюють одним словом, наприклад: Кіровоградська область — Кіровоградщина, Донецька область — Донеччина; дуже славний — преславний, занадто мудрий — премудрий; здатний працювати — працездатний, стінна газета — стінгазета і т. ін.

Корисними для збагачення словника учнів є тренувальні вправи, виконання яких передбачає утворення від поданих слів (*сосна, цілина, туман*) нових, які б вказували на ознаку предмета, і визначення способу творення цих слів, або від слів, які називають предмети (*зима, коса, село*), утворити і записати нові, що вказують на дію, визначити спосіб творення записаних слів.

Утворення слів за поданими моделями також є ефективною тренувальною вправою для усвідомлення і способів творення слів, і деяких орфографічних правил. Тренувальні вправи цього типу передбачають за поданим зразком утворити від певних слів, наприклад іменники або прикметники. Так, за зразками *читати* → *читання*; *креслити* → *креслення*, *жити* → *життя*, *без межі* → *безмежний*, *при школі* → *пришкільний*, *зміна* → *змінний* діти утворюють нові слова від таких груп слів: 1) *знати, засідати, бажати*; 2) *без води, без краю*; 3) *закон, цілина*. Тренувальні вправи на утворення слів (синтезування морфем) підсилюють увагу учнів до морфем, допомагають краще усвідомлювати лексичне значення слів, створюють сприятливі умови для застосування відповідних орфографічних правил.

Як під час вивчення будови слова, так і словотворення широко застосовується наочна символіка для позначення словотвірних морфем, а також твірної основи або твірного слова.

Учитель може скористатися також схемами, таблицями. Наприклад, схема 1 демонструє, як треба знаходити основу слова, якщо слово змінне.

Схема 1

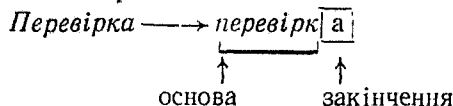


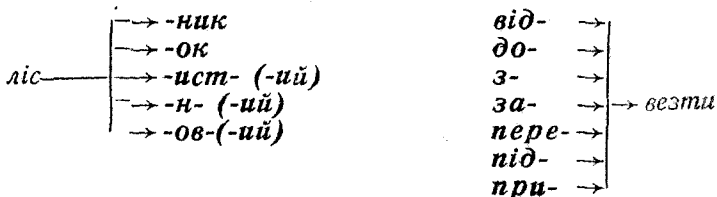
Схема 2 розкриває словотвірний зв'язок (ланцюжок) однокорених слів. Схема 3 знайомить із суфіксальним способом творення слів, допомагає усвідомити творення іменників і прикметників за допомогою суфіксів. Схема 4 з'ясовує префіксальний спосіб творення слів від одного слова за допомогою різних префіксів.

Схема 2

Баскетбол → баскетболіст → баскетболістка

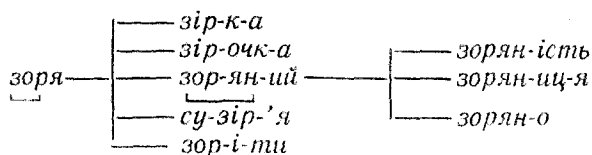
Схема 3

Схема 4



Для опрацювання теми «Твірні і похідні прості слова» доцільно застосувати таблицю 1, де, крім непохідного слова *зоря*, подано дві групи похідних слів¹.

Таблиця 1



Спершу учні аналізують наведені в таблиці слова за значенням, а потім — за морфемною будовою. Після цього доводять, що слово *зоря* є твірним для першої групи похідних слів, а слово *зоряний* — твірне для другої групи похідних слів. З'ясовують також, що всі слова, крім слова *зоря*, є похідними, бо одні з них (*зірка, зірочка, зоряний, сузір'я, зоріти*) походять від слова *зоря*, а інші (*зоряність, зоряниця, зоряно*) — від слова *зоряний*. Учителю зазначає, що в похідних словах виділяють дві словотвірні частини: твірну основу і словотвірний суфікс або префікс. Учні порівнюють твірні основи і роблять висновок, що основа **зор-** є непохідною, бо дорівнює кореневі; основа **зорян-** включає суфікс, тобто є похідною.

Для створення проблемної ситуації може стати в пригоді таблиця 2, в якій наголошується на тому, що префікси **пре-** і **при-**, які розрізняються однією голосною, вимовляються однаково, якщо вони ненаголошені.

Таблиця 2

Префікси пре- , при-	
<i>пр.земл</i> итися	— [при]земл'ітис'я
<i>пр.йт</i> и	— [при]йт'и
<i>пр.г'ар</i> ний	— [при]г'арний
<i>пр.сі</i> сти	— [при]сісти
<i>пр.злі</i> й	— [при]злій

Під час вивчення правил правопису зазначених префіксів учням пропонують подумати над тим, чому в поданих словах префікси **пре-**, **при-** вимовляються однаково. Учні усвідомлюють спочатку, що ці префікси ненаголошені. Потім учитель говорить про те, що для вибору префікса **пре-** чи **при-** треба враховувати їхнє значення, і пропонує знайти серед слів таблиці такі, в яких префікс має значення збільшеної якості, тобто слова з префіксом **пре-**, і записати їх (*прегарний*). Далі серед слів, що подані в таблиці, учні знаходять слово, в якому префікс має значення неповноти дії, тобто слово з префіксом **при-**, і записують це слово (*присісти*). Нарешті, учні знаходять слова, в яких префікс має значення

¹ Див.: Денисовець Г. П., Семенюченко М. Л. Поради до вивчення розділу «Словотвір». — Українська мова і література в школі, 1973, № 7, с. 61—64.

наближення, і вчитель говорить, що в цьому значенні теж вживається префікс **при-** (*приземлитися, прийти*).

У процесі вивчення префіксів **пре-**, **при-** можна скористатися і таблицею 3, яка побудована з розрахунком на те, щоб ознайомити учнів з правилами правопису зазначених префіксів дедуктивним шляхом, а під час закріплення знань про префікси **пре-**, **при-** застосувати вправу з елементами синтезування. Наприклад, до кожного з поданих в таблиці слів додати префікс **пре-** або **при-** і побудувати словосполучення «прикметник + іменник» або «дієслово + іменник».

Таблиця 3

Значення префіксів **пре-**, **при-**

пре- — значення збільшеної якості	при- —	<ul style="list-style-type: none"> — наближення — приєднання — неповнота дії
<p><i>Гарний, клеїти, йти, гнитися, добрий, нести, поганий, везти, гіркий, їхати, летіти.</i></p>		

Під час вивчення словотвору корисною є робота, що спрямована на зіставлення і порівняння способів творення слів у російській та українській мовах. Цій вимозі відповідає таблиця 4, яка допомагає систематизувати знання про способи морфологічного творення слів в українській мові, а також зіставити способи українського словотворення з творенням слів у російській мові.

Таблиця 4

Способи морфологічного словотворення

В українській мові	В російській мові
<i>збудувати ← будувати</i>	<i>построить ← строить</i>
<i>колгоспний ← колгосп</i>	<i>колхозный ← колхоз</i>
<i>безмежний ← межа</i>	<i>бескрайний ← край</i>
<i>опис ← описати</i>	<i>опись ← описать</i>
<i>зелень ← зелений</i>	<i>зелень ← зеленый</i>
<i>самоскид ← сам і скидати</i>	<i>самосвал ← сам і свалить</i>
Зворотне словотворення	
<i>дояр — доярка</i>	<i>дояр — доярка зонт — зонтик</i>

До цієї таблиці доцільно звернутися не тільки під час вивчення нового матеріалу, а й під час опитування та перевірки знань учнів про способи творення слів.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Яке значення має вивчення в школі розділу «Будова слова»?
2. Розкрийте зміст і значення розділу «Словотвір» у шкільному курсі мови.
3. З'ясуйте вимоги до морфемного і словотвірного розбору і визначте співвідношення між ними.
4. Яка роль під час вивчення будови слова і словотворення відводиться етимологічному розбору?
5. Розкажіть, яких вимог доцільно дотримуватися при оформленні морфемного і словотвірного розбору в письмовій формі.
6. Які наочні посібники можна використати під час вивчення будови слова і словотворення?

Список літератури

- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. П. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 264—283.
- Беляев О. М. та ін. Вивчення української мови в четвертому класі шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1970, с. 110—147.
- Беляев О. М. та ін. Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1974, с. 22—33.
- Блик О. П. Вивчення української мови в IV класі шкіл з українською мовою навчання. К., Радянська школа, 1971, с. 123—150.
- Блик О. П. Вивчення української мови в п'ятому класі. К., Радянська школа, 1975, с. 28—45.
- Горничий В. О. Будова слова і словотвір. К., Радянська школа, 1977.
- Денисовець Г. П., Семенюченко М. Л. Поради до вивчення розділу «Словотвір». — Українська мова і література в школі, 1973, № 7, с. 61—64.
- Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 101—106.
- Доленко М. Т. та ін. Вивчення української мови в четвертому класі. К., Радянська школа, 1977, с. 72—109.
- Илютович К. С. О соотношении морфемного и словообразовательного анализа. — Русский язык в школе, 1974, № 2, с. 99—104.
- Мукан Г. М., Передерій Г. Р. Вивчення розділу «Словотвір». — Українська мова і література в школі, 1971, № 9, с. 76—82.
- Нечай Д. Д. Вивчення складу слова в 3 класі. З досвіду роботи. К., Радянська школа, 1965.
- Плющ М. Я. Словотворення та вивчення його в школі. К., Радянська школа, 1969.
- Потиха З. А. Дидактические принципы изучения словообразования в школе. — Русский язык в школе, 1972, № 5, с. 25—32.
- Пронина И. В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа. М., Просвещение, 1964.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 213—220.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ

Значення і завдання вивчення частин мови

Опрацювання частин мови спрямовано на поглиблення знань учнів про граматичне і лексичне значення слова, про особливості словозмінування і 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, знайомляться з морфологічними і деякими синтаксичними синонімами.

Вивчаючи частини мови, учні збагачують свій словниковий запас, активізують його, розвивають логічне мислення. Усвідомлення значення граматичних форм у тісному зв'язку з лексичним значенням слова позитивно відбивається на знаннях учнів з лексики, збагачує їхню мову засобами виразності. Опрацювання частин мови позначається і на розвитку зв'язної мови учнів, формуванні навичок виразного читання.

Характеризуючи частини мови не лише за лексичними і морфологічними ознаками, за особливостями словозміювання і 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 в іменники, прислівників у прийменники.

Ознайомлення учнів із синтаксичною функцією частин мови і форм їх є необхідною передумовою для розширення знань про синтаксичну будову мови, зокрема про засоби зв'язку слів у словосполученні і реченні, способи вираження головних і другорядних членів, будову спонукальних і питальних речень, безособових речень, відокремлених членів, особливості складних речень.

Провідним напрямком в опрацюванні всіх частин мови має бути не ізольоване ознайомлення з окремими лексико-граматичними групами слів і формами їх, а вивчення системи частин мови і форм їх шляхом усвідомлення їх синтаксичної ролі в будові словосполучення і речення¹.

Вивчення частин мови необхідно підпорядкувати вирішенню таких основних завдань:

1) виробити чітке уявлення про систему морфологічних груп слів і форм їх, які певним чином функціонують в будові словосполучення і речення;

2) познайомити учнів із складом частин мови, з поділом їх на самостійні і службові, а також з виділенням в особливу частину мови — вигуки;

3) забезпечити усвідомлення учнями форм словозміни, якою характеризуються окремі самостійні частини мови, і навчити правильно застосовувати ці форми для побудови словосполучень і речень;

4) подати деякі відомості про словотвір окремих частин мови;

5) сформулювати необхідні граматичні вміння, на які спирається усвідомлення багатьох орфографічних правил;

6) у школі з російською мовою навчання послідовно з'ясовувати спільне і відмінне в морфологічній будові української і російської мов.

¹ Див.: Д у д н і к о в А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М., Просвещение, 1977.

Наступність у вивченні частин мови в початкових і 4—6 класах

У першому класі учні навчаються знаходити слова за запитаннями: хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять? Школярі усвідомлюють групи слів за їх семантичною ознакою і тренуються у визначенні слів, що називають предмети, або ознаки предметів, або дії предметів. Так діти знайомляться і з відповідними граматичними термінами. Слова, що називають предмети (школа, директор, книга), — це іменники. Слова, що називають ознаки предметів (сільська школа, новий директор, цікава книга), — це прикметники. Слова, що називають дії предметів (працювати, говорити), — це дієслова.

Учні 2 класу знайомляться з найважливішими формальними ознаками трьох частин мови: іменника, прикметника, дієслова. Усвідомлюють наявність постійного граматичного роду в іменниках, опрацьовують відмінювання іменників за відмінками і числами, а дієслів — за часами. Крім цього, школярі вивчають правила вживання великої букви для позначення власних назв, правопис відмінкових закінчень іменників та родових і відмінкових закінчень прикметників.

З поділом іменників на відміни діти знайомляться в 3 класі. Тут учнів навчають визначати відмінки іменників, змінювати дієслова за особами та числами в теперішньому і майбутньому часі. Вони опрацьовують правопис відмінкових закінчень іменників, прикметників та особових закінчень дієслів, практично знайомляться з відмінюванням і правописом особових займенників, одержують деякі відомості про прислівник, засвоюють правопис найуживаніших прислівників. Нарешті, вивчають роздільне написання прийменників з іменником і особовим займенником.

У 4 класі частини мови як окремі теми не вивчаються. Однак діючі програми і підручники враховують принцип наступності і перспективності. На початку року передбачено повторення та систематизація тих відомостей про іменник, прикметник і дієслово, які було подано учням в початкових класах. Попереднє вивчення синтаксису, зокрема словосполучення і членів речення, також спрямовує увагу на те, щоб знання про частини мови, одержані в початкових класах, знаходили своє застосування. Опрацювання речень з однорідними членами і складних речень створює умови для поглиблення поняття про сполучники (а, але, і, та, проте, що, щоб, тому що, коли). Розширення знань про частини мови, одержані в початкових класах, відбувається і під час опрацювання лексики та будови слова. Протягом усього року в 4 класі учні виконують розбір іменників, прикметників і дієслів як частин мови.

Систематичне вивчення частин мови здійснюється у 6—7 класах, де учні одержують більш глибокі знання про значення і граматичні ознаки всіх частин мови, ґрунтовніше знайомляться із способами словозміни іменників, прикметників, числівників, займенників,

1-й клас

2-й клас

3-й клас

4-й клас

6-7 клас

дієслів, засвоюють систему орфографічних правил про правопис закінчень цих частин мови, а також суфіксів та префіксів усіх частин мови. Вивчення способів словозміни використовують для поглиблення знань з синтаксису, зокрема зв'язку слів у словосполученні та реченні. Відповідно до вимог програми учні 5—6 класів під час вивчення всіх частин мови виконують значну кількість тренувальних вправ з граматичної стилістики.

Велик

Завершується формування морфологічних понять під час вивчення синтаксису в 7—8 класах, зокрема в процесі опрацювання способів вираження членів речення, засобів зв'язку слів у словосполученні та між членами речення і його частинами.

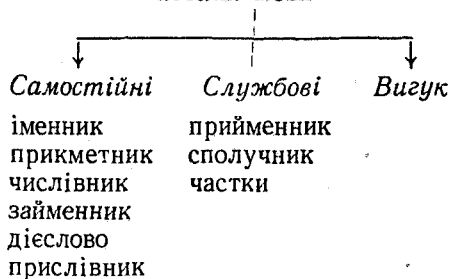
51

Методика вивчення загальних питань про частини мови

Загальні відомості про частини мови, зокрема про поділ слів на частини мови, за значенням, граматичними ознаками, функцією в реченні, можна повідомити шляхом короткої розповіді. Для цього доцільно скористатися схемою, що розкриває систему частин мови.

Усе
розповісти
вчителем

Частини мови



При такому варіанті ознайомлення учнів з системою частин мови вчитель нагадує учням про лексичне значення слова, тобто про його здатність позначати те, що нас оточує. Так, слова *дерево, літак, ракета* позначають предмети; *зелений, реактивний, космічний* — ознаки предметів; *зеленіти, будувати, вивчати* — дію; *швидко, високо, радісно* — ознаку дії; *два, шість, десять* — число. Це самостійні слова, самостійні частини мови. До них належать іменники, прикметники, числівники, займенники, дієслова, прислівники. Вони вживаються в мові з самостійним значенням, відповідають на певні запитання і виступають членами речення.

Інші слова (*на, але, не*) самостійного значення не мають і вживаються лише для позначення граматичних відношень, це службові слова. Одні з них використовують для зв'язку слів у словосполученнях та реченнях (прийменники), другі застосовують для з'єднання однорідних членів речення і частин складного речення (сполучники), треті вносять додаткові смислові відтінки в речення або служать для творення деяких граматичних форм слів (частки). Службові частини мови (прийменники, сполучники, частки) на від-

міну від самостійних частин мови не називають предметів, ознак, кількості, дій, не відповідають на запитання, а тому не виступають членами речення.

Далі вчитель говорить, що одні частини мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово) відмінюються, тому їх називають змінними. Інші частини мови (прислівники, прийменники, сполучники, частки, вигуки) не відмінюються, тому їх називають незмінними.

На закінчення розповіді вчитель виділяє вигуки, підкреслює, що вигуки — це особлива частина мови, яку не відносять ні до самостійних, ні до службових.

Для закріплення змісту розповіді вчитель пропонує учням оформити запис у такий спосіб (приклади слів до кожної частини мови називають учні):

Самостійні частини мови

1. Іменники: *школа, книга...*
2. Прикметники: *новий, чудовий...*
3. Числівники: *один, два...*
4. Займенники: *я, ти...*
5. Дієслова: *читати, говорити...*
6. Прислівники: *виразно, швидко...*

Службові частини мови

7. Прийменники: *в, на...*
8. Сполучники: *і, а, але...*
9. Частки: *не, так, атож...*

Несамостійна і неслужбова частина мови

10. Вигуки: *ой, ох, гей...*

Якщо взяти до уваги те, що п'ятикласники знайомі з більшістю частин мови, то ознайомлення учнів з системою частин мови можна здійснити в такий спосіб. Вчитель пропонує учням назвати ті частини мови, що змінюються за відмінками. Діти називають іменники, прикметники, займенники, а вчитель додає ще й числівник. Потім учні за пропозицією вчителя називають ту частину мови, що змінюється за часами, особами і числами (дієслово). Вчитель заохочує учнів назвати й ту частину мови, яка вказує на ознаку дії (прислівник), нагадує учням про те, що прислівник — незмінна частина мови. Підсумовуючи відповіді учнів, вчитель робить висновок, що шість частин мови є самостійними — іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник. Потім учні записують текст, в якому визначають самостійні частини мови. Наприклад: *Ми не бажаємо війни! Хай над містами й нивами сіяє сонце з вишини, щоб ми росли щасливими!* (І. Нехода)

Далі учні знаходять також службові слова, зокрема прийменники *над, з*, сполучники *й, щоб*, частки *не, хай*. А на закінчення бесіди

вчитель розповідає ще про особливу частину мови — вигук, наводячи кілька прикладів. Нарешті, завершуючи загальне ознайомлення учнів з частинами мови, вчитель пропонує розглянути схему про частини мови, що подана вище, а учні добирають відповідні приклади слів до кожної частини мови.

Важливою роботою під час вивчення частин мови є усвідомлення учнями визначень їх, кожна з яких характеризується сукупністю категоріальних, морфологічних і синтаксичних ознак.

Мета: роз'яснення частин мови.
Визначення частин мови є «синтезом відомостей, що подають учням шляхом попередньої аналітичної роботи, шляхом роз'яснення кожної ознаки поняття на спеціальних прикладах»¹. Ось чому в діючих підручниках для шкіл з українською мовою навчання перевага надається індуктивному шляху 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. Скажімо, прислівник — це незмінна частина мови, яка вказує на ознаку дії, предмета чи іншої ознаки. Розчленування цього визначення змушує учня спочатку показати, що прислівники — незмінні слова (*читає виразно, читають виразно*); потім довести, що прислівники можуть виражати ознаку дії (*говорити голосно, працювати добре*), предмета (*читання вголос, читання вдень*), ознаку іншої ознаки (*досить виразно, дуже добре*).

Для того щоб учні запам'ятали визначення частин мови і навчилися безпомилково визначати кожну з них, їм слід бути уважними як до семантичних, так і до формальних ознак їх. Наприклад, іменники семантично називають предмети, прикметники виражають ознаку, числівники означають число, кількість предметів або порядок їх при лічбі. Займенник вказує на предмети, ознаки, кількість, але не називає їх. Дієслово означає дію або стан, а прислівник називає ознаку дії, предмета чи іншої ознаки.

Вивчення формальних ознак частин мови поглиблює знання учнів про значення тієї або іншої частини мови, допомагає визначати частини мови та форми їх у тексті. Неабияка роль належить і граматичним питанням для правильного визначення семантичного значення самостійних частин мови, їх форм. Опрацювання класифікацій (відміни іменників, групи прикметників за значенням тощо) конкретизує граматичне поняття про частини мови.

Поглиблення відомостей про словозміну і словотворення під час вивчення частин мови в 5—6 класах пов'язується з розвитком мовлення і формування орфографічних навичок. Необхідно розрізняти два етапи в опрацюванні словозміни частин мови: спершу усвідомлення особливостей відмінювання, а потім формування вміння вживати засвоєні форми в мовленні. Відповідно до цього добираються і засоби навчання.

¹ Добромислов В. А. О развитии логического мышления учащихся V—VII классов на занятиях по русскому языку. М., Учпедгиз, 1956, с. 40.

У діючих підручниках наведено таблиці відмінювання слів: іменників і прикметників, дієслів, займенників, особливої форми дієслова — дієприкметника. В цих таблицях для привертання уваги учнів до закінчень використовують особливі графічні засоби — прямокутники. Для вироблення вміння вживати форми в мовленні до окремих вправ подано алгоритми на визначення граматичних форм або утворення їх, що має важливе значення і для формування орфографічних навичок.

Поглибленню знань про словозміну іменників, прикметників, числівників, займенників і дієслів сприяє і робота, спрямована на усвідомлення значення закінчення під час морфемного розбору, і синтаксичний аналіз зв'язку слів у словосполученні та реченні, і зіставлення, наприклад, особливостей словозміни іменників і прикметників, числівників і прикметників, і т. ін.

Удосконалення знань учнів щодо способів творення іменників, прикметників та інших частин мови спрямовано не лише на збагачення словника учнів, а й на вивчення відповідних правил орфографії, а саме: префікс не- в іменниках, прикметниках, прислівниках; суфікси -енн-, -єнн-, -інн- та інші в іменниках; суфікси -лив-, -ськ-, -єв- та інші в прикметниках тощо.

Для поглиблення знань про словотворення варто давати складніші приклади під час словотвірного аналізу, застосовувати складання таблиць, які б розкривали особливості словотворення кожної з частин мови.

З метою успішного розвитку мовлення учнів роботу школярів під час вивчення способів словозміни частин мови і словотворення необхідно організувати так, щоб від аналізу готових форм учні своєчасно переходили до матеріалу про видозміни слів (утворення нових форм, нових слів), а потім і до конструювання словосполучень і речень¹.

Службові частини мови (прийменник, сполучник, частки) не мають самостійного лексичного значення або виражають його нечітко (і то в поєднанні з повнозначним словом), не виступають членами речення, не відмінюються, тому їх слід вивчати, спираючись на самостійні частини мови і тісно поєднуючи морфологічний аспект з синтаксичним².

Особливу лексико-граматичну групу слів становлять вигуки. Вони не мають функції називання, не вказують на відношення чи зв'язок між словами в реченні, не мають граматичних значень і категорій. Вивчення їх має поширити й поглибити уявлення дітей про експресивні засоби, за допомогою яких виражають різні почуття

¹ Див.: І щ у к В. М. Вивчення ступенів порівняння прикметників у школах з російською мовою навчання. — Українська мова і література в школі, 1977, № 12, с. 66—70; Д о ц е н к о М. Т. Вправи до теми «Прислівник». — Українська мова і література в школі, 1972, № 2, с. 53—56.

² Див.: Ш к і л ь н и к М. М. Опрацювання прийменника і сполучника. — Українська мова і література в школі, 1973, № 2, с. 73—82; й о г о ж. Вивчення часток. — Українська мова і література в школі, 1973, № 3, с. 65—70.

людини або волевиявлення, не називаючи їх¹. Аналіз уживання вигуків поєднують з виробленням навичок виразного читання і правильного інтонування².

Методи вивчення частин мови

Для опрацювання теоретичних відомостей про частини мови застосовують такі методи: слово вчителя, бесіди, спостереження й аналіз мовних явищ, робота з підручником. 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. Наприклад: *Бригада бригадиром славиться. Бригадиром* — іменник, початкова форма *бригадир*, загальна назва, істота, чоловічого роду, другої відміни, твердої групи, залежить від слова *славиться*, відповідає на запитання *ч и м?*, стоїть в орудному відмінку однини, в реченні є додатком.

Під час часткового розбору увага учнів зосереджена на одній або кількох ознаках тієї чи іншої частини мови, зокрема визначають, наприклад, рід іменників або час, число і особу дієслів, наприклад: *бригада* — іменник жіночого роду, *бригадиром* — іменник чоловічого роду, *славиться* — дієслово теперішнього часу в однині, третя особа.

За способом виконання розбір за частинами мови може бути письмовим або усним, за використанням прийомів — розбором-міркуванням або розбором-судженням.

Розбір-міркування вимагає того, щоб ученя, називаючи ознаки, характерні для аналізованого слова, посилався на граматичну теорію. Наприклад: *бригада* — іменник, тому що це слово означає назву предмета, відповідає на запитання *х т о?*, відноситься до певного роду (жіночого), змінюється за відмінками та числами. *Славиться* — дієслово, тому що це слово означає дію предмета і відповідає на запитання *щ о р о б и т ь?*, змінюється за часами (*славилася, буде славитися, славиться*). Такий розбір корисний у навчанні учнів практичного використання граматичної теорії.

Розбір-судження характеризується відсутністю мотивації твердження. Наприклад, *бригада* — іменник, *славиться* — дієслово. Від розбору-міркування до розбору-судження учні переходять після

¹ Див.: Терещенко П. І. Опрацювання теми «Вигук». — Українська мова і література в школі, 1973, № 4, с. 72—75.

² Див.: Доценко М. Т. Вивчення вигуків. — Українська мова і література в школі, 1968, № 5, с. 44—49.

того, як вони добре засвоїли теорію, і під час розбору вже не роблять помилок.

У діючих підручниках для проведення розбору слів як частин мови в повному обсязі подають схеми (послідовність розбору), які спрямовують увагу учнів на додержання необхідної логіки, послідовності в аналізі, а саме: вказували насамперед початкову форму, постійні ознаки всіх форм даного слова, непостійні ознаки і, нарешті, яку синтаксичну роль у словосполученні або реченні виконує слово, що аналізується.

Необхідно зауважити, що повної погодженості в таких схемах немає. Наприклад, у підручнику для шкіл з українською мовою навчання¹ в схемі подано вимоги визначення і способу творення і вимови та написання слова, яке аналізується як частина мови. У підручнику для шкіл з російською мовою навчання² схеми розбору слів як частин мови характеризуються більшою чіткістю, хоч і не враховують особливостей словотворення, вимови і написання слів, що аналізуються.

Дієприкметник і дієприслівник за підручниками, відповідно до вимог програм, вивчаються як особливі форми дієслова, але у схемах не береться до уваги початкова форма дієслова — неозначена форма. Замість цього підручники пропонують називати початкову форму лише для дієприкметника — називний відмінок однини чоловічого роду.

Проте необхідно зауважити, що доцільним було б під час повного аналізу дієприкметника і дієприслівника як особливих форм дієслова вказувати на початкову форму дієслова — неозначену форму. І учень, аналізуючи дієприкметник, мав би назвати спочатку дієслово в неозначеній формі, від якого утворений дієприкметник; потім — постійні ознаки дієслова (перехідне чи неперехідне, зворотне чи незворотне, його вид, дієвідміна); після цього — постійні ознаки, що характерні для дієприкметника (активного чи пасивного стану, час, спосіб творення); нарешті, від якого слова залежить, на яке запитання відповідає, відмінок, число, рід, синтаксична роль. Наприклад: *Люди, сонцем приваблені, не повернуться в тьму.* (В. Швець)

1. *Приваблені* — дієслово в формі дієприкметника, початкова форма *привабити*.

2. Дієслово *привабити* — перехідне, незворотне, доконаного виду, другої дієвідмини.

3. Початкова форма дієприкметника, що аналізується, — *приваблений*, пасивний, минулого часу, утворений за допомогою суфікса *-ен-*.

¹ Див.: Блик О. П., Кулик Б. М. Українська мова. Підручник для 5—6 класів. К., Радянська школа, 1978.

² Див.: Беляев О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. Українська мова. Підручник для 5—6 класів шкіл з російською мовою навчання. К., Радянська школа, 1978.

4. У реченні залежить від іменника *люди*, відповідає на запитання *я к і?*, вживається в називному відмінку множини, разом з залежним словом *сонцем* утворює дієприкметниковий зворот *сонцем приваблені*, який виконує роль відокремленого означення, тому що стоїть після пояснюваного слова.

Аналізуючи дієприслівник, учень спершу називає теж дієслово (неозначену форму), потім постійні ознаки неозначеної форми дієслова, а тоді суфікс, за допомогою якого утворено дієприслівник, і, нарешті, визначає зв'язок дієприслівника з іншими словами в реченні, його синтаксичну роль. Наприклад: *Співаючи Вітчизні славу, я по землі моїй ходив.* (С. Крижанівський)

1. *Співаючи* — дієслово в формі дієприслівника, початкова форма *співати*.

2. Дієслово *співати* — перехідне, незворотне, недоконаного виду.

3. Дієприслівник *співаючи* утворений за допомогою суфікса *-ючи*.

4. У реченні дієприслівник *співаючи* має залежні слова *Вітчизні славу* і разом з ними утворює дієприслівниковий зворот *Співаючи Вітчизні славу*, який виконує в реченні роль відокремленої обставини.

Утворення різних форм змінюваних слів застосовують під час опрацювання особливостей відмінювання частин мови для вироблення вміння вживати ці форми в мовленні. Для таких вправ беруть окремі слова і словосполучення, речення і зв'язні тексти. Так, відповідно до завдання тренувальної вправи учні від поданих іменників утворюють форму орудного відмінка: *явище* — *явищем*, *межа* — *межею* і т. ін. Або форму орудного відмінка утворюють від тих іменників, що подані в дужках. В одному випадку записують словосполучення: *милуватися (тиша) — милуватися тишею*, *говорити (товариш) — говорити з товаришем*. А в іншому — цілі речення: 1. *Ми (пустеля, хаща) проведем русла рік. — Ми пустелю, хащу проведем русла рік.* (В. Швець) 2. *Хай же вічно красується (доблесть) наша земля! — Хай же вічно красується доблестю наша земля!* (О. Довженко)

Для тренувань в утворенні форм теперішнього часу можна застосовувати зв'язний текст, до якого завдання можна сформулювати так: запишіть поданий текст, ставлячи дієслова в формі теперішнього часу.

Наприклад: (*Бити*) *об камінь невсипуций молот, то в атаку (йти) каменярі. Їх (вести) невтомні бригадири на плацдарми творчої доби. А над ними вісниками миру (витися) голуби.* (Л. Дмитерко)

Утворення нових слів за допомогою словотвірних морфем збагачує словник учнів, активізує його. Виконуючи тренувальні вправи такого типу, учні від слів, що подані в дужках, утворюють іменники з відповідним суфіксом (*-ен-*, *-ин-*, *-тн-*) і записують разом з поданим словом: *урок (креслити) — урок креслення, виразний (читати) — виразне читання, щасливий (жити) — щасливе життя.*

Виділені слова заміняють іменником з суфіксом *-ник*, а потім, записавши утворені словосполучення, аналізують їх: 1. *Той, хто*

приносить звістку про перемогу.—Вісник перемоги. 2. Той, хто стає на захист миру.—Захисник миру.

Від слів, що подані в дужках, учні утворюють прикметники, додають їх до іменників, одержані словосполучення записують, а потім аналізують: (щастя, -лив-) мати — щаслива мати; (тиж-день, -ев-) відпустка — тижнева відпустка; (користь, -н-) справа — корисна справа і т. ін.

Для тренувальних вправ на утворення слів можна використати окремі речення, запис яких доповнюється синтаксичним розбором за членами речення: 1. Москва — це надія всіх (честь, -н-) людей, великих ідей, (заповіт, -н-) думок. (П. Воронько) 2. До бою звелась (богатыр, -ськ-) дружина радянських народів-братів. (М. Бажан) 3. Тарас годиною нічною майбутньому (вітати, -нн-) слав. (М. Терещенко)

Вставлення пропущених слів у відповідній формі навчає дітей користуватися необхідними формами, збагачує їх мову. Наприклад, прикметники, що подані для довідок (легковий, твердий), учні в потрібній формі вставляють у текст: 1. Від ... землі йшов приємний запах. (М. Коцюбинський) 2. Високі дерева, здається, біжать... машині назустріч. (Ю. Збанацький)

Відповідно до змісту речень у текст вставляють в потрібній формі означальні або особові займенники: Сонце прснизув воду зверху аж до ... дна. (П. Мирний)

У подані речення вставляють необхідні за змістом форми слів — іменник з прийменником або прислівник: 1. Увечері повернулася Маланка ... щаслива (додому, до дому). (М. Коцюбинський) 2. Я сподіваюся ... з братом (назустріч, на зустріч).

Тренувальну вправу такого типу, що передбачає вставити необхідні за змістом слова, застосовують і під час опрацювання службових слів. Наприклад, у подані речення вставляють потрібні за змістом сполучники (а, бо, щоб): 1. Ти маєш право на гордість, ... ти творець. (О. Корнійчук) 2. Хай буде мир, ... учитися за партою. (І. Нехода) 3. Вчення — світ, ... невчення — тьма.

Заміна одних форм іншими сприяє розвитку мовлення, навчає зіставляти різні форми слів. Тренувальні вправи цього типу застосовують для закріплення навичок утворювати певні форми слова, для формування вміння користуватися лексичними і граматичними синонімами. Наприклад, за поданим зразком учні замінюють однією множиною: 1. Велась безконечна розмова.— Велись безконечні розмови. 2. Осінній день короткий.— Осінні дні короткі.

Виділені звороти замінюють дієприкметником: 1. Листя, що пожовкло від сонця.— Пожовкле від сонця листя. 2. Вогонь, що згасає.— Згасаючий вогонь. 3. Прилад, що його виготовили на заводі.— Виготовлений на заводі прилад.

Складання словосполучень і речень є корисною тренувальною вправою. Її застосовують під час опрацювання всіх частин мови. Лексичний матеріал для побудови словосполучень або речень може бути поданий поряд із завданням, а в іншому випадку учні повинні

дібрати самі необхідний лексичний матеріал. Наприклад, використовуючи подані групи слів, учні складають прості словосполучення: *книга, сестра* — *книга сестри; йти, ліс* — *йти лісом; синій, небо* — *синє небо; п'ять, зошит* — *п'ять зошитів; мій, мрія* — *моя мрія; висловити, думка* — *висловити думку.*

До поданих іменників учні добирають відповідні прикметники, і утворені таким чином словосполучення записують: *день* — *безхмарний день; море* — *бурхливе море; друг* — *вірний друг.* Або на подані запитання дають повні відповіді в письмовій формі: 1. *Де демонструються фільми?* — *Фільми демонструються в кінотеатрі.* 2. *Як передають щодня останні вісті?* — *Останні вісті щодня передають по радіо і телебаченню.*

Порівнюючи дані предмети за ознаками, що вказані в дужках, діти будують речення: 1. *Золото і срібло (вартість).* — *Золото дорожче за срібло.* 2. *Дерево і камінь (вага).* — *Камінь важчий, ніж дерево.*

Спостереження над уживанням паралельних морфологічних форм збагачує мову учнів, допомагає краще зрозуміти засоби милозвучності, досягти потрібного ритмічного звучання. Так, закінчення **у(-ю), -ови(-єви)* в давальному відмінку однини іменників другої відміни рівнозначні. Наприклад, можна сказати *кращому токареві й кращому токарю.* А якщо поряд вжито два іменники, то краще сказати *товаришу Шевченкові, трактористу Гордієнкові, трактористові Гордієнку,* а не *трактористові Гордієнкові чи трактористу Гордієнку.* Отже, в певному тексті перевагу необхідно надавати одній із форм, щоб досягти необхідної милозвучності. Тому ознайомлення з паралельними морфологічними формами не лише іменників, а й прикметників, числівників, займенників, дієслів, прислівників доцільно поєднувати із спостереженням над уживанням паралельних морфологічних форм. І такі спостереження необхідно застосовувати також під час вивчення службових слів, наприклад: *коло школи* — *біля школи, більший від брата* — *більший за брата* і т. ін.

Переклад з російської мови українською і навпаки повинен займати чільне місце в системі тренувальних вправ. Переклади забезпечують здійснення в певній системі українсько-російських зіставлень, дозволяють спостерігати за відмінностями в морфологічних формах двох мов і їх правописі. Наприклад, широке вживання кличної форми в українській мові, відповідником якої в російській виступає називний відмінок, вживання букви *ь* в українських формах дієслів теперішнього і майбутнього часів третьої особи однини і множини, відсутність букви *ь* в українській формі дієслів другої особи однини тощо.

Проблемні питання¹, що спонукають учнів до встановлення зв'язків між різними мовними рівнями, зокрема морфологією і лексикою,

¹ Див.: В а р з а ц ь к а Л. О. Вивчення морфології у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою. — Українська мова і література в школі, 1978, № 7, с. 63—69.

морфологією і синтаксисом, активізують діяльність учнів, наприклад:

Чому однокореневі слова *сміливість, сміливий, сміливо* належать до різних частин мови?

Чому однозвучні слова у словосполученнях *добре зерно, добре живеться* виступають різними частинами мови і мають різний морфемний склад?

Чому, визначаючи відмінок іменників, прикметників, числівників, займенників, треба встановлювати зв'язок слів у реченні?

Чому із зміною морфемного складу слова змінюється характер зв'язку з іншими словами (*думати про кого? про що? обдумувати що?; подумати над чим? про що? про кого?; продумати що?*)?

Чому змінюється структура речення із зміною певної форми слова? Наприклад: *Наше серце відкрито народам.* (П. Тичина) і *Наше серце, відкрите народам.*

Добираючи методи і прийоми навчання, а також дидактичний матеріал для опрацювання окремих частин мови, перевагу слід надавати таким засобам, які б допомагали усвідомлювати морфологічні значення слів і одночасно краще розбиратися в їх лексичному значенні.

Треба також розвивати в дітей здібності усвідомлювати емоційні та семантичні відтінки слів, знайомити із стилістичними можливостями частин мови.

Доцільно навчальний процес організувати так, щоб учні добре запам'ятовували форми, що вивчаються, навчалися безпомилково застосовувати їх у мовленні, порівнювали б звучання слова з його написанням, засвоювали як орфоепію слова, так і правильне його морфологічне й орфографічне оформлення на письмі.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. З'ясуйте значення і завдання вивчення частин мови в школі.
2. Розкрийте зміст поняття про наступність у вивченні частин мови.
3. Розкажіть, як доцільно побудувати урок на тему «Загальні відомості про частини мови».
4. Яка роль при вивченні частин мови належить морфемному розбору і словотворчому аналізу?
5. З'ясуйте вимоги до морфологічного розбору за частинами мови на різних етапах вивчення іменника (прикметника, числівника тощо).
6. Визначте, які засоби наочності застосовують у підручнику для опрацювання однієї з частин мови.

Список літератури

- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. *Методика русского языка*. М., Просвещение, 1974, с. 284—312.
- Беляев О. М., Плиско К. М., Симоненкова Л. М., Шкільник М. М. *Вивчення української мови в 5 класі шкіл з російською мовою навчання*. К., Радянська школа, 1974.

- Б л и к О. П. Вивчення української мови в п'ятому класі. К., Радянська школа, 1975.
- Б л и к О. П. Вивчення української мови в шостому класі. К., Радянська школа, 1977.
- В а р з а ц ь к а Л. О. Вивчення морфології у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою.— Українська мова і література в школі, 1978, № 7.
- Д м и т р о в с ь к и й Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 106—147.
- Д о р о ш е н к о М. Робота над словом при вивченні іменника і прикметника в 5 класі. К., Радянська школа, 1968.
- Д у д н и к о в А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М., Просвещение, 1977.
- М е д у ш е в с ь к и й А. П. Викладання фонетики і морфології української мови у восьмирічній школі. К., Радянська школа, 1962, с. 116—314.
- М е л ь н и ч а й к о В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1975, с. 53—74.
- Методика викладання української мови в середній школі /За ред. С. Х. Ч а в д а р о в а і В. І. М а с а л ь с ь к о г о. К., Радянська школа, 1962, с. 172—188.
- С т е л ь м а х о в и ч М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4—8 класах. К., Радянська школа, 1976, с. 37—55.
- Т е к у ч е в А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 220—251.
- Т е к у ч е в А. В. Грамматический разбор в школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, с. 140—218.
- Ч е р е д и н ч е н к о И. Г. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. К., Радянська школа, 1957, с. 257—313.
- Ш и р ш о в И. А. О логике морфологического разбора.— Русский язык в школе, 1972, № 5, с. 49—53.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ

Значення і місце занять з синтаксису в шкільному курсі мови

Вивчаючи синтаксис, учні знайомляться з будовою і граматичним значенням словосполучень і речень, оволодівають умінням пізнавати синтаксичні конструкції і значення їх, усвідомлюють різноманітні форми висловлювання думки і навчаються користуватися ними під час мовлення з метою спілкування і накопичення знань. Пізнання будови і значення словосполучень і речень різних типів є необхідним ґрунтом для засвоєння норм літературної мови, елементів стилістики, основою для формування навичок виразного читання, а також пунктуаційних навичок. Крім того, під час вивчення синтаксичних тем учні мають змогу поглибити свої знання з лексики і фонетики, з морфології і орфографії. «Синтаксис, покладений в основу вивчення всієї граматики, немовби цементує в одне ціле різноманітні форми висловлювання думки в слові: синтаксисом зумовлюється і зв'язок слів у реченні, ним же визначається і форма

кожного окремого слова, що входить до цілого висловлювання, отже, значення слова, і навіть саме оформлення слів (*болять руки, залишився без руки і т. п.*)»¹.

Сучасне розуміння синтаксису як учення про словосполучення і речення оновило предмет шкільного курсу синтаксису, а потреби розвитку зв'язної мови зумовили підсилення уваги до поняття «цілий текст»².

Словосполучення, речення, цілий текст — найважливіші одиниці синтаксису. Вивчення їх у середній школі поєднується з усвідомленням форм позначення різноманітних відношень.

У словосполученні виявляються відношення означальні (*новий будинок, польова квітка*), предметні (*досліджувати космос, читати газету*), обставинні (*працювати ефективно, рухатися вперед*).

У реченні, крім означальних, предметних і обставинних форм, виділяються ще й такі: позначення предикативних відношень (підмет і присудок), вираження сурядних відношень (сурядні сполучення однорідних членів), вираження суб'єктивної модальності (модальні частки, вставні слова, оклична інтонація).

У цілому тексті між закінченими реченнями можна спостерігати відношення однорідності і неоднорідності (підрядності). Відповідно до цього розрізняють різновиди зв'язку між закінченими реченнями: паралельний зв'язок і ланцюжковий.

Відношення однорідності властиві закінченим реченням, що зв'язані паралельним зв'язком, наприклад: *Заходило сонце. Невеличкий човен снував по річці. Партизани переправлялись.* (Ю. Збанацький)

Відношення підрядності, неоднорідності властиві закінченим реченням, що з'єднані ланцюжковим зв'язком, наприклад: *Садом не поспішаючи ідуть партизани. Вони раптом спиняються біля якогось дерева, уважно його розглядають. Я безпомилково впізнаю те дерево. То наша партизанська груша, через яку весь час йшла пошта.* (Ю. Збанацький)

Властивості цілого тексту розглядалися вперше в книзі І. А. Фігуровського «Синтаксис целого текста и ученические письменные работы» (М., Учпедгиз, 1961). Ідеї цієї книги знайшли відгук у методичних статтях Л. І. Величко, яка вмотивовує спостереження над синтаксисом цілого тексту не тільки під час проведення навчальних творчих робіт³, а й під час вивчення окремих тем шкільного

¹ Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. М., Учпедгиз, 1947, с. 108—109.

² Поряд з терміном «цілий текст» вживаються ще й такі: складне синтаксичне ціле, зв'язний текст, суцільний текст, надфразова єдність.

³ Див.: Величко Л. И. Знакомство учащихся IV класса с элементами синтаксиса целого текста. — Русский язык в школе, 1972, № 3, с. 39—45.

курсу мови, зокрема синонімів¹, особових і вказівних займенників², прислівників³, сполучників⁴, однорідних членів⁵.

Діючі програми з української мови для середньої школи виділяють чотири етапи у вивченні синтаксису: 1) практичне ознайомлення з синтаксисом у 1—3 класах; 2) попереднє, пропедевтичне вивчення синтаксису в 4 класі; 3) поглиблення знань з синтаксису під час опрацювання тем морфології на синтаксичній основі в 5—6 класах; 4) систематичний курс синтаксису в 7—8 класах.

Названі чотири етапи можна спостерігати при вивченні багатьох синтаксичних тем. Наприклад, під час практичного ознайомлення з синтаксисом учні 1—3 класів дізнаються, що присудок звичайно виражається відмінюваною формою дієслова, наприклад: *Дружні сороки орла злякають*.

Пропедевтичне вивчення синтаксису в 4 класі знайомить учнів з випадками, коли присудок виражений прикметником або іменником, наприклад: 1. *Всякий труд почесний*. 2. *Вчення — мати зміння*.

Поглиблення знань з синтаксису під час опрацювання тем з морфології позитивно позначається і на розширенні знань про присудок, зокрема вираження його діеприкметником, наприклад: *Сітку складено в човни*.

Нарешті, в систематичному курсі синтаксису учні знайомляться з класифікацією присудків: простий дієслівний — *Ми тривожим стратосферу...* (П. Тичина); дієслівний складний — *Хто може нас, могутніх, підкорити?* (П. Тичина); іменний складний — *Вчорашній раб всесильним став...* (М. Рильський)

Практичне ознайомлення першокласників з синтаксисом спрямовано на вироблення вмінь виділяти речення з усної мови, складати речення за малюнками і на теми навколишнього життя, дотримуватись інтонації і граматичних пауз під час читання. Вивчаючи елементарну граматику, учні 1—3 класів знайомляться з відповідними, питальними й окличними реченнями, вчать встановлювати зв'язок слів у реченні за допомогою запитань і виділяти члени речення, відрізнити речення з однорідними членами (без сполучників і з сполучниками *і, а, але*) від складних речень, одержують

¹ Див.: В е л и ч к о Л. И. Знакомство учащихся IV класса с элементами синтаксиса целого текста при работе над темой «Синонимы». — Русский язык в школе, 1977, № 5, с. 63—67.

² Див.: В е л и ч к о Л. И. Знакомство учащихся V класса с элементами синтаксиса целого текста при изучении местоимений. — Русский язык в школе, 1976, № 1, с. 42—47.

³ Див.: В е л и ч к о Л. И. Знакомство учащихся VI класса с элементами синтаксиса целого текста при изучении наречий. — Русский язык в школе, 1976, № 5, с. 37—43.

⁴ Див.: В е л и ч к о Л. И. Знакомство учащихся VI класса с элементами синтаксиса при изучении темы «Союз». — Русский язык в школе, 1975, № 1, с. 15—19.

⁵ Див.: В е л и ч к о Л. И. К вопросу о практическом изучении синтаксического целого (на материале «Однородные члены»). — Русский язык в школе, 1970, № 5, с. 32—38.

перші уявлення про пряму мову після слів автора, про звертання. Все це служить теоретичною основою для послідовного, за певним порядком, зв'язного мовного розбору речень.

Попереднє, пропедевтичне вивчення синтаксису в 4 класі підпорядковано ознайомленню учнів із словосполученням (головне слово залежне від нього), граматичною основою речення (підмет і присудок), видами речень за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) та особливостями їхньої інтонації. Учні поглиблюють знання про головні і другорядні члени речення, поширені і непоширені речення, речення з однорідними членами, про місце звертання в реченні, про складні речення, речення з прямою мовою (після слів автора і перед ними). Дається також поняття про діалог.

Вивчення морфології на синтаксичній основі створює умови для постійного повторення питань синтаксису, що опрацьовані в 1—4 класах, а також для поглиблення знань учнів про синтаксичну роль різних частин мови і форм їх, про синтаксичні умови переходу однієї частини мови в іншу.

Систематичний курс синтаксису в 7—9 класах допомагає учням глибше усвідомити відмінність словосполучення від речення, структуру та граматичне значення і функцію їх у мовленні.

У синтаксисі української і російської мов більше спільного, ніж відмінного, тому діючі програми вказують на необхідність так будувати уроки української мови, щоб вивчення теоретичного матеріалу та засвоєння пунктуаційних і стилістичних навичок сприяло зміцненню знань і навичок з синтаксису російської мови і навпаки.

Учитель, який пояснює певні синтаксичні явища або поняття вдруге (наприклад, на уроках української мови в школі з російською мовою навчання), повинен спиратися на відповідні знання учнів з російської мови, зупинитися на перекладі термінів, а закономірний час використовувати для вироблення необхідних умінь і навичок.

Поряд із спільним в українській і російській мовах (прості речення з двома головними членами, прості речення з одним головним членом і т. п.) кожна з цих мов має і свої специфічні особливості. Наприклад, у способах поєднання слів у реченні, нехтування якими веде до порушення синтаксичних форм української чи російської мови. «Адже відомо, що граматичні ознаки окремих слів у російській і українській мовах не збігаються, а це позначається на синтаксичних зв'язках даних слів з іншими словами, що з ними зв'язані (пор.: *широка степ* — *широкий степ*, *острая боль* — *гострий біль*). Багато спільного є у зв'язках кількісних числівників з іменниками, але є і відмінне. У російській мові після числівників *два*, *три*, *чотири* вживаються іменники в родовому відмінку, а в українській мові — в називному множини (пор.: *три трактора* — *три трактори*, *четыре комбайна* — *чотири комбайни*, *два ученика* — *два учні*)»¹.

¹ Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського, с. 194.

курс мови, зокрема, синонімів¹, особових і вказівних з'єднаних², підставників³, сполучників⁴, однорідних членів⁵.

Б л и ж О. П. Виділення української мови в п'ятому класі. Радянські видання 1977.

В а л е н т Я з синтаксису вивчення мовної форми у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою. Українська мова в 7 класі загальноосвітньої школи. Видання 1979.

Д м и т р а с в о п р а ц о в а н и м Методом морфології на синтаксичній основі в 5—6 класах; 4) синтаксичний курс синтаксису в 7—8 класах.

Д о р о ш е н к о М. Робота над словом при вивченні іменника і прикметника в 5 класі. Радянська школа, 1968.

Д у с и н т а к с и м н и х в м е т о д и к у п р и к л а д і л і т а н а с т р і я м т о ч н о г о о з н а й о м л е н н я з с и н т а к с и с у м у ч н і 7 1 . — 3 класів дізнаються, що присудок звичайно

М е т о д в и в ч а є т ь с я в і д м і н о в а н о ю ф о р м о ю ч л е н о в а н н я п р и к л а д і л і т а н а с т р і я м т о ч н о г о о z n a y o m l e n n y a мови у восьмичлентій школі. К., Радянська школа, 1962, с. 116—134.

М е л ь н і к В. М. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в 7 класі. Радянська школа, 1968.

М е т о д н а в і д м і н о в а н о ю к о д и р а н с ь к о ю м о в и р а з н и ц і й п р и к л а д і л і т а н а с т р і я м т о ч н о г о o z n a y o m l e n n y a мови на прикладі: М. а Велкий труд одеск. Радянська школа, 1962.

С т е л ь м а х о в и ч М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4 класі. Значення знань про синтаксис у процесі опрацювання тем з мор-

Т е ф о л о г і я п о з и т и в н о п о з н а ч а є т ь с я н а р о з в і р е й н і з м а н і п р о п р и с у д о к , з о ж р е м а 2 0 . в и в ч а є т ь с я й о г о д і е п р и к м е т н и к о м , н а п р и к л а д : С і т к у

Т е к у ч е в а В. Грамматический разбор в школе. М. Изд-во АПН РСФСР, 1963, с. 190—208.

Ч е р е т а р е ш е в с и с т е м а т и ч н о м у к л а с і с и н т а к с и с у к у н і з н а й о м л я т ь с я з л а с т о ф і к а ц і я к а с е п р и м о у м н и р о с т и н д і с л о в н и й л а . М і 7 . т р і б і ж и м

З в і т р а т о с ф е р у . . . (П . Т и ч и н а) ; д і с л і в н и й с к л а д н и й — Х т о м о ж е н а с ,

Ш и д е л і в і х п і д к о р і т и . . . (О . П .) ; м о р ф о л о г і ч е с к о ю ф о р м о ю — Р у с к и й я з и к в і ш к о л е , 1 9 7 2 , № 5 , с . 4 9 — 5 3 ; Т и ч и н а) ; м е н ш и й с к л а д н и й — В ч о р а ш н і й р а б в с е с і л ь н и й с т а в . . . (М . Р и л ь с ь к и й)

Практичне ознайомлення першокласників з синтаксисом спрямовано на вироблення вмінь виділяти речення з усної мови, скла-

дати речення за малянками і на теми навколишнього життя, дотримуватися інтонації і граматичних пауз під час читання. Вивчаючи

елементарну граматику, учні 1—3 класів знайомляться з розповідними, зв'язаними між собою реченнями вчаться встановлювати зв'язок слів у реченні за допомогою запитань і виділяти члени

речення, відрізняти речення з однорідними членами (без сполучників) і сполучники, учні 4 класу знайомляться з сполучниками з метою

визначення значення словосполучень і речень, оволодівають умінням пі-

знавати синтаксис цілого текста при роботі над темою «Синоніми». Руский

номатеріал у формі 1971, № 1, с. 87 думки і навчаються користуватися ним

у процесі мовлення. З метою того, щоб учні 4 класу опанували синтаксисом

цілого речення при вивченні словосполучень в усній мові, в школі, типів і

елементарних частин речень, учні 4 класу ознайомляються з елементами

синтаксису цілого речення, з метою того, щоб учні 4 класу опанували синтаксисом

цілого речення при вивченні тем «Синоніми», «Синоніми» в усній мові, в школі, № 1,

денний у давню вивчення в 1 класі граматику, неморфемні члени в синтак-

сисі, з метою того, щоб учні 1 класу опанували синтаксисом цілого речення (форма

словосполучень і форм словосполучень) і форм словосполучень у реченні, ним же визначається і форма

Відмінності можна спостерігати в дієслівному та іменному керуванні, в окремих сполученнях прийменника з іменником, в синтаксичному вживанні деяких морфологічних форм. Наприклад, в укр. мові: *вибачити ко м у?*, *підкуватися про ко го?* *про що?*, в рос. мові *извинять ко го?*, *заботиться о ко м?* *о чем?*; в укр. мові *шлях до мети*, *квартира на три кімнати*, в рос. мові: *путь к цели*, *квартира из трех комнат*; в укр. мові: *за редакцією*, *через нездатність*, в рос. мові: *под редакцией*, *по неспособности*.

Шляхи подолання труднощів під час вивчення окремих синтаксичних тем

Вивчаючи синтаксис у 4—8 класах, учні долають чимало труднощів при розмежуванні понять словосполучення і речення, під час визначення засобів зв'язку слів у словосполученні й реченні, головних членів речення, додатків і обставин, означень і додатків, однорідних і неоднорідних означень, відокремлених членів речення, під час встановлення зв'язків і відношень між частинами складного речення.

Уникнути помилок у розмежуванні понять словосполучення і речення допомагають спостереження над структурою словосполучень («головне + залежне слово» або «залежне слово + головне», «прикметник + іменник» і т. п.) і речень (наявність граматичної основи, тобто головних членів речення — одного або двох, ускладнення речення однорідними членами, звертанням, відокремленими членами і т. ін.), усвідомлення граматичного значення як словосполучень, так і речень.

Ефективними для вироблення вміння визначати словосполучення і речення є тренувальні вправи, які передбачають розбір прикладів за поданим зразком. Учні виразно читають подані словосполучення і речення, проводять розбір-міркування, що може виступати в таких варіантах:

I. 1. *Прочитати виразно.*—Ця єдність слів є поширеною назвою дії, отже, це словосполучення. 2. *Ігоре, прочитай виразно вірш.*—Це сполучення слів містить у собі спонукування, отже, це спонукальне речення.

1. *Взяти пенал. Новий пенал. Колю, візьми свій пенал.* 2. *Приходь, Іване, на тренування. Приходить на тренування.*

II. 1. *Поїхати до Москви.*—Ця єдність слів є поширеною назвою дії, отже, це словосполучення. 2. *Ти поїдеш до Москви?*—Це сполучення слів містить у собі запитання, отже, це речення питальне.

1. *Працювати в саду. Працювати завтра. Ми завтра будемо працювати в саду?* 2. *Хто вічно житиме? Жити вічно.*

III. 1. *Тракторний завод.*—Ця єдність слів є поширеною назвою предмета, отже, це словосполучення. 2. *Завод працює.*—Це сполучення слів містить у собі повідомлення, отже, це речення розповідне.

1. Яблуневий сад. Квітує яблуневий сад. 2. Наблизитися до берега. До берега наближався човен.

У словосполученні слова зв'язуються однобічним, підрядним зв'язком, тобто залежне слово підпорядковується головному. Розрізняють три типи підрядного зв'язку: узгодження (щасливе життя, непорушина дружба), керування (наказ командира, зустрічати героя) і прилягання (відповідати коротко, працювати сумлінно). Засобами зв'язку слів у словосполученні є закінчення, закінчення разом з прийменником, порядок слів.

У реченні ці три типи підрядного зв'язку теж використовуються. Однак у реченні спостерігаються ще й інші зв'язки: зв'язок між підметом і присудком, що характеризує предикативне відношення; сурядний зв'язок між однорідними членами. Засоби зв'язку в реченні — закінчення, закінчення разом з прийменником, порядок слів, інтонація, сполучники.

Безпомилково визначити головні члени речення учні зможуть за умови, якщо вони будуть озброєні необхідними знаннями для самостійного аналізу фактів мови¹.

Підмет може стояти в реченні і в кінці його, і на початку, і в середині, наприклад: 1. Проти ворога лихого подала нам допомогу у криваві дні Москва. (М. Рильський) 2. Могутнє серце рідної землі пульсує вічності в Кремлі. (М. Бажан) 3. Труд облагороджує душу людини.

У реченні можуть бути додатки, виражені формою знахідного відмінка, який учні помилково приймають за називний, що веде до неправильного визначення підмета, наприклад: *Вже навіки Україна розігнала тучі. Сонце правди осяває і Дніпро, і кручі.* (М. Терещенко)

Необхідно, щоб учні, визначаючи підмет, враховували такі його ознаки: 1) смислову (підмет — це логічний суб'єкт, слово, яке має найбільше смислове навантаження); 2) формально-граматичну (знайдене слово-підмет повинно відповідати на запитання називного відмінка); 3) зв'язок підмета з присудком (дає відповідь на запитання, що сказано про підмет).

Присудок теж може бути не тільки в середині речення, а й у кінці або на початку його, наприклад: 1. Радянський славлю я народ. (М. Рильський) 2. Над ярами між ставами верби зеленіють. (Т. Шевченко) 3. Молодіє наша рідна сторона. (О. Ющенко)

Визначаючи присудок, учні повинні також врахувати кілька ознак. По-перше, присудок стверджує щось про підмет (підмет щось робить, який він є і т. п.), наприклад: 1. У радянській оселі всі люди веселі. 2. Михайло Стельмах — письменник. 3. Ртуть — метал.

По-друге, присудок може виражатися не тільки одним словом, а й групою слів, наприклад: 1. Травень кожен трудівник стрічать

¹ Див.: М и к у л и н с к а я М. Я. К вопросу об ориентировочных признаках главных членов предложения. — Доклады АПН РСФСР, 1960, № 2, с. 25—28.

піснями звук. (М. Рильський) 2. *Нам сили атомних стихій покірними стають.* (П. Дорошко)

Для подолання труднощів при визначенні другорядних членів речення, зокрема означень і додатків, обставин і додатків, треба, щоб учні враховували не лише граматичне значення форми, а й характер відношень даного члена речення з іншим, тобто ставили одночасно два запитання — граматичне і смислове. Наприклад: 1. *Іде по шляху* (чого? по ~~як~~ ~~о~~ ~~му~~?) *перемог* Батьківщина під прапором (кого? (як ~~и~~ ~~м~~?) *більшовиків* (М. Бажан) 2. *Не причинені двері були і в квартиру* (куди? яку?) *праворуч.* (А. Головка) 3. *З будиночка виходить чоловік* (у чому? який?) *у формі залізничника.* (А. Шиян) 4. *Машини мчали* (з чого? з відкрито?) *з гір.* (О. Гончар) 5. *Вдень* (над чим? де?) *над містом розгулялася буря.* (Л. Дмитерко)

У наведених реченнях до виділених членів (компонентів речення) можна поставити два запитання. Перше запитання в кожному прикладі вказує на значення виділеного компонента, а друге — на характер відношень. Саме характер відношень (граматичну семантику) треба враховувати, щоб визначити правильно, яким саме членом речення виступає те або інше слово. У перших трьох поданих реченнях виділені слова — неузгоджені означення, а в останніх двох обставини.

Однорідні і неоднорідні означення доцільно розмежовувати не за однією якоюсь ознакою, а за сукупністю формальних і семантичних ознак (інтонація, синтаксичний зв'язок, семантика означень). Так, формуючи поняття про однорідні і неоднорідні означення, необхідно застосовувати насамперед інтонаційно-смисловий аналіз речень, тренувати учнів у виразному читанні речень з однорідними і неоднорідними означеннями. Наприклад: 1. *Червоні, зелені, сині вогні палали на ялинці.* 2. *Безлюдна, безводна, безлісна земля розлягається навкруги...* (О. Гончар) 3. *Василько мав сьогодні святковий, урочистий вигляд.* (Ю. Збанацький) 4. *За Россю стояв високий скелястий берег.* (І. Нечуй-Левицький)

Далі можна розглянути схеми, що пояснюють особливості синтаксичного зв'язку означень у поданих реченнях, а також запропонувати учням визначити, які з розглянутих речень відповідають кожній схемі.

Нарешті, треба спрямувати увагу школярів на усвідомлення семантики означень.

Можливість вставити єднальний сполучник між однорідними означеннями треба вважати не основним, а допоміжним прийомом розмежування однорідних від неоднорідних означень.

Значні труднощі долають учні під час вивчення відокремлених членів речення, зокрема означень, що виражені дієприкметниковим зворотом. Необхідно, щоб учні швидко знаходили в реченні дієприкметник, визначали його зв'язок з іншими словами, а також усвідомлювали особливості використання дієприкметника. Вживається він у реченні як одиничний або із словами, що пояснюють його.

Якщо дієприкметник не одиничний, тобто має залежні від нього слова, то це речення з дієприкметниковим зворотом. У цьому випадку необхідно визначити місце дієприкметникового зворота по відношенню до пояснюваного слова.

Порівняймо два приклади, де дієприкметниковий зворот стоїть в середині речення, але в першому він відокремлюється, а в другому — ні: 1. *Люди, сонцем приваблені, не повернуться в тьму.* (В. Швець) 2. *Гаряче пахнуть насичені сонцем трави.* (О. Гончар). У першому реченні дієприкметниковий зворот *сонцем приваблені* стоїть після означуваного слова *люди*, тому він і відокремлюється, а в другому реченні дієприкметниковий зворот *насичені сонцем* стоїть перед означуваним словом *трави*, тому не відокремлюється.

Опрацювати зазначені умови відокремлених означень, що виражені дієприкметниковим зворотом, допомагають тренувальні вправи з використанням схем. По-перше, учні визначають, якій з поданих схем відповідають речення з дієприкметниковими зворотами.

1) [— / — / —]

2) [— — / —]

3) [— — / —]

4) [— / — —]

По-друге, діти виконують вправу на видозміну цих самих речень за поданими схемами.

Першій схемі відповідають такі речення: 1. *Люди, сонцем приваблені, не повернуться в тьму.* 2. *Трави, насичені сонцем, пахнуть гаряче.*

Другій схемі: 1. *Не повернуться в тьму люди, приваблені сонцем.* 2. *Гаряче пахнуть трави, насичені сонцем.*

Третій схемі: 1. *Приваблені сонцем люди не повернуться в тьму.* 2. *Насичені сонцем трави пахнуть гаряче.*

Четвертій схемі: 1. *Не повернуться в тьму сонцем приваблені люди.* 2. *Гаряче пахнуть насичені сонцем трави.*

Дієприслівниковий зворот відокремлюється завжди, незалежно від місця його в реченні, наприклад: 1. *Гортаючи старі свої папери, натрапив я на книжку записну.* (М. Рильський) 2. *Сурмач, піднявши фанфару, завзято сурмив.* (Я. Баш) 3. *Підрозділи стояли, вишикувавшись у лінію взводних колон.* (О. Гончар)

Подолати деякі труднощі під час опрацювання відокремлених членів речення допомагають спостереження за інтонацією, зокрема застосування інтонаційно-смыслового розбору як в усній, так і в письмовій формі.

Сучасне мовознавство визнає інтонацію обов'язковим і важливим компонентом речення, інтонація зв'язує слова в речення, формує смыслову завершеність речення, служить засобом диференціації речень за метою висловлювання, виражає емоційну сторону мовлення, поділяє речення на інтонаційно-смыслові частини. Інтонація

допомагає і тому, хто говорить (виражає якусь думку), і тому, хто сприймає, усвідомлює те, що чує. Відсутність спостережень над інтонацією під час вивчення синтаксису, особливо відокремлених членів речення, веде до неповноти знань з граматики, пунктуації і навіть стилістики.

Для навчання учнів встановлювати зв'язки між частинами складного речення треба насамперед брати до уваги засоби формального зв'язку, зокрема сурядні та підрядні сполучники, сполучні слова, інтонацію та порядок речень.

Під час аналізу складнопідрядного речення доцільно додержуватися такого порядку: 1) визначити головне речення; 2) назвати підрядне, а далі встановити, по-перше, на яке запитання відповідає це підрядне речення, по-друге, як пояснює головне (певний член речення чи все головне), по-третє, яким засобом зв'язується з головним, по-четверте, чи є (або немає) в головному реченні вказівне слово; 3) лише після цього робити висновок — визначення типу підрядного речення за значенням. Наприклад: *В богів не вірую тому, що їх майструють темні люди.* (С. Воскресенко) 1) *В богів не вірую тому* — головне речення; 2) *що їх майструють темні люди* — підрядне, відповідає на запитання *ч о м у (не вірую в богів)?*, пояснює все головне речення, зв'язується з головним сполучником *що*, в головному реченні є вказівне слово *тому*; 3) отже, речення, що аналізується, складнопідрядне з підрядним обставинним причинним.

Для встановлення смислових зв'язків у складному безсполучниковому реченні необхідно користуватися добром синонімічної конструкції із сполучником, наприклад: 1. *Шумлять жита, хвилюється пшениця, народжується ранок вдалині.* (П. Воронько) — *Шумлять жита, і хвилюється пшениця, і народжується ранок вдалині.* 2. *Пролунав постріл — покотилася далеко над степом луна.* (О. Гончар) — *Коли пролунав постріл, покотилася далеко над степом луна.* 3. *Я вірю: онук війни не знатиме.* (І. Нехода) — *Я вірю, що онук війни не знатиме.*

Зазначені труднощі можуть бути подолані швидше за умови, якщо вчитель буде додержуватися в доборі засобів навчання (дидактичний матеріал, методи і прийоми навчання, організація навчання) не лише загальнодидактичних, а й методичних принципів навчання мови¹.

Принцип усвідомлення значень синтаксичних форм і одночасний розвиток лексичних і граматичних навичок орієнтує вчителя на те, щоб приділяти належну увагу усвідомленню як граматичних значень, так і лексичних.

Принцип оцінки виразності мови вимагає від учителя так організувати навчальний процес, щоб учні могли усвідомлювати стилістичну функцію синтаксичних форм, здійснювати спостереження за їх емоційними і смисловими відтінками.

¹ Див.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973, с. 15—38.

Принцип розвитку чуття мови спрямовує увагу вчителя на до-
бирання таких засобів навчання, які б полегшували запам'я-
товування фактів мови і засвоєння традиції вживання їх в мов-
ленні, забезпечували безпомилкове наслідування літературних
норм.

Принцип випередженого розвитку усної мови перед писемною
спрямовує увагу на необхідність знайомити учнів з інтонаційними
особливостями синтаксичних форм, озброювати навичками вираз-
ного читання, тренувати в зіставленні записуваного з тим, що ви-
мовляється, зіставляти писемну мову з усною в процесі письма.

54 Методика вивчення словосполучення

Ознайомлення учнів з поняттями про словосполучення здійснює-
ться частково-під час попереднього вивчення синтаксису в класі,
але визначення словосполучення не дається.

Увагу дітей зосереджують на будові словосполучення, а також
на засобах зв'язку залежного слова з головним. Учитель допомагає
школярам усвідомити, що в будові словосполучення читати газе-
ту можна виділити головне слово читати і залежне газету, що від
головного слова до залежного можна поставити запитання: читати
що? — газету. Учні визначають також, якою частиною мови ви-
ражене головне слово, а якою — залежне. У словосполученні, що
аналізується, головне слово читати — дієслово, а залежне слово
газету — іменник.

Усвідомлення форми залежного слова і наявності або відсутно-
сті прийменника допомагає з'ясувати засіб зв'язку залежного слова
з головним. У наведеному словосполученні іменник газету стоїть
у знахідному відмінку без прийменника. Отже, залежне слово в сло-
восполученні читати газету зв'язується з головним закінченням -у
без прийменника.

Для спостережень над будовою словосполучення і засобами
зв'язку залежного слова з головним можна взяти й такі приклади:
щасливе дитинство, навчатися в школі, надзвичайно працюючий.
Спостереження за цими словосполученнями допомагає учням дійти
висновку, що слова в словосполученні зв'язані за змістом, залежне
слово підпорядковане головному однобічним, підрядним зв'язком
(назви різновидів такого зв'язку учням 4 класу не повідом-
ляють).

Учитель також повідомляє, що словосполучення являє собою
єдність двох або кількох слів, які вживаються для позначення пред-
метів, дій, ознак у їх відношенні до інших предметів або ознак, на-
приклад: приїхати до Києва, занадто цікавий, нова книга. Слово-
сполучення точніше називає предмет, дію, ознаку, ніж окреме
слово, і усвідомити це допомагають спостереження за предметами
явищами дійсності і називання їх одним словом, а потім кількома
(словосполученнями), наприклад: олівець — червоний олівець,
поле — козьогне поле, радій — дуже радій.

Зрозуміти різницю між словом і словосполученням допомагає завдання, що передбачає порівняти слово і кілька слів (словосполучення): *подвір'я* — *просторе подвір'я*, *під'їхати* — *під'їхати до школи*, *будинок* — *п'ятиповерховий будинок*, *збирати* — *збирати прожиток*.

Для формування навичок правильно будувати словосполучення кращим є завдання, що вимагає до поданих слів дописати ті, які стоять у дужках: (*запахний*) *повітря* — *запахне повітря*, (*навчальний*) *майстерня* — *навчальна майстерня*, *витерти* (*дошка*) — *витерти дошку*, *прилетіти* (*Москва*) — *прилетіти з Москви* і т. п.

Засвоїти поняття про будову словосполучень допомагають тренувальні вправи, що передбачають визначити головне слово і поставити від нього запитання до залежного: *морозне* (я к е?) *повітря*, *оголосити* (щ о?) *подяку*, *тренуватися* (к о л и?) *щодня*; визначити, якою частиною мови є головне і залежне слово в поданих словосполученнях: *повернути праворуч* («дієслово + прислівник»), *крокувати до стадіону* («дієслово + іменник»); визначити відмінок залежного слова: *дякувати школярам* (Д.), *директор заводу* (Р.) і т. ін.

Вивчення морфології на синтаксичній основі (6—7 класи) створює умови для поглиблення знань учнів про словосполучення, а саме: способів вираження залежного слова (іменник, прикметник, дієприкметник, числівник, займенник, прислівник); способів синтаксичного зв'язку залежного слова з головним (система закінчень іменників, прикметників, числівників, дієприкметників). Крім цього, учні мають можливість постійно тренуватися у визначенні смислових відношень між залежним словом словосполучення і головним, а також в утворенні словосполучень.

Теоретичне опрацювання словосполучення в 7 класі (систематичний курс синтаксису) створює сприятливі умови для виправлення і попередження помилок у побудові словосполучення. При цьому учні усвідомлюють визначення словосполучення; навчаються відрізнити від словосполучення сполучення слів, що виникають у реченні (сполучення підмета і присудка, сполучення однорідних членів речення); знайомляться з типами словосполучень за структурою (просте словосполучення — *високий будинок*; складне словосполучення — *подавати приклад у навчанні*), із засобами зв'язку слів у словосполученні (узгодження, керування, прилягання), а також порядком слів у ньому. Все це допомагає учням усвідомити функцію словосполучення в реченні, навчає знаходити їх у реченні, проводити класифікацію словосполучень, давати більш повний аналіз будови і значення, замінити слова словосполученнями, а словосполучення — реченням, використовувати певні словосполучення в творах.

Аналіз словосполучення на етапі пропедевтичного вивчення його, а також під час опрацювання морфологічних тем спрямовано на визначення головного слова і залежного. Для цього учні вчать-ся ставити запитання від головного слова до залежного, наприклад:

вечірня (я к а?) *зоря*, *працювати* (д е?) *в полі*, *повернути* (к у д и?) *праворуч*.

Потім учні визначають, чим виражено головне слово, а чим — залежне, наприклад: *вечірня зоря* (головне слово *зоря* — іменник, залежне *вечірня* — прикметник); *працювати в полі* (головне слово *працювати* — дієслово, залежні слова *в полі* — іменник з прийменником); *повернути праворуч* (головне слово *повернути* — дієслово, залежне *праворуч* — прислівник).

Учні можуть також охарактеризувати засіб синтаксичного зв'язку залежного слова з головним, тобто визначити форму залежного слова, наявність прийменника, наприклад: *вечірня зоря* (залежне слово *вечірня* зв'язується з головним *зоря* закінченням -я); *працювати в полі* (залежне слово *полі* зв'язується з головним закінченням -і та прийменником в); *повернути праворуч* (залежне слово *праворуч* зв'язується з головним без закінчення).

На етапі систематичного вивчення синтаксису учні повніше характеризують засоби зв'язку, тобто називають ще й вид підрядного зв'язку, наприклад: *вечірня зоря* (залежне слово *вечірня* зв'язується з головним зв'язком узгодження); *працювати в полі* (залежне слово *полі* зв'язується з головним зв'язком керування); *повернути праворуч* (залежне слово *праворуч* зв'язується з головним зв'язком прилягання).

Крім зазначеного вище, під час систематичного вивчення словосполучення (7—8 класи) учні визначають граматичне значення словосполучення, а також смислові відношення між залежним словом і головним, наприклад: *вечірня зоря* (предмет і його ознака, відношення означальні); *працювати в полі* (дія і місце її виконання, відношення обставинні); *повернути праворуч* (дія та її напрям, відношення обставинні).

Під час систематичного вивчення словосполучення звертається увага на порядок слів у словосполученні, наприклад: *вечірня зоря* — «узгоджене слово + головне слово»; *працювати в полі* — «головне слово + кероване слово»; *повернути праворуч* — «головне слово + слово, що прилягає»; *виразно читати* — «слово, що прилягає, + головне слово».

Методика вивчення речення

Ознайомлення з поняттям про речення здійснюють у чотири етапи. На етапі практичного ознайомлення з реченням учні 1 класу складають речення за даною вчителем темою або за змістом малюнка, виділяють речення з усного мовлення, одночасно засвоюють, що речення складається із слів і поділяється на слова. Читаючи за букварем, складаючи речення з розрізної азбуки, учні усвідомлюють, що перше слово речення пишеться з великої букви, а в кінці речення ставиться крапка. Підручник з граматики й правопису пропонує чимало вправ, в яких учням пропонується поділити на речення.

невеличкі оповідання, вказати початок і кінець кожного речення, визначити кількість їх в оповіданні.

Наявність у реченні підмета і присудка — характерна ознака речення. Ознайомившись з термінами «головні члени речення», «підмет», «присудок», «другорядні члени речення», діти навчаються знаходити підмет незалежно від місця, яке він займає в реченні; усвідомлюють, що присудок може відповідати не лише на запитання *що робить?*, але й на запитання *що з предметом робиться?* Розбір прикладів допомагає дітям зрозуміти, що підмет і присудок рівноправні, незалежні один від одного члени речення, що під час аналізу речення за членами можна ставити запитання не тільки від підмета до присудка, а й від присудка до підмета¹.

Інтонація є обов'язковим елементом речення, тому вчитель постійно працює над розвитком у дітей уміння чути і відтворювати інтонацію розповідного, питального та окличного речень. Дітей навчають читати розповідні речення спокійним тоном, з обов'язковим пониженням його в кінці речення, а також з невеличкою паузою в середині, якщо речення поширене. Питальні речення навчають читати теж із інтонацією закінченості, але з сильним підвищенням голосу на слові, яке містить у собі запитання. Окличні речення навчають вимовляти високим тоном, причому найвищим тоном виділяють слово, яким висловлюється почуття.

Опрацьовуючи однорідні члени речення, учнів практично навчають передавати інтонацію перелічування, дотримуватись невеличких пауз між однорідними членами. Під час ознайомлення з складним реченням, до структури якого входять два простих, діти навчаються поєднувати частини складного речення за допомогою інтонації та сполучників *і, а, але, що, щоб, коли*. Учні 1—3 класів також навчаються визначати в реченні пряму мову, слова автора, звертання. Отже, на кінець третього класу учні можуть уже за певним порядком виконувати мовний розбір речень як без прямої, так і з прямою мовою.

Тих знань з синтаксису, що учні одержали в 1—3 класах, досить для того, щоб додержуватися необхідної логіки синтаксичного аналізу уже в 4 класі. Цьому відповідає схема, якої слід дотримуватися як в 4, так і в 5—8 класах.

Визначити:

речення, що аналізується, з прямою мовою чи без неї;
яке воно за метою висловлювання, зокрема пряма мова;
яке за інтонацією (при цьому вмотивувати вживання необхідного розділового знака в кінці речення або прямої мови);
кількість граматичних основ (на підставі цього зробити висновок, просте це речення чи складне), їх особливості;

¹ Див.: Грамматика современного русского литературного языка/Под ред. М. Ю. Шведовой. М., Наука, 1970.

характер відношень між членами в простому реченні, між частинами речення в складному; форми, що ускладнюють речення і тим самим мотивують вживання розділових знаків в середині його; членування на інтонаційно-сміслові частини.

Якщо дотримуватися такої схеми під час аналізу речень і в подальшому, то можна забезпечити необхідну наступність і перспективність. Безумовно, що глибина відповідей на кожне з запитань схеми буде надалі зростати в міру розширення теоретичних знань учнів¹.

Попереднє, пропедевтичне вивчення речення в 4 класі спрямоване на вдосконалення практичних умінь аналізувати речення і деяке поглиблення теоретичних знань, а саме: граматична основа речення, види речень за метою висловлювання та інтонацією, визначення другорядних членів речення (додаток, означення, обставини), поширені і непоширені речення, однорідні члени, інтонація речення із звертанням, складні речення (з двома головними членами в кожній частині), речення з прямою мовою (не тільки після слів автора, а й перед ними), діалог.

Вивчення морфології здійснюється на синтаксичній основі. Це створює умови для поглиблення знань з синтаксису, зокрема про спонукальні речення (наказовий спосіб дієслова), питальні (питальні займенники і частки); про способи вираження членів речення (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник); про речення з одним головним членом (безособові дієслова, безособові дієслівні форми на **-но**, **-то**); про зв'язок однорідних членів (сполучники сурядності); про засоби зв'язку частин речення в складному (відносні займенники, сполучники сурядності і підрядності і т. ін.

Вивчення систематичного курсу синтаксису в 7—8 класах дозволяє певною мірою систематизувати знання про речення, одержані в 1—6 класах, поглибити поняття про різні сторони речення, зокрема відмінність його від словосполучення, засоби зв'язку слів у словосполученні та реченні, способи вираження головних і другорядних членів, групи речень з одним головним членом, ускладнення речень однорідними членами, звертанням, вставними словами, відокремленими членами, речення з прямою мовою, що переривається словами автора, класифікацію складних речень та їх структуру і значення.

Як під час вивчення словосполучення, так і під час опрацювання речення застосовують теоретичні методи навчання, зокрема слово вчителя, бесіду, спостереження й аналіз мовних явищ, роботу з підручником. Для закріплення знань з синтаксису і формування граматичних умінь і навичок застосовують теоретико-практичні методи, що знаходять своє втілення в різноманітних тренувальних вправах, виконуючи які учні або аналізують синтаксичні форми,

¹ Див.: Перед р і й Г. Р., М у к а н Г. М. До методики синтаксичного розбору.— Українська мова і література в школі, 1974, № 12, с. 60—64.

або замінюють одну форму іншою, або складають ту чи іншу синтаксичну функцію. Все це підпорядковано виробленню умінь і навичок правильно визначати будову і значення синтаксичних конструкцій, доцільно вживати їх під час усного чи писемного мовлення. Ці тренувальні вправи варто застосовувати в такій послідовності: учні спершу знайомляться з готовим текстом, проводять аналіз речень, складають схеми їх, за даними схемами знаходять і записують ті або інші синтаксичні форми. Потім учні виконують тренувальні вправи на видозміну тексту, зокрема перестановку частин речення, поширення його або скорочення і т. п. І, нарешті, синтаксичне конструювання, тобто складання речень певної структури за даною темою або схемою, добір синтаксичних синонімів і т. ін.

Синтаксичний розбір речення досить часто застосовують не в повному обсязі, а спрямовують на якусь одну особливість речення. Наприклад, учні визначають види поданих речень за метою висловлювання, а потім записують речення трьома групами, ставлячи, де потрібно, коми: 1) звертання на початку речення, 2) у середині, 3) в кінці речення.

1. *Зеленький барвіночку барвіночку стелися низенько.* 2. *Ой, не хилися ти брезонько.* 3. *Червона калино не стій над водою.* 4. *Маленький соловейко чому не щебечеш?* 5. *Подумай жг ти молодий козаче.* 6. *Час тобі вербице розвисься!* 7. *Хто ж тебе тополе обполе?* (Народна творчість).

Синтаксичний аналіз речень у повному обсязі, як це уже зазначалося, необхідно підпорядковувати тому, щоб учні самостійно, без підказування, визначали речення за наявністю або відсутністю прямої мови, наприклад: 1. *Хліборобе, державу трудом возвелич!* (М. Терещенко) — речення без прямої мови. 2. *Нині лине до серця нам клич: «Хліборобе, державу трудом возвелич!»* (М. Терещенко) — речення з прямою мовою, яка стоїть після слів автора, тому відокремлюється від них двокрапкою і береться в лапки.

Логічним буде потім визначити, що собою являє пряма мова за метою висловлювання, наприклад: *Хліборобе, державу трудом возвелич!* — речення спонукальне.

Крім того, слід сказати, що дане речення емоційно забарвлене, окличне, а це пояснює вживання знака оклику в кінці його.

Визначаючи кількість граматичних основ у реченні, що аналізується, особливості граматичної основи (*возвелич*), учні приходять до висновку, що аналізоване речення просте односкладне.

Усвідомлюючи характер відношень між членами речення, учні визначають додаток (*державу*) і обставину (*трудом*).

Визначивши далі, що слово *хлібороб* є звертанням, учні з'ясовують вживання коми всередині речення.

Нарешті, речення, що аналізується, характеризують за членуванням на інтонаційно-смыслові частини, а саме: *Хліборобе, державу трудом возвелич!*

Інтонаційно-смысловий розбір можна застосувати і як окремий метод аналізу речення. При цьому речення треба розчленувати на

інтонаційно-сміслові частини і визначити місце пауз, дати характеристику мелодики кожної інтонаційно-сміслової частини, знайти в кожній з них слово з логічним наголосом, сказати про темп вимови окремих з них. Цей розбір необхідний під час вивчення звертань, однорідних членів речення, відокремлених членів, вставних слів і т. п.

Інтонаційно-смісловий розбір може використовуватися як в усній, так і в письмовій формі. Варіант виконання в письмовій формі вимагає застосовувати такі позначення: 1) вертикальна риска для позначення пауз між інтонаційно-смісловими частинами; 2) різні стрілки для позначення підвищення або зниження голосу; 3) позначення особливим знаком (\wedge) логічного наголосу над словом; 4) часті вертикальні риски — прискорений темп мовлення; рідкі вертикальні риски — сповільнений темп мовлення. Наприклад:

Прага співає , / дзвенить. / тріумфує. / шпиваючись радістю перемоги.
(О. Гончар)

Методи видозміни мовного матеріалу — це узагальнена назва багатьох тренувальних вправ, які передбачають різноманітні граматичні завдання на синтезування мовного матеріалу. Наприклад, учні перероблюють розповідні речення в спонукальні так, щоб підмети стали звертаннями: *Геологи розвідують надра землі. — Геологи, розвідайте надра землі! Або подані речення з прямою мовою замінюють на речення з непрямою: 1. «Чому не спиш, доню?» — питає мати. (М. Коцюбинський) — Мати питає доню, чому вона не спить. 2. «Гляди ж, Дмитрику, виходь завтра!» — наказував Гаврилко. (М. Коцюбинський) — Гаврилко наказував Дмитрику, щоб він виходив і завтра.*

Різновидом тренувальних вправ, що передбачають синтезування мовних фактів, є поширення речення, зокрема завдання доповнити його другорядними членами (... Піонери вишикувались... Проходить лійка. Виступає директор...), залежними від підмета словами (Піонери вирушають у похід. Сонце освітило верхів'я гір. Далеко лине пісня...), залежними від присудка словами (Колгоспники виростили... Школярі допомагають...), однорідними членами (Піонер повинен бути чесним... Я люблю читати книжки про розвідників...) і т. п.¹

Приєм конструювання синонімічних зворотів спрямований на те, щоб той самий зміст був переданий іншою граматичною формою. Добре, якщо при цьому визначено різницю у відтінках значення синонімічних конструкцій.

Граматичне конструювання — це узагальнена назва багатьох тренувальних вправ, що спираються на здатність мозку до синтезу-

¹ Див.: Мельничайко О. І. Наступність між початковими і середніми класами у вивченні синтаксичних тем. — Українська мова і література в школі, 1978, № 8, с. 68—72.

вання. Наприклад, використовуючи подані слова, учні будують речення, ставлячи присудок у теперішньому часі: 1. *Народи, прагнати мир.*— *Народи прагнуть миру.* 2. *Наша ланка, працювати, по-ударному.*— *Наша ланка працює по-ударному.*

Наочність з синтаксису і методика її використання

Програма соціально-економічного розвитку радянського суспільства, що вироблена на XXV з'їзді КПРС, звертає серйозну увагу на забезпечення навчального процесу засобами наочності, тому що це один із важливих шляхів удосконалення навчання, зокрема викладання мови¹.

Використання на уроках таблиць з синтаксису, наприклад О. Войнової², створює умови для кращого усвідомлення синтаксичної теорії, для систематизації відповідних знань, сприяє вихованню вміння логічно мислити.

Прослуховування записів на магнітофонній плівці відібраних речень допомагає привернути увагу дітей до їх інтонації (однорідні члени, звертання, вставні слова, відокремлені члени речення і т. п.).

Інтонаційно-сміслові членування речень може бути виконано не тільки в усній, а й у письмовій формі (позначення умовними знаками пауз, підвищення і зниження голосу, логічних наголосів, темпу мовлення). Графічне оформлення інтонаційно-сміслового розбору теж може бути засобом наочності, тому що допомагає привернути увагу учнів до інтонації тих речень, що вивчаються.

Виправдовують себе ті тренувальні вправи, які передбачають застосування різних умовних позначень, а також схем. Наприклад, учні знаходять чи добирають речення, яке відповідає поданій схемі, або складають чи добирають речення за вказаною схемою, будують схеми тих чи інших речень. Графічне оформлення розбору словосполучень і речень, побудова на цій основі відповідних схем допомагають учням краще усвідомлювати зв'язки і відношення між компонентами словосполучення або членами простого речення, між частинами складного, а все це забезпечує більш глибоке розуміння будови синтаксичних одиниць і значення їх.

Питання про схеми під час вивчення синтаксису привертає увагу багатьох дослідників, тому що використання їх дозволяє поновому розв'язувати проблему співвідношення конкретного й абстрактного в засобах наочності з мови.

У використанні символів для побудови схем треба дотримуватися послідовності, наступності. Доцільно, щоб символіка для побу-

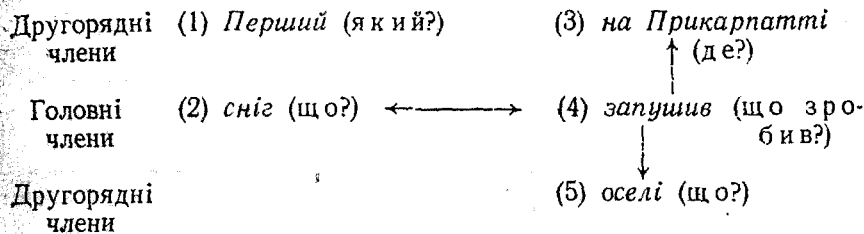
¹ Див.: Матеріали XXV з'їзду КПРС. К., Політвидав України, 1976, с. 86.

² Див.: Войнова О. Т. Таблиці з української мови для 7 класу. 23 таблиці з методичними вказівками. К., Радянська школа, 1974; Її ж. Таблиці з синтаксису української мови для VIII класу. Методичні вказівки до таблиць. К., Радянська школа, 1977.

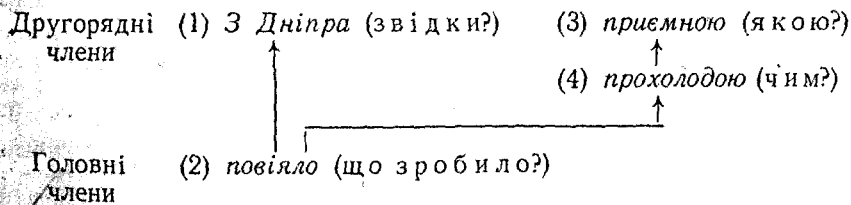
дови схем асоціювалася з тим, що відтворюється в схемі. Такими символами можуть бути ті умовні позначення, які застосовують під час синтаксичного розбору за членами речення, а також при інтонаційно-смісловому аналізі.

Постійність умовних позначень для побудови схем створює необхідні умови для того, щоб учні не тільки правильно розуміли зображене в схемі, але й самі могли правильно скласти схему, відбиваючи в ній особливості структури речення, його інтонаційні особливості, пунктуаційне оформлення.

За своїм призначенням схеми можуть бути такі, що допомагають усвідомити структуру речення, осмислити зв'язок слів у ньому. Наприклад: 1. *Перший сніг на Прикарпатті запушив оселі.* (П. Воронько) Це речення можна подати у вигляді схеми, де цифри вказують на послідовність членів речення.



2. *З Дніпра повіяло приємною прохолодою.*



Схеми застосовують і для того, щоб розібратися в будові речення, визначити порядок слів у ньому. Наприклад, учні виразно читають подані речення і визначають, якій схемі відповідає кожне з них.

- | | |
|---|---|
| } | 1) [<u>звертання</u> , _____] |
| | 2) [_____ , <u>звертання</u> , _____] |
| | 3) [_____ , _____ , <u>звертання</u>] |

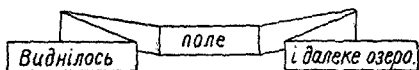
1. *Я, бабусю, ще ростиму.* (Ю. Яновський) 2. *Київ мій, ти стоїш над Дніпром в ясних зорях.* (О. Ющенко) 3. *Ти дзвени по світу, пісне!* (П. Тичина) 4. *Василько, батько твій приїхав!* (П. Панч)

Навесні пише схеми можна використати і для тренувань у видозміні речень. Наприклад, діти визначають, що подані нижче речення з місцем звертання відповідають першій схемі, а потім перероблюють і записують кожне речення двічі так, як передбачають по схеми 2 і 3: 1. *Каховко, зроду я ще не бачив тебе!* (І. Вирган) — *Зроду я, Каховко, ще не бачив тебе. Зроду я ще не бачив тебе, Каховко.* 2. *Дідусю, а коли ти мене на полювання візьмеш?* (С. Вишня) — *А коли ти, дідусю, мене на полювання візьмеш? А коли ти мене на полювання візьмеш, дідусю?*

За допомогою схем можна виконувати також завдання на побудову речень певної структури. Отже, схеми під час вивчення синтаксису застосовують як засіб усвідомлення будови речення, особливостей уживання в ньому розділових знаків, розвитку мовлення, а також формування навичок виразного читання.

Наочні посібники, особливо динамічні, дають змогу створювати в класі атмосферу пошуку. Так, вивчаючи відокремлені означення, можна застосовувати динамічну стрічкоподібну таблицю із загнутими частинами (частини, що загинаються, позначено пунктиром)¹.

Виднілось	вкрите	снігом	поле,	вкрите	снігом	і далеке озеро
-----------	--------	--------	-------	--------	--------	----------------



Учитель загинає частини таблиці, а учні послідовно читають речення, спостерігають за інтонацією і вчать визначати відокремлені означення: 1. *Виднілось поле і далеке озеро.* 2. *Виднілось вкрите снігом поле і далеке озеро.* 3. *Виднілось поле, вкрите снігом, і далеке озеро.*

До стрічкоподібних таблиць із загнутими частинами можна звертатися не тільки під час вивчення відокремлених членів речення, а й вивчаючи звертання, вставні слова, складнопідрядні речення².

Для опрацювання безсполучникових речень можна застосувати таку динамічну таблицю з рухомою смужкою³:

Ми впевнені	=====	мир перемаже.
Все забігло	=====	випав сніг
Обернувся	=====	скаче вершник.

	,що
	,бо
	і бачу, що

¹ Див.: П а л а м а р ч у к В. І. Використання наочності на уроках синтаксису. — Українська мова і література в школі, 1974, № 4, с. 72—74.

² Див.: П а л а м а р ч у к В. І. Наочність на уроках мови. — Українська мова і література в школі, 1974, № 11, с. 69—73.

³ Див.: П а л а м а р ч у к В. І. Використання динамічних таблиць і схем на уроках мови. — Українська мова і література в школі, 1970, № 6, с. 53—58.

В основній частині цієї таблиці зроблено прорізи (вони позначені горизонтальними лініями), а рухому стрічку з розділовими знаками і сполучниками вставляють в прорізи так, що спочатку видно лише сполучники, а саме:

Ми впевнені	, що	мир переможе.
Все забіліло	, бо	випав сніг.
Обернувся я	і бачу, що	скаче вершник.

Поверх рухомої смужки вставляють ще одну такого самого розміру, чисту, так що перед початком пояснення учні бачать речення без розділових знаків і сполучників. Читаючи їх і спостерігаючи за інтонацією, діти визначають, що дані речення складні і в них потрібно поставити розділові знаки. Визначаючи, який розділовий знак слід поставити, безсполучникові речення перетворюють у сполучникові. В міру того як учні виконують цю умову, вчитель відсуває чисту смужку вниз, поступово відкриваючи сполучники.

Сполучникові речення, які одержують внаслідок перетворення, вставляють з відповідними частинами такої статичної таблиці:

Двокрапка і тире в безсполучниковому реченні

Вживай двокрапку, якщо можна вставити:

- 1) *бо, тому що* (причина);
- 2) *що* (доповнення);
- 3) *і бачить, що; і чують, що* (доповнення з випущеними словами);
- 4) *а саме* (друге речення розкриває зміст першого).

Вживай тире, якщо можна вставити:

- 1) *і* (швидка зміна подій);
- 2) *так що* (наслідок);
- 3) *а* (протиставлення);
- 4) *коли..., то* (час);
- 5) *якщо..., то* (умова);
- 6) *мов, ніби* (порівняння).

Необхідно повніше використовувати і ті засоби наочності, що подаються в підручниках, зокрема зразки виконання тих або інших завдань. Доцільно також залучати до навчального процесу під час вивчення синтаксису звукотехнічні засоби і проекційну апаратуру.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Яке значення має вивчення синтаксису в школі для розвитку мови і мислення учнів?
2. Назвіть етапи вивчення синтаксису в школі. З'ясуйте зміст понять синтаксису на кожному з них.
3. Чому вивчення синтаксису треба поєднувати з повторенням морфології?

4. Розкажіть про шляхи подолання труднощів під час вивчення словосполучення, речення.

5. В якій послідовності доцільно використовувати теоретико-практичні методи вивчення синтаксису?

6. З'ясуйте вимоги до аналізу словосполучень в 4—6 і 7—8 класах.

7. Якою має бути послідовність повного синтаксичного аналізу речення?

8. Схарактеризуйте зміст інтонаційно-сміслового аналізу. Наведіть приклад такого аналізу.

9. Назвіть основні засоби наочності на уроках синтаксису.

10. З'ясуйте призначення схем під час вивчення синтаксису речень. Розкрийте методику застосування схем.

Список літератури

- Б а б а й ц е в а В. В. Изучение членов предложения в школе. М., Изд. НИИ школ РСФСР, 1975.
- Б а р и н о в а Е. А., Б о ж е н к о в а Л. Ф., Л е б е д е в В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 313—346.
- Д м и т р о в с ь к и й С. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 147—172.
- К у п а л о в а А. Ю. Слово сочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. М., Педагогика, 1974.
- М е л ь н и ч а й к о В. Я. Смысловые связи суцільного тексту. — Українська мова і література в школі, 1972, № 2, с. 49—53.
- М е л ь н и ч а й к о О. І. Наступність між початковими і середніми класами у вивченні синтаксичних тем. — Українська мова і література в школі, 1978, № 8, с. 68—72.
- П а л е й И. Р. Очерки по методике русского языка. М., Просвещение, 1965, с. 61—131.
- П а н о в Б. Т. Работа по стилистике при изучении синтаксиса. М., Просвещение, 1967.
- П л и с к о К. М. Викладання синтаксису української мови. К., Радянська школа, 1978.
- С т е л ь м а х о в и ч М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4—8 класах. К., Радянська школа, 1976, с. 55—106.
- Т е к у ч е в А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1974, с. 252—291.
- Ф е д о р е н к о Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1973.
- Ф и р с о в Г. П. Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Ч е р е д н и ч е н к о И. Г. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. К., Радянська школа, 1957, с. 314—344.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЇ

Значення орфографії та її місце в шкільному курсі української мови

46, 96, 57

Писемна мова і орфографія — система правил про написання слів — вищкди з потреб суспільного життя. Завдяки писемній мові людські думки, знання, досвід зберігаються в часі, передаються від покоління до покоління. Письмо невіддільне від орфографії, яка визначає норми писемної форми мовлення. Для повного оволодіння літературною мовою необхідно знати і зберігати мовлі норми. Зберігати орфографічні норми не менш важливо, ніж вимовні. «Сди-

на і обов'язкова для всіх орфографія, як і єдина орфоєпія, має велике значення в спілкуванні людей за допомогою літературної мови, полегшує його, робить більш дійовим, ефективним і разом з тим сприяє піднесенню загальної лінгвістичної культури народу»¹.

Завдання навчання орфографії в тому, щоб, по-перше, дати учням зрозуміти й відчути велику суспільну значимість орфографії і необхідність опанування її; по-друге, домогтися цілковитого оволодіння необхідними знаннями, вміннями й навичками з орфографії. У процесі навчання орфографії учні вивчають правила позначення літерами звукового складу слів та його частин, написання разом, через дефіс і окремо, вживання великої літери, переносу слів.

Відповідно до програми з української мови орфографія вивчається в 1—4 і 5—6 класах. У 8—9 і 10—11 класах спеціальних годин для вивчення орфографії немає, проте робота над удосконаленням орфографічних знань і навичок активно продовжується.

У початкових класах головну увагу приділяють передачі слів і морфем на письмі. Вивчають вживання апострофа і м'якого знака, правопис ненаголошених *е, и*, дзвінких і глухих приголосних, деяких префіксів, відмінкових закінчень іменників, прикметників, особових закінчень дієслів, а також правила переносу слів.

Усе вивчене в початкових класах повторюють та опрацьовують на вищому теоретичному рівні в 4—6 класах, де орфографія вивчається в чіткій системі, причому слід обов'язково забезпечити наступність у навчанні, що є реалізацією одного з важливих дидактичних принципів. Суттєвою особливістю вивчення орфографії в 4—6 класах є те, що її опрацьовують з введенням поняття орфограми.

Системне вивчення орфографії проводиться в нерозривному зв'язку з морфологією, будовою слова і словотворенням, а також з урахуванням фонетичних процесів української мови. Все це й зумовлює місце орфографії в шкільному курсі мови. Орфографію не виділяють в окремий розділ, а вивчають у складі фонетики, будови слова й словотвору та частин мови. Звичайно, зміцнення орфографічних навичок відбувається і під час опрацювання лексики. І взагалі глибокі знання з мови визначають можливість усвідомлено засвоювати орфографічні правила і формувати міцні навички.

Завершується вивчення курсу орфографії в 6 класі, проте праця над її удосконаленням продовжується в 7—8 класах, набираючи характеру узагальнення, повторення, закріплення. Крім того, розширюється лексична база, на якій відбувається зміцнення орфографічних навичок.

Зміцнення орфографічних навичок у 9—10 класах проводиться в зв'язку з написанням творів різних видів, аналізом їх і опрацюванням помилок.

¹ Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика/За ред. І. К. Білодіда. К., Наукова думка, 1969, с. 413.

Короткий огляд історії методики навчання орфографії

Потребу оволодіння орфографією розуміли здавна, проте в історії розвитку методичної думки не було єдиних поглядів на методику її навчання. І у вітчизняній, і в зарубіжній методиці та педагогіці по-різному визначали й оцінювали основні фактори, що забезпечують успішне оволодіння орфографічними навичками. Одні вчені вважали, що орфографію слід вивчати на основі граматики, що свідоме знання правил забезпечує міцні навички грамотного письма. Інші, поділяючи антиграматичні погляди, вважали, що правописні правила не відіграють великої ролі, а основним у засвоєнні орфографії є зорове сприйняття чи розвиток моторної пам'яті.

Вперше необхідність свідомого опанування орфографії на основі знань з граматики науково обгрунтував Ф. І. Буслаєв (1818—1897) у своїй праці «О преподавании отечественного языка». У процесі свідомого вивчення орфографії, шляхом проведення різноманітних вправ, що супроводжуються поясненням, «учень має дійти до того, щоб позасвідомо, не думаючи, писав правильно»¹.

Вивчення орфографії, на думку Ф. І. Буслаєва, має пройти три етапи. Спершу учні пишуть так, якчують і говорять, далі вивчають правопис на основі граматики, коли навчаються обгрунтовувати своє написання, і нарешті — самостійне письмо школярів. Вчений радить навчання орфографії проводити обачливо, переходити до нового матеріалу тільки тоді, коли учні засвоять вивчене. Ф. І. Буслаєв першим розробив доцільну систему вправ, куди входять: списування, диктанти, перекази, твори, переклади тощо.

Проте Ф. І. Буслаєв переоцінював значення механічного письма.

І. І. Срезневський (1812—1880) також був прихильником свідомості у виробленні орфографічних навичок і рекомендував поєднувати вправи з розвитку мовлення з творчим письмом учнів. Робота над виробленням навичок, на думку вченого, повинна поєднуватися з розвитком у дітей допитливості, спостережливості, уважності і кмітливості, з вихованням наполегливості в роботі.

К. Д. Ушинський (1824—1871) продовжив, розвинув і підніс на новий щабель методичні ідеї Ф. І. Буслаєва в галузі вивчення орфографії. Він був пристрасним прихильником свідомого навчання письма, що будується на базі знань з граматики. Знання граматики і розвиток мови — це та основа, на якій має здійснюватися опанування орфографії. «Для засвоєння правильного письма дітьми звичайно потрібна практика, але практика, керована граматикою»².

К. Д. Ушинський — прихильник різноманітних вправ (списування, диктант, письмо по пам'яті, твори і т. п.), а також різних видів розбору (змістового, граматичного й орфографічного). Ним

¹ Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л., Учпедгиз, 1941, с. 116.

² Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 7. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1949, с. 237.

якож обґрунтований принцип свідомості й автоматизму при навчанні орфографії. Орфографічні навички будуть міцними тоді, коли наявним буде свідоме застосування правил у процесі проведення системи тренувальних вправ, достатніх для досягнення автоматизму написань. К. Д. Ушинський надавав великого значення розвитку усного мовлення, що необхідно для бездоганного оволодіння писемною мовою. Він відзначав, що граматики потрібна не тільки для засвоєння орфографії, а й сприяє розвитку логічного мислення учнів. Звідси опанування граматики й орфографії є невіддільним від процесу загального розвитку учнів.

Визначний російський педагог і освітній діяч, організатор вечірніх шкіл для робітників, автор букварів, посібників Д. І. Тихомиров (1844—1915) велику увагу приділяв методиці навчання орфографії. Як послідовний продовжувач ідей К. Д. Ушинського, Д. І. Тихомиров вважав, що для оволодіння орфографією необхідні бездоганні знання граматики, тривале проведення тренувальних вправ, які мають бути різноманітними і спиратися на слух, зір, смак мовлення. Він надавав великого значення різноманітним вправам, серед яких неабияке місце займали різні орфографічні задачі. Вибір вправ у кожному випадку зумовлюється характером орфограми. Однак Д. І. Тихомиров недооцінював роботу з розвитку мови, й орфографічні вправи були в цьому дещо відірваними від творчих робіт.

Представником антиграматичного напрямку в методиці навчання орфографії був В. П. Шереметьєвський (1834—1895). Він вважав, що орфографія — мистецтво графічне, і тому радив покладатися на зорові сприймання, заперечував значення граматики для оволодіння правописом, був противником заучування правил.

Одночасно В. П. Шереметьєвський відстоював свідоме письмо і самодіяльність учнів у процесі оволодіння ним. Він говорив, що орфографія слова є біографія слова, що коротко, але переконливо розповідає про походження його»¹. А тому чим глибше учні вникнуть у значення слова, зрозуміють його будову, тим правильніше напишуть його. Для того щоб навчити школярів писати грамотно, треба, на думку вченого, уважно читати тексти й піддавати їх змістовому, стилістичному й граматичному аналізу, застосовувати різноманітні вправи, крім диктантів, що розраховані на слухове сприйняття.

Негативний вплив на методику вивчення орфографії мали праці В. Лая і Е. Меймана, які вважали, що орфографія засвоюється не на основі теоретичних знань, а шляхом проведення механічних вправ. Поширення ідей В. Лая і Е. Меймана призвели до того, що певний період і в радянській методиці панував антиграматичний напрямок, навчання орфографії проводилось у відриві від граматики, без опори на свідоме засвоєння теорії, а тільки шляхом виконання практичних вправ, які спиралися чи то на зір, чи на слух, чи на моторні уявлення.

¹ Шереметьєвський В. П. Сочинения. М., 1897, с. 17.

Укладачі перших радянських програм з мови (1919), будучи під впливом представників антиграматичного напрямку, відокремлюють орфографію від граматики, а в «Пояснювальній записці» до програми радять під час вивчення правопису слів користуватися списуванням і спиратися на зорові і моторні уявлення.

Теоретики комплексної системи відводили занадто скромне місце орфографії в програмах з рідної мови і орієнтували тільки на практичне її засвоєння.

Проте і в 20-ті роки Л. А. Булаховський, О. М. Пешковський та інші вчені обстоювали необхідність вивчати орфографію в нерозривному зв'язку з граматикую, на основі знань з граматики.

Однак тільки після постанов ЦК Комуністичної партії і Радянського уряду від 5 вересня 1931 року «Про початкову і середню школу» і від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» наша школа переходить на нові програми й підручники, в яких поставлена вимога розглядати орфографію у зв'язку з граматикую, на основі свідомого засвоєння правил.

За період, що минув від часу виходу урядових постанов, з'явилася чимала кількість праць, присвячених методиці вивчення орфографії в школі. Великий вклад у розробку цієї проблеми внесли визначні методисти й психологи Д. М. Богоявленський, В. Ф. Іванова, М. С. Рождественський, О. В. Текучов, М. В. Ушаков, С. Х. Чавдаров та ін.

Сучасною методикою розроблено основні принципи навчання орфографії, чітко визначено місце вивчення орфографії у зв'язку з різними розділами шкільного курсу мови, з 1970 року введено в шкільні підручники й методичний обіг поняття орфограми. «Орфограма — це певне, правильне (таке, що відповідає правилам або традиції) написання, яке треба вибрати з ряду можливих»¹. Орфограму матимемо в тому випадку, коли існують графічні варіанти, з яких можливий з точки зору орфографії тільки один.

Під час вивчення правопису ненаголошених голосних *е, и* написання букв, що передають відповідні звуки, і буде орфограмою. Справді, графічне позначення ненаголошених голосних у словах типу *жи(е)ве, пли(е)ве, ве(и)ликий, ве(и)сти* може бути різним, проте відповідно до морфологічного принципу українського правопису орфографічні правила передбачають в одному випадку написання *и*, а в іншому — *е*. Орфограмою буде префіксальне *з* у словах *з(и)шити, з(ж)жарити, роз(е)квітнути*. Саме такий графічний варіант є єдиною прийнятним українською орфографією.

Отже, орфограма — це перш за все буква, що передає на письмі звук. Проте сучасна методика в поняття орфограми включає також уживання великої літери: *В(в)ербове* (назва села й ознаки), *Г(г)айворон* (назва станції і птаха); написання окремо, через дефіс і разом: *по новому — по-новому, у день — удень*; місце переносу тощо.

¹ Іванова В. Ф. Трудные вопросы орфографии. М., Просвещение, 1975, с. 7.

Основні принципи методики навчання орфографії

Вивчення орфографії спирається на загальнодидактичні і методичні принципи навчання, які характерні для вивчення української мови взагалі й орфографії зокрема. До останніх належать: зв'язок навчання орфографії з граматику, свідомість і автоматизм під час навчання орфографії, зв'язок навчання орфографії з розвитком мови, зв'язок у вивченні української і російської мов.

Зв'язок навчання орфографії з граматику зумовлюється тим, що одним з основних принципів українського правопису є морфологічний, за яким зберігається однакове написання морфем незалежно від зміни в їх вимові в різних формах одного й того самого слова чи в споріднених словах. Наприклад, зберігається однакове написання коренів у словах *весна* — *весни*, *великий* — *велич*, *річка* — *річки*, *книжка* — *книжці*, *ніготь* — *нігті*; однакове написання префіксів: *розбити* — *розквітнути*, *зробити* — *зшити*; закінчень: *хвилюєш* — *хвилюєшся*, *сидить* — *сидиться* і т. ін. І цілком природно, що необхідно знати будову слова, вміти вичленовувати значущі частини слова, усвідомлювати звуковий склад їх і те, як вони передаються на письмі, розуміти закономірності такої передачі. Для вивчення правопису закінчень потрібні міцні знання закономірностей відмінювання різних частин мови. Отже, і в цьому випадку вивчення граматичних явищ проходить у тісній єдності, в нерозривному зв'язку із засвоєнням їх правопису.

Зв'язані як із значенням, так і з граматичною будовою слова диференціюючі написання (наприклад: *на пам'ять* — *напам'ять*, *по старому* — *по-старому*, *у горі* — *угорі* тощо), адже треба вміти пояснити, як змінюється будова слова в процесі видозміни значення слів внаслідок переходу з однієї частини мови в іншу.

Робота над засвоєнням орфографії супроводжується орфографічним розбором, що нерозривно пов'язаний з морфемним, словотвірним і розбором за частинами мови. Таким чином, і в цьому відношенні реалізується принцип зв'язку орфографії з граматику.

Вибір методів і принципів роботи, дидактичного матеріалу і системи тренувальних вправ, наочних і технічних засобів має бути таким, щоб була можливість здійснювати взаємозв'язок орфографії з граматику, свідомо засвоювати орфографію на основі глибокого розуміння граматичних явищ.

Проте не тільки граматика є базою для навчання орфографії. Необхідно під час вивчення різних граматичних явищ звертати увагу на орфографічну передачу їх, а при потребі згадувати орфографічні правила, розкривати зв'язок їх з граматичними, звертати увагу на ті граматичні форми, які мають орфографічну специфіку. У морфологічний розбір за частинами мови слід включати пояснення правопису закінчень.

Свідомість і автоматизм при навчанні орфографії можуть бути забезпечені у тому разі, коли кожен учень глибоко усвідомить

суть орфографічного правила і зрозуміє, які випадки написань підходять під те чи інше правило.

«Вивчення орфографічних правил не можна вважати повним і закінченим, якщо в учнів не вироблено навичку безпомилкового перенесення того чи іншого правила на всі випадки, які підлягають цьому правилу»¹. Проте повного усвідомлення правил ще недостатньо для оволодіння орфографією. Необхідно провести систему найбільш доцільних тренувальних вправ, виконуючи які учні вчаться бездоганно застосовувати ці правила на практиці, при написанні тієї чи іншої орфограми. А в процесі цієї роботи «проходить процес перетворення свідомої діяльності по застосуванню правила правопису на діяльність автоматичну»².

Справді, на початковому етапі вивчення вживання апострофа учні під час виконання тренувальних вправ знаходять орфограми, аналізують їх і приходять до висновку, що це саме і є ті випадки, коли можна застосувати правило (наявність губних, [p], префікса й роздільна вимова їх з наступним [й]). Згодом школярі виділяють відповідні орфограми й без аналітико-синтетичної діяльності, пізнають їх і пишуть автоматично.

Заняття з розвитку мовлення нерозривно пов'язані з орфографією, зміцнюють орфографічні навички. Адже в процесі довільного, творчого письма, яким є вправи з розвитку мовлення, активізується й збагачується словник учнів, удосконалюється їх мова в цілому, в тому числі з боку орфографічної грамотності. Учні повинні навчитися розпізнавати орфограми й правильно писати їх не тільки у виконуваних вправах, а й у довільному письмі.

Методи і прийоми навчання орфографії

Засвоєння орфографії забезпечується вмілим використанням тих методів, що практикують для вивчення рідної мови взагалі: зв'язний виклад учителя, бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ, робота над підручником та метод вправ.

Добір методів, прийомів і вправ для кожного конкретного випадку у вивченні орфографії має бути винятково дбайливим, враховувати вікові особливості дітей, рівень їхнього розвитку й те, які психічні якості учнів удосконалюються в даному випадку: пам'ять, увага, сприйняття тощо³.

Зв'язний виклад учителя як метод навчання орфографії використовують для теоретичного обґрунтування тих написань, які

¹ Ушаков М. В. Упражнения по орфографии в средней школе. М., Учпедгиз, 1962, с. 5.

² Барнинова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 99.

³ Див.: Текучев А. В. Методика русского языка в школе. М., Просвещение, 1978, с. 323—324.

своєю складністю вимагають або затрати великих зусиль учнів, або просто непосильні для самостійного усвідомлення. Перш за все слово вчителя потрібне для з'ясування правопису слів, зв'язаних з чергуванням голосних у коренях слів (чергування *о-а, е-и* та ін.), окремих правил правопису іношмовних слів, написань через дефіс тощо. Звичайно, слово вчителя має місце й тоді, коли подаються історичні довідки до правопису слів, що не підлягають правилам, чи до написань, які відбивають складні фонетичні процеси.

Оскільки вивчення орфографії будується на базі граматики (опрацювання якої передувало вивченню орфографії), то цілком природно, що такого типу написання можна вільно з'ясувати шляхом дослід. Це стосується правопису закінчень, суфіксів, префіксів, складних слів тощо.

Спостереження й аналіз мовних явищ доцільно застосовувати тоді, коли виникає потреба користуватися зіставленням і порівнянням для усвідомлення правопису орфограм. Це стосується вивчення правопису ненаголошених голосних, написань, де відбуваються зміняльні процеси, і т. ін.

Доступні для самостійного опрацювання всьому колективу класу теми варто вивчати шляхом роботи з підручником.

Вивчення орфографії має носити проблемний характер, бути таким, щоб зацікавити учнів, спонукнути їх творчо працювати, шукати й знаходити розв'язання тих чи інших поставлених завдань.

Знаходять своє застосування при вивченні орфографії й алгоритми, які дають можливість у процесі розумових операцій, міркувань обгрунтувати правильне написання.

Метод вправ дає змогу виробити належні вміння і навички, реалізувати принцип свідомості й автоматизму. Слід завжди враховувати, якому принципу українського правопису підлягає те чи інше написання, бо тільки такий підхід забезпечить вибір опори для вивчення, а також методів і прийомів роботи над засвоєнням правил та відбір тренувальних вправ для набуття учнями необхідних навичок.

Для успішного навчання орфографії велике значення має якість дидактичного матеріалу. Необхідно, щоб засвоєння орфографії велося на широкій лексичній базі. Цікаві, різноманітні за змістом рецензії й тексти підвищують рівень знань і загальний розвиток учнів разом з тим зміцнюють орфографічні навички.

Цевною мірою вищий рівень грамотності зумовлює чітке, охайне письмо. Більшість учнів, що пишуть старанно, чисто, гарним почерком, має кращі орфографічні навички. У таких учнів і зошити в належному порядку, і класні й домашні завдання вони виконують повноцінно.

Види орфографічних вправ та методика їх проведення

Орфографічна грамотність як частина загальної мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок. У процесі роботи над вправами активну участь беруть усі види пам'яті — слухова, зорова, моторна, розвивається мислення. Вироблення міцних правописних навичок забезпечує поступовий перехід від окремих вправ до виконання самостійних письмових робіт.

Традиційно розрізняють такі основні види орфографічних вправ: списування, орфографічний розбір, вправи з орфографічними словниками, різні види диктантів, запис тексту, вивченого напам'ять, перекази, твори.

Списування посідає важливе місце серед орфографічних вправ. Воно буває двох основних видів: відтворення тексту без будь-яких змін (його ще називають копіюванням) і творче, тобто ускладнене різними завданнями, виконання яких вимагає застосування правил. Списування може бути текстуальним (суцільним, дослівним) і вибіркоким, коли за завданням учителя учні виписують тільки окремі слова чи словосполучення з певними орфограмами. Практикується також списування-переклад.

Завдання, що ними ускладнюється творче списування, можуть бути різноманітні: підкреслити окремі букви, склади, морфеми з орфограмою; вставити пропущені букви чи склади; виписати з тексту слова, написання яких підлягає певному правилу, і т. ін. Вибіркове списування може супроводжуватися класифікаційною роботою (розташування слів з різними орфограмами в окремі стовпчики).

Списування супроводжується поясненням написання кожної орфограми, зверненням до орфографічних правил. У процесі списування реалізується зв'язок орфографії з граматикую і розвитком мови, що в свою чергу сприяє кращому засвоєнню правопису.

Списування завжди має бути свідомим, а не механічним. Учень записує текст тільки тоді, коли він його прочитав і з'ясував, як і чому саме так треба писати те чи інше слово.

Обов'язкова умова списування — чисте, охайне, каліграфічне письмо, збереження правил гігієни письма, що, безумовно, сприяє виробленню міцних орфографічних навичок.

Списування — цінний і надійний метод навчання орфографії в 1—3 класах, проте він використовується і в 4—8 класах для розвитку зорової і моторної пам'яті та вироблення умінь і навичок грамотного письма. Крім того, списування виховує увагу і спостережливість учнів.

Орфографічний розбір — це тренувальна вправа, яка передбачає аналіз і пояснення написання слів, що в свою чергу допомагає закріпити знання з орфографії і виробити міцні правописні навички. Орфографічний розбір частіше має характер граматико-орфографічного, бо тісно пов'язаний з аналізом за будовою

слова і частиною мови. Проте його не можна змішувати з граматичним, тому що орфографічний аналіз покликаний з'ясувати правопис орфограм, але, звичайно, на основі знань будови слова, особливостей частин мови тощо. У процесі проведення орфографічного розбору учень самостійно визначає потрібні орфограми, пояснює, які з написань можна перевірити, обґрунтовує написання відповідним правилом.

Орфографічний розбір за способом проведення буває усний і письмовий, за обсягом — повний і частковий.

Орфографічний розбір проводять у такій послідовності: а) визначити слово (*вечна*); б) яка частина мови (іменник); в) яка орфограма вимагає пояснення? (*е*); г) яким правилом або як пояснюється орфограма? (*вечно*); д) підбір аналогічних прикладів, пояснення правопису їх.

З'ясування правопису закінчень пов'язано ще і з визначенням деяких ознак частин мови.

Орфографічний розбір може практикуватися як окремий вид вправ, виконання якого вчитель відводить частину уроку; він може супроводжувати списування, навчальні диктанти тощо.

Робота з орфографічним словником відіграє важливу роль у справі піднесення грамотності, бо допомагає дітям запам'ятовувати важкі в правописному відношенні слова, дає можливість урізноманітнювати методи практичного вивчення правопису, сприяє свідомому ставленню учнів до оволодіння орфографією.

Орфографічний словник має бути обов'язково в кожного учня, використання його повинно стати систематичним. Бажання і потреба користуватися орфографічним словником знаходяться в прямій залежності від зацікавленості учнів вивченням мови взагалі і орфографією зокрема.

Словник — перш за все довідник, що використовують у класі і вдома в усіх випадках, коли в учнів виникають утруднення щодо написання того чи іншого слова. Крім цього, орфографічний словник слід використовувати як посібник для вправ. За словником учні можуть виконувати різноманітні тренувальні вправи, наприклад, зазначених сторінок виписати слова з тими чи іншими орфограмами і з'ясувати їх правопис: слова з префіксами *пре-*, *при-*, *при-*; з префіксами *роз-*, *без-*, *з-*, *с-*; прислівники, в яких пишеться через дефіс, і т. ін. Ця робота може бути ускладнена введенням слів у речення чи складанням на їх основі невеликих текстів.

За орфографічним словником можна виконувати і різні вправи з морфології, а також вправи, що сприяють виробленню навичок користування алфавітом, а відтак і будь-якою лексикографічною працею.

У шкільній практиці можливі й настінні орфографічні словники. Це таблиці, в яких подано перелік слів або словосполучень, правопис яких треба запам'ятати.

Наприклад:

Вживання великої літери:

Герой Радянського Союзу

Герой Соціалістичної Праці

Всесвітня Рада Миру

Комуністична партія Радянського Союзу

Рада Економічної Взаємодопомоги і т. ін.

У таких настінних словниках повинно бути приблизно 10—20 слів, які необхідно міняти через 10—12 днів, виходячи з потреб вивчення орфографії.

Настінні орфографічні словники сприяють попередженню помилок і успішній роботі над усуненням їх.

У системі тренувальних вправ з орфографії велике місце посідають диктанти. Це одна з найефективніших форм роботи, що сприяє виробленню міцних орфографічних навичок. Звичайно, диктанти використовують і для формування пунктуаційних навичок, а також і для закріплення знань з фонетики, лексики, граматики. Цінність диктанту в тому, що в процесі його написання учні при звичаються до активної й організованої колективної праці, адже за один і той самий час треба виконати однакове завдання. Диктант привчає учнів писати з максимальним зосередженням уваги, розвиває пам'ять, зір, слух, вироблює вміння свідомо користуватися орфографічними правилами.

У методиці й практиці навчання існує багато різних видів диктантів, кількість яких поступово збільшується. Різні методисти користуються неоднаковою класифікацією диктантів¹. Найзручніше класифікувати диктанти, враховуючи такі три критерії: мета проведення, характер запису диктованого тексту, час пояснення правопису орфограм у тексті.

За метою проведення диктанти поділяють на контрольні, навчальні й контрольньо-навчальні, куди відносять диктанти «перевіряй себе». Такий поділ до певної міри умовний, бо всі навчальні диктанти допомагають виявити знання учнів, а контрольний диктант сприяє зміцненню знань і навичок.

¹ Див.: Ушаков М. В. О видах диктанта в семилетней и средней школе. М., Учпедгиз, 1951; Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка. М., Учпедгиз, 1952, с. 202—206; Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 188—197; Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. М., Просвещение, 1964, с. 167—172; Горбачук В. П. Класифікація диктантів.— Українська мова і література в школі, 1968, № 3, с. 50—54; Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 105—112; Баранов М. Т. О видах диктанта по русскому языку в IV—VIII классах.— Русский язык в школе, 1975, № 2, с. 21—26.

За характером запису тексту диктанти поділяють на дослівні (текстуальні), тобто такі, в яких текст (зв'язний, окремі речення, слова) записують без будь-яких змін, та із зміною тексту.

Дослівними, або текстуальними, можуть бути попереджувальні та пояснювальні диктанти. До диктантів із зміною тексту належать вибірковий, вільний і творчий.

За часом пояснення орфограм виділяють попереджувальні, коментовані і пояснювальні диктанти. Пояснення правопису орфограм може бути до початку запису (попереджувальний диктант), у процесі запису (коментований) і після запису (пояснювальний). Хоч у всіх випадках після запису тексту вчителі також проводять перевірку, з'ясування порушених правил, обговорення неправильно написаних орфограм.

Особливість попереджувального диктанту в тому, що до запису тексту учні повторюють орфографічні правила, а потім аналізують усі складні орфограми і з'ясовують правопис їх. Після цього текст записують і перевіряють.

Попереджувальний диктант може бути зоровим і слуховим. У першому випадку аналізують текст, взятий з «Хрестоматії з української літератури» або поданий на дошці, плакаті чи спроектований на екран. Після з'ясування правопису орфограм учитель закриває текст, учні записують його під диктовку, а потім звіряють із знову відкритим текстом.

Під час проведення слухового попереджувального диктанту після повторення потрібних орфографічних правил учитель читає текст і колективно обговорюється правопис орфограм, які закріплюються. Потім текст записують і перевіряють.

Коментований диктант передбачає пояснення правопису складних орфограм у процесі запису тексту. Проводити його слід так: учні класу під диктовку записують текст. І в цей час один із учнів за завданням учителя вголос називає слова із складною для написання орфограмою і з'ясовує, як потрібно писати те чи інше слово за основі якого правила. Цей диктант проводять тоді, коли тількино розпочато процес закріплення вивчених орфограм або коли віділяються особливо складні випадки правопису слів.

Користуватися коментованим диктантом треба зрідка. Тривалість у часі проходження його повинна бути невелика — 7—15 хвилин.

Пояснювальний диктант відрізняється від попереджувального тим, що роботу з пояснення орфограм проводять після запису тексту. Пояснювальний диктант найчастіше проводиться двома способами. Після визначення мети і завдання роботи учні записують текст під диктовку вчителя. Після запису текст перевіряється. Учні читають речення за реченням, з'ясовують правопис орфограм, опираючись на відповідне правило. Багато, щоб у цьому випадку учні мали можливість звірити написане ними з текстом, що спроектований на екран чи заздалегідь записаний на дошці і відкритий на час перевірки.

Другий спосіб. Учитель диктує, один з учнів пише на дошці, а інші — в зошитах. Після запису кожного речення учні виправляють припущені помилки, обговорюють правопис відповідних орфограм і повторюють правила. Певна річ, що під час проведення пояснювального диктанту цим способом необхідно забезпечити цілковиту самостійність у роботі учнів, бо в протилежному разі диктант перетвориться у списування і не досягне своєї мети.

Вибірковий диктант передбачає виписування з диктованого тексту тільки окремих слів, словосполучень або речень, відповідно до мети і завдання уроку. Вибірковий диктант може бути різної складності, а саме: з диктанту виписують окремі слова і з'ясовують правопис їх; слова не тільки виписують, а й відносять до певної правописної групи, вміщують у відповідну колонку (наприклад, виписують слова з апострофом у три стовпчики: апостроф після губних, після *p* і після префікса); вибрані з тексту слова ставлять у певній формі.

Вибірковий диктант — досить цінний вид вправ, тому що, поперше, вимагає свідомого, вдумливого ставлення до роботи і фактично виключає механічний запис, адже в тексті необхідно розпізнати і відібрати тільки слова, які пишуться за певним правилом; по-друге, за порівняно короткий час учні записують велику кількість слів, отже, опрацьовують правопис орфограм на широкій лексичній базі.

Вибіркові диктанти можуть бути попереджувальні, пояснювальні і творчі.

Особливість вільного диктанту в тому, що учням надається право записувати текст не дослівно, а з деякими змінами в доборі слів і побудові речень, зберігаючи при цьому основний зміст. Текст для такого диктанту беруть суцільний, причому такий, щоб легко поділявся на частини з двох-трьох об'єднаних змістом речень. Спершу вчитель читає весь текст, а потім диктує по два-три речення без повторення, а учні пишуть у вільному викладі. Після запису всього тексту учням дається можливість самостійно перевірити написане.

Вільний диктант — це також робота з розвитку мовлення, бо сприяє збагаченню лексики учня, виробляє самостійність у передачі думок, становлячи перехідну ланку від диктанту до переказу. Для зміцнення орфографічних навичок вільний диктант має менше значення порівняно з іншими навчальними диктантами, бо вільний запис тексту створює для учнів можливість уникати важких в орфографічному відношенні слів, замінювати їх на інші. З метою підпорядковувати вільний диктант орфографічним завданням учитель може поставити вимогу обов'язково вживати слова, що пишуться за певним правилом.

Творчий диктант існує у вигляді ряду тренувальних вправ творчого характеру, що виконують у процесі запису тексту, речень, слів. Відповідно до того, яке завдання ставлять перед учнями, творчий диктант має різновиди.

Перший різновид полягає в тому, що під час написання творчого диктанту перед учнями ставлять завдання розширити кожне речення за рахунок введення означень, обставин тощо. Наприклад, у спеціально дібраному тексті вчитель випускає означення і без них диктує текст. Текст він читає у сповільненому темпі, з тим щоб учні встигли знайти місце пропуску означень, підібрати і записати їх. Часом подають слова для вставок. У процесі перевірки з'ясується не тільки правопис вставлених слів, а й влучність добору їх. Отже, це вид вправ, в якому поєднано орфографічну роботу з розвитком мовлення.

Цей різновид творчого диктанту використовують також і під час роботи над синонімами, антонімами тощо.

Другий різновид творчого диктанту — орфографічно-граматична робота, яка полягає в заміні одних граматичних форм слів іншими. Наприклад, текст має форми минулого часу дієслів, а учні записують їх у теперішньому чи майбутньому часі, міняють форми особи дієслів, числа іменників тощо. Інколи контрольні слова вчитель читає в початковій формі, а учні ставлять їх у такій, яка відповідає зв'язку слів у реченні.

Третій різновид — заміна словосполучень чи речень окремими словами. Вчитель диктує тлумачення слів або визначення понять, а учні записують відповідні слова. Наприклад, учитель диктує: *Колекція засушених рослин. Фарба, що розводиться водою. Установа, де зберігають і видають для читання книжки. Людина, що виконує певні роботи під водою.* Учні записують: *Гербарій. Акварель. Бібліотека. Водолаз.*

Диктант-переклад у більшості випадків передбачає читання тексту російською мовою, а запис — українською. До написання такого диктанту учні повинні дбайливо готуватись. На початковому етапі диктант-переклади готують колективно. Російський текст аналізують, усно переказують його, потім учитель диктує текст у сповільненому темпі, а учні записують його українською мовою. Тільки тоді, коли учні будуть досить вільно перекладати з російської мови, вчитель диктуватиме текст з таким розрахунком, щоб дати час для обдумування перекладу й запису українською мовою.

Словниковий диктант характеризується тим, що складається тільки з окремих слів або словосполучень, правопис яких підлягає певному правилу.

Значення словникового диктанту перш за все в тому, що за невеликий проміжок часу учні на великому лексичному матеріалі закріплюють те чи інше орфографічне правило. Проте словниковим диктантом не можна закріплювати диференціюючі написання.

Словниковий диктант може бути попереджувальним і пояснювальним, може носити творчий характер, якщо рекомендувати учням видозмінювати форму слова. Цілком можливий і словниковий диктант-переклад.

У методичній літературі виділяють ще й диктант з додатковим завданням¹. Це такий вид вправ, який передбачає після запису продиктованого тексту виконання визначеного вчителем письмового граматики-орфографічного завдання. Одне з можливих завдань таке: виписування в стовпчик слів, що підлягають певним орфографічним правилам. Наприклад, виписати в окремі стовпчики прикметники твердої й м'якої груп, прислівники, що пишуться разом, окремо, через дефіс, і т. ін.

Диктант «Перевірй себе» розрахований на свідоме письмо учнів, на вироблення в них навички суворо контролювати себе. Особливість проведення цього виду диктанту така. Якщо в процесі запису тексту в учнів виникають сумніви щодо правопису окремих орфограм, то сумнівні місця вони підкреслюють, а потім звертаються до вчителя із запитаннями, як слід написати те чи інше слово. Звертання із запитаннями вчитель заохочує, наголошуючи при цьому, що зроблені учнями виправлення на оцінку диктанту не впливають. Учитель (або один з учнів) чітко й лаконічно відповідає на запитання, посилаючись на відповідне орфографічне правило, а учні виправляють помилки.

Методика проведення диктанту «Перевірй себе» може бути двоякою: а) після кожного записаного речення учні ставлять запитання і виправляють помилки; б) після закінчення всього диктанту вчитель (чи один з учнів) відповідає на поставлені запитання, а всі учні виправляють помилки.

Значення цього контрольного-навчального диктанту в тому, що він активізує роботу учнів під час написання, розвиває почуття самоконтролю, привчає бути уважнішим до використання набутих знань, спонукає до осмислення кожної орфограми і складової частини слова.

Мета контрольного диктанту — перевірити знання і навички учнів, виявити прогалини в опрацюванні певного матеріалу. Контрольний диктант також сприяє міцнішому засвоєнню правил і закріпленню навичок.

Виконання контрольного диктанту починається з визначення мети і завдання роботи, з чіткої організації праці учнів. За вказівкою вчителя учні роблять у зошиті потрібні записи: дату виконання і назву роботи. Учитель нагадує, як він буде диктувати текст, як його треба писати, дає стисло оцінку змісту тексту.

Проводиться диктант так. Спочатку вчитель читає весь текст. Якщо виникає потреба, він дає пояснення щодо змісту тексту, правопису окремих слів. Учитель звертається до учнів, чи все їм зрозуміло, чи всі слова знайомі тощо. Якщо виникають запитання, вчитель дає на них відповіді.

Після прочитання всього тексту і відповідних пояснень учитель читає перше речення повністю, а учні тільки уважно слухають.

¹ Див.: Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі. К., Радянська школа, 1966, с. 62.

Далі це саме речення диктують для запису частинами, причому кожна частина, як правило, читається один раз. Після того як учні завишуть, речення повністю читають повторно, щоб учні мали змогу перевірити записане.

У такий спосіб диктується кожне речення. Після запису всього тексту вчитель читає його ще раз від початку до кінця, причому в цьому випадку варто робити паузи між реченням дещо більші від звичайних, надаючи цим самим можливість учням дбайливо перевірити написане й усунути помилки. Текст диктувати потрібно виразно, відповідно до норм літературної вимови, в такому темпі, щоб учні встигали вільно записувати. Після повторного читання всього тексту диктанти збирають. Часу для додаткової перевірки давати не слід: сумніви щодо написання учні повинні вирішувати в процесі письма. Коли диктанти зібрані, вчитель пояснює правопис тих слів, написання яких — як це видно із запитань учнів — стало певною трудністю.

Велике значення має кваліфікований добір тексту: він повинен бути доступним і відповідати виучуваному матеріалу. Текст для контрольного диктанту треба брати зв'язний. Проте інколи зв'язний текст не можна охопити всього вивченого матеріалу. В таких випадках слід брати диктант, що складається з окремих частин зв'язного тексту, а то й окремих речень, які об'єднані єдиною тематикою (речення про рідну природу, про чесність, справедливість, людську гідність). У диктанті не повинно бути орфограм, що їх учні ще не вивчали і не знають. Добираючи текст, треба враховувати міру складності синтаксичних конструкцій відповідно до років навчання. Розмір тексту повинен бути таким, щоб учні могли опрацювати його за такий час: у 4 класі — за 20—25 хвилин, у 5 класі — за 25—30, у 6—8 класах — за 30—35 хвилин. Обсяг тексту для диктантів такий: а) у школах з українською мовою навчання: для 4 класу — 90—100 слів, для 5—100—110, для 6—110—120, для 7 — 120—140, для 8—140—160, для 9—10 класів — 180—200; б) у школах з російською мовою навчання: для 4 класу — 80—90 слів, для 5—90—100, для 6—100—110, для 7—110—130, для 8—130—160, для 9—10 класів — 180—200² слів.

Важливе значення має також насиченість тексту вивченими орфограмами. Необхідно добирати такі тексти, в яких орфограми та пунктограми, що вивчаються у зв'язку з даною темою, були представлені 2—3 випадками. Із вивчених равіше орфограм та пунктограм включаються основні; вони також мають бути представлені 2—3 випадками. У цілому кількість орфограм та пунктограм, що перевіряються правилом, не повинна перевищувати: у 4 класі — 12 різних орфограм та 2—3 пунктограми, у 5 класі — 16 різних орфограм та 2—3 пунктограми, у 6 класі — 20 різних орфограм

² Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови в 4—10 класах шкіл з українською та російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1974, с. 10.

та 2—3 пунктограми, у 7 класі — 24 різні орфограми та 15 пунктограм¹.

Запис вивченого напам'ять тексту — також дуже корисний вид вправ для зміцнення орфографічних навичок. Для того щоб така вправа відіграла належну роль у справі активізації уваги й сприйняття учнів, до неї слід дбайливо й заздалегідь готуватися. Учитель добирає текст, на уроці виразно читає його і разом з дітьми проводить граматико-орфографічний аналіз. Учні даний текст вивчають удома і готуються до запису по пам'яті на уроці. Звичайно, для цієї мети вчитель може використати й текст, який учні вивчили відповідно до програми з української літератури.

Перекази і твори відіграють дуже велику роль у зміцненні орфографічних навичок². Виконуючи ці види робіт з розвитку зв'язного мовлення, учні застосовують свої знання і навички з орфографії у процесі самостійного викладу думок, що активно сприяє зміцненню правописних навичок. Проводячи переказ або твір, учитель так чи інакше пов'язує їх з вивченням граматики й орфографії, що відбивається в доборі текстів для переказів, у виборі тематики творів чи картин, за якими учні пишуть твір. Якщо проводити переказ з настановою на закріплення й перевірку правопису певного типу орфограм, то слід добирати текст, максимально насичений відповідними словами, що органічно зумовлені його змістом. Звичайно, переказ і твір як види орфографічних вправ використовують тоді, коли ґрунтовно опрацьовані правила і вироблені необхідні навички. У цьому випадку робота з розвитку зв'язного мовлення проконтролює міцність орфографічних навичок і розкриє можливість учнів користуватися одержаними знаннями і навичками в процесі самостійного викладу думок. Однак перекази і твори можуть бути ускладнені й спеціальними орфографічними або граматико-орфографічними завданнями, які можуть бути дуже різноманітними. По-перше, видозмінити в переказі особу чи часову форму дієслова, число іменника і т. ін., що веде до зміни орфограм. По-друге, вчитель ставить перед учнями завдання під час написання переказу обов'язково зберегти визначену кількість слів з певними орфограмами. Це саме стосується й творів, в які учні за завданням учителя вводять слова, що пишуться за певними орфографічними правилами, чи виклад матеріалу здійснюють у заданій граматичній формі.

¹ Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови в 4—10 класах шкіл з українською та російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1974, с. 11.

² Про види переказів і творів та методику їх проведення див. у підрозділі «Методика роботи з розвитку зв'язного мовлення».

53

Робота над орфографічними помилками

Успішне оволодіння орфографією передбачає чітко організовану роботу над помилками, до якої слід старанно готуватися. Підготовка розпочинається з дбайливої перевірки письмових робіт, обліку й класифікації помилок. Методика й техніка виправлення помилок може бути різною залежно від періоду навчання, підготовленості класу, організації наступної роботи над помилками. Виправлення може бути таким: а) неправильно написану літеру чи частину слова вчитель закреслює, зверху пише правильно, орфограму підкреслює двома рисками, на полі вертикальною рисою відзначає факт наявності помилки в рядку; б) орфограму, в якій припущена помилка, підкреслює без надписування в правильному вигляді; в) тільки на полі відзначає наявність помилки в рядку.

Виправлені помилки підраховують, кількість їх проставляють в кінці роботи (орфографічні — в чисельнику, пунктуаційні — в знаменнику). За контрольну письмову роботу оцінку ставлять відповідно до існуючих норм. У підрахунок не входять помилки, припущені на правила, які ще не вивчалися, вони і не впливають на оцінку роботи.

Після перевірки письмових робіт помилки обліковують і класифікують. Облік помилок дає змогу встановити рівень грамотності учнів, їх знання і навички з орфографії. Облік і класифікація помилок допомагають визначити шляхи роботи над усуненням їх. У процесі класифікації помилки групують, виявляють типові, індивідуальні. Класифікація помилок є необхідною умовою й основою для планування і проведення уроків аналізу їх.

У методиці і шкільній практиці є різні класифікаційні системи помилок. Найбільш поширені зведення і класифікація орфографічних помилок.

Зведення орфографічних помилок складається за такою формою:

№ пор.	Слово, в якому допущена помилка	Кількість учнів, що припустилися помилки	Прізвище та ініціали учня	Примітка
1	комісія	5	Дзюба В., Доценко І., Жукова Н., Карпенко О., Черкун О.	
2	Єгипет	4	Доценко І., Карпенко О., Швидка В., Шульга М.	
3	вілла	4	Доценко І., Жукова Н., Карпенко О., Ярова І.	

Зведення складається за одну контрольну роботу і служить матеріалом для підготовки й проведення уроку аналізу орфографічних помилок.

Схема класифікації орфографічних помилок

№ пор.	Прізвище та ініціали	Вид письмової роботи, дата проведення	Типові помилки					
			<i>и, і після ж, ч, ш та з, к, х</i>	Префікс <i>з-</i> (<i>зі-, с-</i>)	Префікси <i>роз-, без-, чере-</i>	Префікси <i>пре-, при-, прі-</i>	Подвоєння літер	Спрощення в групах приголосних
1	Петренко М.	Диктант 25.IV.79	1	—	—	1	—	1
2	Черкун О.	»	—	1	—	1	1	—

Класифікація орфографічних помилок може будуватися порівнювано, з неоднаковою мірою деталізації. Проте в більшості випадків порядок розташування граф подається в порядку вивчення орфографічних правил. Такою схемою можна користуватися тривалий час, доки вивчається система орфографічних правил. Для запису кожної окремої контрольної роботи відводиться окремий рядок.

Індивідуальний облік орфографічних помилок можна вести в орфографічних картках учнів, куди заносять типові помилки, фіксують подані індивідуальні завдання, роблять відмітку про їх виконання.

Орфографічна картка учня 4 класу І. Бондаренка

№ пор.	Дата проведення роботи	Вид роботи	Типові помилки	Індивідуальне завдання	Відмітка про виконання
1	27.XI.78	Диктант	<i>павільйон, під'їзд, спілиці</i>		
2	6.II.79	Диктант	<i>шести, гарячий, допомагати</i>		

Такі картки вчитель використовує і під час аналізу письмових робіт, поєднуючи колективну й індивідуальну роботу, і в процесі проведення будь-якого типу уроку. Дані орфографічних карток дають можливість визначати індивідуальні домашні завдання учням, а також провадити індивідуальну роботу з учнями в процесі перевірки домашніх завдань, закріплення матеріалу тощо. Таке облікування допомагає контролювати кожного учня, зокрема в тому, як він уникає помилок, як оволодіває орфографічними навичками. Орфографічні картки доцільно вести принаймні на тих учнів, які не встигають з орфографії.

Після виправлення, обліку й класифікації орфографічних помилок учитель готується до уроку аналізу їх. Такий окремий урок треба проводити в тому випадку, коли в контрольних роботах учнів припущено дві і більше типові орфографічні помилки. Для уроку аналізу вчитель використовує відповідні прийоми роботи, добирає систему тренувальних вправ для опрацювання кожної помилки:

Безпосередньо на уроці аналізу орфографічних помилок спершу дається загальна характеристика виконаної письмової роботи в зіставленні з попередньою, оголошуються оцінки, а потім опрацьовується кожне порушене правило. Учні формулюють орфографічне правило, ілюструють прикладами, виконують систему тренувальних вправ, виписують слова з диктанту чи іншої письмової роботи, в яких були припущені помилки. Проте варіанти проведення самої роботи над помилками можуть бути різними. Наприклад, робота може розпочатися виписуванням слів, в яких учні допустили помилку, а вже далі йде аналіз помилки, формулювання правил, виконання різних вправ. Можна робити й навпаки: спочатку виконати тренувальні вправи, опрацювати правила, а на завершення виписати слова з диктанту і т. ін.

Якщо в диктанті помилки не підкреслені, а тільки проти рядка поставлена позначка, що свідчить про наявність помилки, то сам аналіз проводиться так: під керівництвом учителя кожен учень самостійно читає речення за реченням, відшукує слово, в якому припущена помилка, виправляє її. На найтиповіших помилках увага учнів повинна бути зосереджена, при цьому вони пригадують правила, наводять приклади. Після завершення цієї роботи учні виконують систему тренувальних вправ.

Додому, крім спеціальної вправи, часом дається завдання продовжити роботу над помилками за такою схемою:

В якому слові припущена помилка	На яке правило	Формулювання правила	Приклади

Робота над помилками за такою схемою зосереджує увагу учнів на відповідному матеріалі, дає змогу ще раз осмислити правило і самостійно скласти чи виписати приклади-ілюстрації, остаточно засвоївши правопис відповідної орфограми.

Звичайно, не можна припиняти роботи над помилками й після дбайливого їх аналізу. І надалі необхідно виконувати спеціальні вправи на ті правила, що найчастіше порушуються; включати приклади на раніше опрацьовані правила в наступні вправи, присвячені вивченню нових орфографічних тем; організувати добір учнями прикладів на такі правила; використовувати настінні словники важких у правописному відношенні слів; здійснювати систематичне і багаторазове повторення, розраховане на повне усунення помилок.

Працюючи над помилками, треба пам'ятати відому істину: щоб усунути помилку, необхідно ліквідувати причини, що її породжують.

У боротьбі з помилками надзвичайно велике значення має розвиток в учнів інтересу до оволодіння орфографією. Враховуючи індивідуальні особливості учнів, учитель, організовуючи вивчення тих чи інших орфографічних правил, повинен добирати такі методи і прийоми роботи, які б для кожного школяра створили якнайкращі умови для засвоєння знань і вироблення необхідних навичок.

У процесі навчання правопису поруч з чіткою роботою над помилками треба прагнути до того, щоб реалізувати «один із найважливіших принципів сучасної методики орфографії»¹ — попередження помилок. Попередження помилок передбачає таку організацію занять з орфографії, за якої і вивчення правил, і система тренувальних вправ, і повторення забезпечили б міцні знання й навички, а також створили перспективу успішного засвоєння нових правил. Попередження помилок може бути успішним тільки тоді, коли вчитель добре знатиме можливості кожного учня в оволодінні орфографією й організує роботу таким чином, щоб застерегти від помилок у майбутньому. Необхідність роботи над попередженням помилок впливає з того, що завжди легше не допустити помилку, ніж потім її виправляти.

Єдиний шкільний режим грамотного письма і культури мовлення

Єдиний шкільний режим грамотного письма та культури усного мовлення — це система роботи всього педагогічного колективу школи, спрямована на досягнення високого рівня усного та писемного мовлення учнів, це коло вимог до загальної грамотності і культури мовлення.

У єдиному шкільному режимі грамотного письма і культури мовлення чітко визначені основні обов'язки вчителів і учнів².

Обов'язки вчителів такі:

1. Кожен учитель, яку б дисципліну він не вів, повинен володіти правильним літературним мовленням, що має бути зразком для учнів.

2. Писемна мова вчителів має бути абсолютно грамотною; всі записи — в журналі, на дошці, в зошитах учнів, у щоденниках — повинні бути охайними, каліграфічними, безпомилковими. Неохайні записи, описки, помилки, припущені вчителем, підривають його авторитет, стають для учнів своєрідним виправданням недостатніх зусиль в оволодінні мовою, завдають великої шкоди авторитету школи.

¹ Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 400.

² Див.: Вимоги до грамотного письма і культури мовлення. Методичний лист. К., Радянська школа, 1977.

Готуючись до уроку, кожен учитель зобов'язаний продумати послідовність, ясність, виразність викладу навчального матеріалу, підготувати точні формулювання висновків та запитань, що будуть поставлені учням. Не можна допускати будь-яких порушень літературної норми.

У процесі підготовки до уроку вчитель повинен користуватися словниками і довідниками. Слова, значення яких має бути з'ясоване, треба записати в плані уроку з тим поясненням, яке вчитель готує завчасно.

3. Накази, розпорядження, оголошення, заклики й інші тексти, що вивішують у школі, а також документи, які видають учням, мають бути старанно перевірені.

4. Систематично стежити за усним мовленням учнів, його логічністю, правильністю, виразністю. Вимагати повноцінної й чіткої відповіді на запитання або розповіді на ту чи іншу тему. Настійно виправляти помилки в усному мовленні. Виправлення мовних недоліків слід робити після відповіді учнів або під час логічних інтервалів, щоб не переривати хід їх думок.

5. Систематично перевіряти правильність, охайність усіх записів учнів, виправляючи різного типу помилки й недогляди. Усі виправлення робити червоним чорнилом або пастою.

6. Постійно дбати про те, щоб учні розуміли, правильно вимовляли й писали термінологію, яку вводять у зв'язку з вивченням нового матеріалу. Будь-яке нове слово, термін учителя повинні записати на дошці, поставити наголос, правильно вимовити й перевірити його засвоєння учнями.

7. Навчити учнів користуватися довідковою літературою, зокрема орфографічними, тлумачними, перекладними та іншими словниками.

Обов'язки учнів у справі дотримання основних вимог грамотності письма і культури мовлення такі:

1. Прагнути до того, щоб у всіх випадках мова була правильною, чистою, виразною, без порушень літературної норми.

2. Готуючись до уроків, не тільки дбати про свідоме засвоєння матеріалу, а й про логічність викладу й доцільне мовне оформлення.

3. Відповіді на запитання давати повні, будувати їх логічно, послідовно; теоретичні положення аргументувати й ілюструвати прикладами, стежити за правильністю мовлення.

4. Думки на письмі викладати послідовно, відповідно до плану; дотримуватись абзаців; добирати в кожному конкретному випадку найбільш вдалі слова і вирази; не порушувати правил граматики, орфографії, пунктуації. Писати чисто, охайно, розбірливо.

5. Письмові роботи оформляти у повній відповідності до єдиних правил ведення учнівських зошитів.

Успіхи в здійсненні вимог, які ставляться до грамотності і культури мовлення учнів, залежать від уміння педагогічного колективу переконати школярів у доцільності їх запровадження, зацікавити таким заходом.

Учитель здійснює систематичний контроль за веденням зошитів, за виконанням усіх видів письмових робіт, що є важливим стимулом піднесення грамотності учнів і розвитку писемного мовлення.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Які завдання вивчення орфографії?
2. Назвіть основні принципи методики навчання орфографії, розкрийте суть кожного з них.
3. У чому виявляється залежність вивчення орфографії від принципів українського правопису?
4. Як реалізується принцип взаємозв'язку у вивченні української і російської мов у процесі вивчення орфографії?
5. Умотивуйте вибір методів теоретичного вивчення орфографії.
6. Назвіть основні види вправ з орфографії. Схарактеризуйте різні види списування.
7. Розкажіть, як проводиться орфографічний розбір. Наведіть зразки розбору.
8. Визначте критерії класифікації диктантів. Назвіть основні види диктантів.
9. Чим відрізняється попереджувальний диктант від коментованого і пояснювального?
10. Яке значення вибіркового диктанту? Доберіть текст, з'ясуйте методику проведення вибіркового диктанту.
11. З'ясуйте, як проводиться вільний диктант.
12. У чому особливості творчого диктанту? Доберіть матеріал для різних видів творчого диктанту.
13. Як використовується орфографічний словник у процесі вивчення правопису?
14. Яке значення має робота над орфографічними помилками? З'ясуйте методику обліку й класифікації помилок.
15. Перевірте контрольні диктанти учнів одного класу і зробіть класифікацію помилок.
16. Розкажіть, як проводиться робота над помилками на уроці аналізу контрольних робіт.
17. У чому значення єдиних вимог до грамотного письма і культури мовлення? Які обов'язки вчителів і учнів щодо збереження цих вимог? Які існують вимоги до учнівських зошитів?

Список літератури

- Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі. К., Радянська школа, 1966.
- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 90—119.
- Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., Просвещение, 1966.
- Горбачук В. Т. Класифікація диктантів. — Українська мова і література в школі, 1968, № 8, с. 67—70.
- Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 180—213.
- Кобызев А. И. Новый вид диктанта «Проверяю себя». М., Учпедгиз, 1962.
- Методика викладання української мови в середній школі/За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, 1962, с. 218—259.

Основи методики русского языка в 4—8 классах/Под ред. А. В. Текучева, М. М. Розумовской, Т. А. Ладыженской. М., Просвещение, 1978, с. 174—206.
Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 292—374.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПУНКТУАЦІЇ

Значення пунктуації та її основи. Місце пунктуації в шкільному курсі мови. Завдання навчання пунктуації

Успішне навчання пунктуації як системи правил уживання розділових знаків вимагає особливого язкового врахування в усіх деталях значення пунктуації та її основ, від чого залежить вибір методів і прийомів роботи в кожному конкретному випадку.

Значення пунктуації перш за все в тому, що за її допомогою текст розчленовується на певні відрізки з тим, щоб читач точніше, глибше, в повній відповідності до задуму автора зрозумів і сприйняв написане. Отже, розділові знаки допомагають виражати думки і почуття. Відомо, що зміна місця розділових знаків може видозмінювати зміст думки, вираженої реченням. Наприклад: *А я рушаю в путь — нову стрічать весну.* (М. Рильський) і *А я рушаю в путь нову — стрічать весну.*

Таким чином, розділові знаки відділяють граматично і за змістом завершені відрізки мови: крапка відділяє речення, кома — проміжні речення в складі складного, однорідні члени, звертання і т. ін.

Проте пунктуація має й інші призначення. Вона вказує на змістові відтінки висловлення, на емоційність, схвильованість мовлення тощо. Не випадково у кінці речення можуть стояти різні знаки, які виконують подвійну роль. Наприклад:

1. *День біжить, дзвонить, сміється, перегулюється.* (П. Тичина)

2. *Степова долина! Чому ти так манлива, чому не відірвати від тебе зору?* (О. Донченко)

3. *Дякую, товариші!.. Пробачте, мені важко говорити. Я не можу зараз... Я прошу мене залишити на кілька хвилин... Спиніть оркестри, не треба музики, пробачте, але... може трохи пізніше... розумієте, трохи пізніше...* (О. Корнійчук)

Нарешті, розділові знаки можуть вказувати на логічні відношення між частинами складного речення та між членами речення. Наприклад: 1. *Кому жарти, кому смішки, а мені не все одно: у Керменцініні толоку тридцять літ не орано.* (П. Тичина) 2. *Хочеш бути шахтарем — глибше корінь пускай у прославлену землю Донеччини.* (С. Олійник) 3. *Вітер війнує — листя з клена жовте, жовтаво-зелене полетіло.* (П. Тичина)

Двокрапкою в першому реченні передано причинний зв'язок, тире в другому реченні — умовний, в третьому — причинно-наслідковий.

Отже, пунктуація виконує різні завдання, що визначає її основи і вресні зумовлює методику вивчення в школі.

В історії вивчення пунктуації по-різному визначалася її основа, тобто те, на чому базується розстановка розділових знаків. Відомі три погляди на основи пунктуації: граматичний (синтаксичний), інтонаційний, змістовий.

Представники граматичного погляду на основи пунктуації (Я. Грот, С. Булич, Е. Істріна та ін.) вважали, що пунктуація здійснює лише граматичне членування речення, а звідси — вона є показником граматичної будови, враховуючи особливості якої й формулюються правила вживання розділових знаків.

Інтонаційну основу пунктуації відстоювали О. Востоков, О. Пешковський та ін. Вони виходили з того, що розділові знаки на письмі відбивають паузи, ритмомелодику висловлювання.

Обґрунтування змістового принципу зв'язують з іменем С. Абакумова.

Л. Булаховський певною мірою поділяє інтонаційний напрям у пунктуації: «Ритмомелодична основа української пунктуації сходить принципово на вимогу — означувати розділовими знаками відповідаючі синтаксичним членуванням паузи логіко-психологічного характеру (в зв'язку із змінами тону) і моменти емоціонального порядку, що супроводять синтаксичні членування»¹. Однак Л. Булаховський не відкидає й логіко-граматичного принципу, вважаючи, що він «виявляється в загальній вимозі, щоб граматичні пари без спеціальних підстав не розривалися розділовими знаками»². Проте, на його думку, «єдиної принципової, свідомо обраної і послідовно проведеної системи наша пунктуація (як і пунктуація всіх інших писемств)... це має»³.

Розгляд співвідношення між граматичною будовою, змістом висловлення, логічними зв'язками між частинами або членами речення, з одного боку, і пунктуацією, з другого, свідчить про те, що єдиної основи пунктуації немає і бути не може. Дійсно, чимало розділових знаків відбиває граматичне членування речень, їх уживання підпорядковане правилам синтаксису, проте в той самий час у більшості таких випадків відбувається й членування висловлення за змістом (кома в складному сполучниковому реченні, при відокремленні тощо). Розділовий знак у кінці речення відбиває граматичне членування, проте, напевно, перш за все ставиться на змістовій основі (знак питання вказує, що зміст речення питальний (т. ін.). Певна річ, коли б пунктуація в кінці речення виконувала функцію граматичного членування, то досить було б і одного знака. Наявність різних знаків виникла з потреби передати різні змістові й емоційні відтінки висловлювання.

¹ Булаховський Л. А. Курс сучасної української літературної мови, т. 2. К., Радянська школа, 1951, с. 361.

² Там же.

³ Там же.

Логічні (змістові) відношення між частинами і членами речення (у безсполучникових складних конструкціях, при однорідних членах з узагальнюючими словами тощо) вимагають і відповідних розділових знаків. Разом з тим ці самі знаки передають і граматичне членування.

Існує співвідношення між інтонацією й пунктуацією, адже, як правило, паузам в усній мові відповідають ті чи інші розділові знаки на письмі. Записуючи текст під диктовку, учні повинні бути дуже уважними до ритмомелодики речення, що допомагає краще усвідомити зміст речення, граматичну структуру його, логічні зв'язки між членами і частинами речення і правильно поставити розділові знаки, бо інтонація є також важливим засобом вираження синтаксичних відношень, на що слід обов'язково зважати.

Таким чином, українська пунктуація базується на граматичній і змістовій основі, а також враховує інтонацію. Ці принципи взаємодіють між собою, що необхідно враховувати під час вивчення пунктуації.

Робота над пунктуацією розпочинається в початкових класах, де учні оволодівають навичками ставити розділові знаки в кінці речення та між однорідними членами. А далі вивчення пунктуації в чіткій системі здійснюється в 3-8 класах.

Відповідно до нових програм з української мови в 5 класі учні вивчають вступний курс «Загальні відомості з синтаксису і пунктуації». Програма передбачає закріплення й поглиблення вивченого в початкових класах, а також опрацювання порівняно великого кола питань з пунктуації.

Таке нововведення в програму дуже доцільне, оскільки теоретично-практичне вивчення власне всіх мовних явищ у шкільному курсі проводиться на матеріалі речень і текстів.

Особливо велика цінність знань і навичок з пунктуації для розвитку зв'язного мовлення, що є невід'ємною ланкою роботи впродовж усього вивчення шкільного курсу української мови. Складання речень за опорними словами, перекази, твори та інші види робіт розвитку мови не можна виконувати, не знаючи найбільш поширених правил уживання розділових знаків і не маючи навичок їх застосування. Тому-то до 8 класу, тобто до часу систематичного вивчення пунктуації в зв'язку з синтаксисом, вивчені в 4 класі, а також в інших класах, пунктуаційні правила повинні бути добре засвоєні учнями. Щоб досягти цього, треба систематично пов'язувати заняття з пунктуації з вивченням різних питань курсу мови, проводити спостереження над ужитими розділовими знаками, пояснювати їх використання, виконувати тренувальні вправи з пунктуації. Наприклад, з'ясовуючи правопис відмінкових закінчень іменників першої і другої відмін, звертаємо увагу на кличну форму, на роль її у реченні, закріплюємо вживання розділових знаків при звертанні, зміцнюємо навички виразного читання речень із звертаннями.

При оцінці контрольних диктантів, переказів чи творів після опрацювання «Загальних відомостей з синтаксису і пунктуації»

в 4 класі, а також пунктуаційних тем у 6 класі потрібно враховувати й пунктуаційні помилки, які стосуються порушення вивчених правил. Контрольні роботи слід також аналізувати під кутом зору не тільки орфографії, а й пунктуації. Якщо ж робота над пунктуацією стане систематичною, чітко організованою й проводитиметься із збереженням наступності і перспективності, якщо дидактичний матеріал буде добиратися з настановою на закріплення знань і вивчених пунктуаційних навичок, тобто буде забезпечена практична спрямованість цієї роботи, то до 7 класу учні матимуть добру підготовку з пунктуації.

У 7 і 8 класах у зв'язку з опрацюванням синтаксису вивчається вся система правил уживання розділових знаків в українській мові. Цей етап роботи є вищою і завершальною ланкою в оволодінні як теоретичними знаннями, так і вміннями та навичками в галузі пунктуації.

† Найважливіші принципи навчання пунктуації

В основі навчання пунктуації, як і в основі вивчення всіх розділів шкільного курсу мови, лежать загальнодидактичні та методичні принципи, характерні тільки для опрацювання даного розділу. Специфічними методичними принципами для навчання пунктуації є зв'язок її з синтаксисом, розвитком мови і мислення учнів, з вивченням навичок виразного читання.

Зв'язок у навчанні синтаксису і пунктуації зумовлений значенням пунктуації та її змістовою і граматичною основою. Пунктуація використовується перш за все в реченні як основний комунікативний одиниці, за допомогою якої відбувається передача інформації, обмін думками. А речення, його структура й типи вивчаються в синтаксисі. То й природно, що пунктуація вивчається у зв'язку з опрацюванням синтаксису, на що й орієнтує програма з української мови.

Пунктуаційні правила в більшості випадків формулюються на синтаксичній основі, а щоб усвідомити і засвоїти їх, потрібно добре знати структуру речень, уміти без будь-яких утруднень аналізувати їх будову. Саме в цьому і полягає принцип зв'язку пунктуації з синтаксисом.

Запровадження цього принципу передбачає усвідомлення й запам'ятовування пунктуаційного правила на основі глибокого знання синтаксису, а шляхом проведення системи тренувальних вправ виробляються вміння й навички застосовувати ці правила на практиці.

Під час вивчення пунктуації потрібно домогтися того, щоб учні завжди ставили розділові знаки в процесі запису речень, тексту, аналізуючи й осмислюючи будову синтаксичної конструкції, особливості змістовних відношень між членами і частинами речень тощо. Це забезпечить природність передачі думки на письмі, свідоме застосування вивчених правил на практиці, а відтак успішне оволодіння пунктуаційними навичками. Практика показує, що учні, які

розставляють розділові знаки в реченні чи тексті після запису, допускають порівняно більше помилок, бо часом забувають місце, де розділовий знак необхідний, забувають наявне співвідношення між інтонацією й пунктуацією, не мають можливості знову осмислити зміст і будову синтаксичних конструкцій.

Зв'язок у навчанні пунктуації з розвитком мови і мислення — це також один із важливих методичних принципів. Цей зв'язок зумовлений тим, що вміння ставити розділові знаки безпосередньо чи опосередковано пов'язано з усвідомленням змісту висловлення, з урахуванням логічних відношень між частинами речення. А це викликає необхідність вдумливого аналізу змісту речення, тексту в єдності з особливістю будови синтаксичної конструкції і з урахуванням розстановки відповідних розділових знаків за певними пунктуаційними правилами.

У процесі передачі своєї думки на письмі той, хто пише, вибирає найбільш потрібну синтаксичну конструкцію, розчленовує її на мистові й граматичні відрізки і відповідно до цього членування ставить розділові знаки. Як відомо, змістова основа пунктуації тісно пов'язана з граматичною, хоч у конкретних випадках уживання розділових знаків перевага за однією з основ, на чому й слід зосередити увагу, працюючи над пунктуацією.

Іноколи правильна розстановка розділових знаків в окремих реченнях певною мірою залежить від інших речень контексту. Тому робота над виробленням пунктуаційних навичок бажана в зв'язним текстом. Такий текст дає простір для роздумів над особливостями змісту й емоційної наснаженості, над розкриттям авторського задуму, над стилістичним умотивуванням вживання розділових знаків. В процесі таких обмірковувань розвиваються мислення і мовлення учнів.

Зв'язок у навчанні пунктуації з виробленням навичок виразного читання зумовлюється тим, що пунктуація як засіб писемної мови співвідносна з інтонацією — засобом усного мовлення. Пунктуаційному членуванню в усній мові відповідає своєрідна інтонація, ритмомелодика. Робота над правильним інтонуванням речень, над їх ритмомелодикою і є виробленням навичок виразного читання, тобто «інтонаційно правильного читання, завданням якого є віднесення такого звучання, яке закладене в тексті того чи іншого твору»¹. Вивчення інтонації в свою чергу має неабияке значення для оволодіння пунктуаційними навичками. Розуміння інтонації, ритмомелодики допомагає краще усвідомити зміст висловлення, відношень між членами і частинами речення, синтаксичну структуру в цілому, а все це є запорукою правильного використання пунктуації.

Реалізація цього принципу передбачає розвиток мовного слуху в учнів, тобто розвиток уміння і навичок розуміти всі елементи

¹ Фирсов Н. П. Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, с. 140.

інтонації (логічний наголос, паузи різного характеру, підвищення й зниження голосу, темп мовлення та ін.), що в свою чергу допомагає правильно, глибоко й повноцінно сприймати і передавати думки й почуття. Розвинений мовний слух у учнів дає змогу глибоко й чітко усвідомити зміст речення, його емоційну наснаженість, а отже, зрозуміти і пунктуаційне оформлення.

У взаємозв'язку з розвитком мовного слуху в учнів знаходиться й оволодіння навичками виразного «читання» розділових знаків, тобто встановлення на основі пунктуації правильного розуміння змісту й емоційної наснаженості тексту і відтворення необхідної інтонації, ритмомелодики в усному мовленні.

Вироблення навичок виразного читання, отже, пов'язане з умінням правильно розставляти розділові знаки, а потім «читати» їх, передавати засобами ритмомелодики. Все це передбачає необхідність у кожному конкретному випадку усвідомлювати зміст речення в усіх його відтинках, емоційне наснаження, граматичну будову і передавати на письмі, користуючись належною пунктуацією, а в усній мові — відповідною інтонацією.

Вивчення пунктуації української мови вимагає реалізації принципу взаємозв'язку у вивченні російської і української мов. Цей принцип застосовується в одному аспекті, адже обидві братні мови мають однакову пунктуаційну систему, однакову основу пунктуації, а тому зіставлення проводиться по лінії спільності у формулюванні правил і застосуванні їх на практиці. У процесі первинного вивчення того чи іншого пунктуаційного правила необхідно спиратися на знання з тієї мови, де матеріал відповідно до програми опрацьовується раніше.

Методи і прийоми навчання пунктуації

Опрацьовуючи пунктуацію, слід користуватися всіма існуючими методами теоретичного вивчення мови: словом учителя, бесідою, спостереженням над мовою, самостійною роботою з підручником. Їх використання залежатиме від того, наскільки матеріал уже відомий учням, чи під силу їм провести самостійний аналіз пунктуаційних явищ, з уявленнями якого класу проводиться робота, яка основа пунктуації тощо. Певна річ, що в 4 класі, коли вивчається до цього невідомий матеріал з пунктуації, буде широко використовуватися слово вчителя. За допомогою цього методу вчитель не тільки формулює мету і завдання вивчення певного пунктуаційного правила, а й пояснює значення розділового знака, розкриває зв'язок пунктуації з синтаксисом і інтонацією, аналізує дидактичний матеріал і формулює висновки.

Даний метод може знайти своє місце і в 7—8 класах під час вивчення розділових знаків у реченнях з однорідними й неоднорідними означеннями, в безсполучникових складних реченнях, при цитатах тощо.

За допомогою методу бесіди можна вивчати, по-перше, той пунктуаційний матеріал, що вже частково опрацьовувався раніше. По-друге, методом бесіди вивчаються й такі пунктуаційні правила, які безпосередньо відбивають граматичне членування і легко формулюються після вивчення відповідних синтаксичних понять. Так можна вивчати розділові знаки при вставних словах, у складнопідрядному реченні та ін.

Метод спостереження над мовою може бути корисним під час вивчення окремих пунктуаційних правил, що стосуються відокремлених членів речення, деяких розділових знаків у безсполучникових складних конструкціях тощо. За допомогою цього методу можна опрацьовувати матеріал про розділові знаки при відокремлених обставинах. Маючи загальні поняття про відокремлення, вивчивши правила вживання розділових знаків при відокремлених означеннях, учні можуть під керівництвом учителя проаналізувати дидактичний матеріал за системою запитань, підійти до усвідомлення основних випадків відокремлення обставин і сформулювати відповідні пунктуаційні правила.

У такий же спосіб можна, наприклад, організувати вивчення теми «Тире в безсполучникових реченнях». Учні спостерігають відповідні синтаксичні конструкції, аналізують їх, з'ясовують змістові відношення між частинами складних безсполучникових речень і приходять до висновку, що саме такі відношення передаються на письмі знаком тире.

Окремі пунктуаційні правила можна вивчати методом самостійної роботи з підручником. Це стосується правил, які легко усвідомлюються учнями в процесі роботи з підручником, наприклад, уживання коми в складнопідрядному реченні з кількома підрядними, двокрапка і тире при узагальнюючих словах тощо.

Таким чином, усі методи теоретичного вивчення мови слід застосовувати в процесі роботи над пунктуацією. В кожному конкретному випадку вчитель вибирає найбільш доцільний метод, нерідко різні методи поєднує на уроці чи використовує при одному провідному елементі інших методів.

Вивчення пунктуації вимагає дбайливої методичної організації роботи над правилом, що повинно бути свідомо засвоєно на основі пізнання особливостей тієї синтаксичної конструкції, для якої воно призначене, а часом з урахуванням інтонації. Друга частина роботи над правилом — вироблення умінь і навичок застосовувати його на практиці, тобто співвідносити з відповідною синтаксичною структурою, не змішувати з іншою, чимось схожою. Цього можна досягти шляхом проведення системи тренувальних вправ, вибір яких залежить від характеру пунктограм.

Пунктограма — це пунктуаційне оформлення речення в цілому або окремих його частин. Це оформлення може бути здійснено й одним і різними розділовими знаками, а місце їх і сам знак визначають пунктуаційним правилом. Наприклад, одна пунктограма оформляє кінець речення, об'єднуючи різні розділові знаки (крапка, знак

- 2) знайти однорідні члени;
- 3) визначити, як пов'язані однорідні члени речення (без сполучників, за допомогою сполучників, яких і в якій спосіб);
- 4) чи є узагальнююче слово, його місце і спосіб вираження;
- 5) якщо узагальнююче слово стоїть перед однорідними членами, то встановити, чи закінчується речення однорідними членами;

6) пояснити розділові знаки в реченні з однорідними членами, враховуючи всі виявлені граматичні ознаки. Речення *Високе вогнище заливає тремтливим червоним світлом велику галявину, порослу травом і присохлим уже лісовим зіллям: папороттю, конвалією, деревієм* (В. Козаченко) слід аналізувати так: речення просте, ускладнене двома рядами однорідних членів; однорідні члени речення *порослу травом і присохлим уже лісовим зіллям* поширені, вони пов'язані єдиною неповторюваним сполучником *і*, а тому розділовими знаками не відділяються; другий ряд однорідних членів (додатків) — *папороттю, конвалією, деревієм* — мають при собі узагальнюючі слова *лісовим зіллям*, виражені сполученням іменника з прикметником, які стоять перед однорідними членами. Речення закінчується однорідними членами речення, тому після узагальнюючого слова стоїть двокрапка, а однорідні члени відділяються комами, бо між ними безсполучниковий зв'язок.

Це розбір частковий, тематичний. Повний, загальний розбір передбачає пояснення і всіх інших розділових знаків: коми перед відокремленим дієприкметниковим зворотом, крапки в кінці речення.

Пояснення розділових знаків у безсполучникових складних реченнях проводиться з урахуванням поділу їх на складові частини і встановлення логічних відношень між цими частинами. Схема їх аналізу така: 1) речення безсполучникове; 2) з яких частин — простих речень — складаються, визначити їх межі; 3) встановити логічні відношення між простими реченнями; 4) пояснити розділові знаки на межі складних речень, виходячи з наявних відношень.

Речення *За колгосп дбатимеш — хліб завжди матимеш* (Народна творчість) складне, безсполучникове, складається з двох частин: *за колгосп дбатимеш і хліб завжди матимеш*, між якими причинно-наслідковий зв'язок; на межі частин у цьому випадку ставиться тире.

Повний розбір цього речення передбачає ще з'ясування крапки в кінці речення.

Таким чином, щоб здійснити пунктуаційний розбір, учні повинні глибоко усвідомити зміст речення і його синтаксичну структуру. Пунктуаційний розбір завжди так чи інакше пов'язаний з синтаксичним, сприяє засвоєнню синтаксису. Проте і синтаксичний розбір пов'язаний з пунктуаційним, у процесі його проведення зміцнюються пунктуаційні навички.

С п и с у в а н н я, що супроводжується розстановкою відсутніх розділових знаків, має два різновиди.

По-перше, списування тексту, в якому зовсім відсутні розділові знаки. У цьому випадку учні навчаються поділяти мовний потік на речення, а також визначають синтаксичне й пунктуаційне членування всередині кожного з речень. Для такої вправи слід брати текст, який складається з простих чи простих ускладнених речень.

Основною метою такого списування є вироблення навичок вживання розділових знаків у кінці речення.

По-друге, списування тексту, в якому відсутні розділові знаки тільки на одне якесь правило. Цей вид вправ досить поширений і часто дається в підручниках для домашнього завдання, що цілком себе виправдовує. Виконуючи таку вправу, учні повинні спершу прочитати кожне речення (чи текст) і глибоко усвідомити його зміст, емоційне насаження, особливості синтаксичної структури, визначити логічні відношення між членами і частинами речення. Після цього учні записують речення, проставляючи розділові знаки в процесі запису, а не після фіксації всього речення. Під час виконання такої роботи звертається увага на можливість різних варіантів пунктуації. Учні навчаються аргументувати вживання саме таких, а не інших знаків.

Диктанти. Цей вид тренувальних вправ з таким же успіхом застосовується у навчанні пунктуації, як і орфографії. Зокрема, використовують такі види диктантів: попереджувальний, пояснювальний, вибірковий, коментований, творчий, диктант-переклад, «Перевіряю себе», графічний диктант і контрольний.

Очевидно, слід погодитися з тими методистами, які вважають, що і вбірковий диктант може бути видом тренувальних вправ пунктуації¹. Особливість методики його проведення в тому, що учні записують тільки частину речення, де ставиться розділовий знак. Ця частина має бути такою за своїм обсягом, щоб можна було легко визначити правила вживання розділових знаків. Наприклад, закріплюється тема «Відокремлення уточнюючих обставин». Вчитель диктує речення: 1. *На криголамах, в теплій каюті, відбувся Дончерський збір, присвячений дослідникам півночі.* (О. Донченко) 2. *Там, за горами, давно вже день і сяє сонце, а тут, на дні міжгір'я, ще сніг.* (М. Коцюбинський) 3. *І далеко, ген аж до лісу, лунають дзвінки молоді голоси.* (М. Островський), та ін.

Учні записують обставину, що уточнюється, а також ту, що уточнює, виділяючи її комами.

1. *На криголамах, в теплій каюті...* 2. *Там, за горами...* 3. *Тут, на дні міжгір'я...* і т. ін.

За допомогою вибіркового диктанту можна закріплювати вживання розділових знаків у реченнях з відокремленими членами, пунктуацію в реченнях з узагальнюючими словами при однорідних членах тощо.

¹ Див.: Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 132.

Проводячи вибірковий диктант, варто в різний спосіб (підкресленням, розташуванням) виділяти ті частини речення, які відділені розділовими знаками.

Значне місце в роботі над оволодінням пунктуацією (і, звичайно, синтаксисом) мають посісти творчі диктанти, що є кількох різновидів. Один із них — диктант, що передбачає розширення тексту за рахунок уведення в речення ускладнюючих частин: звертань, вставних слів, словосполучень чи речень, відокремлених членів тощо. Практично це робиться таким чином: до кожного речення, що має бути записане, подаються, наприклад, вставні слова, словосполучення або речення. Учні записують основне речення, а в процесі запису в потрібному місці вживають вставні слова, словосполучення або речення, виділяючи їх необхідними розділовими знаками.

Другим різновидом творчого диктанту є дописування частин складного речення. Учитель читає першу частину, а учні самостійно завершують речення, розставляючи розділові знаки, пояснюючи їх під час перевірки.

Третій різновид — перебудова тексту за завданням учителя. Така перебудова часто тягне за собою зміну розділових знаків. Перебудова може бути дуже різноманітною, а саме: а) зміна засобу зв'язку між однорідними членами речення: безсполучниковий замінити сполучниковим, поєднати попарно однорідні члени речення, замість одних сполучників ужити інших тощо; б) зміна місця узгаляючих слів; в) зміна місця відокремленого означення по відношенню до означуваного слова; г) зміна місця розташування слів автора по відношенню до прямої мови і т. ін.

Виконана тренувальна вправа ретельно перевіряється, пояснюється вживання розділових знаків, причини заміни їх у процесі перебудови синтаксичної конструкції тощо.

Диктант-переклад (у більшості випадків з російської мови українською) дає можливість, пояснюючи розділові знаки, зіставляти вживання їх у російській та українській мовах.

Графічний диктант передбачає тільки схематичний запис речень і показ розстановки розділових знаків. Наприклад, учитель диктує речення: 1. Засвітились вогники у вечірній млі, і відчув я нахощі рідної землі. (Л. Ковальчук) 2. Вночі знявся сильний вітер — і море захвилювалось. (В. Арсенєв) 3. Іноді здригалось небо і стогнала земля від далеких вибухів. (О. Копиленко)

Графічний запис набуває такого вигляду:

1. _____, і _____.

2. _____ — і _____.

3. Іноді _____ і _____.

Можна виробити систему умовних позначок частин складно-сурядного, складнопідрядного чи інших речень, якими й користуватимуться учні під час проведення графічного диктанту.

За допомогою контрольного диктанта перш за все можна перевірити пунктуаційні навички учнів. Крім того, проведення його сприяє підвищенню пунктуаційної грамотності учнів, бо до диктанта учні готуються, напружено працюють у процесі запису тексту, засвоюють ті чи інші випадки вживання розділових знаків. Неабияке значення для остаточного закріплення правил уживання розділових знаків і вироблення відповідних навичок має аналіз контрольного диктанта.

Кожний контрольний диктант має охоплювати не тільки щойно вивчені випадки вживання розділових знаків, а й опрацьовані раніше пунктограми, зокрема такі, засвоєння яких потребує довготривалого закріплення.

Самостійне складання учнями речень на певні пунктуаційні правила. Ця робота може вважатися ефективною тільки тоді, коли всі учні, максимально використовуючи свої творчі можливості, самостійно складають повноцінні і за змістом, і за будовою речення. Ефективність її також залежатиме від глибини розуміння і засвоєння пунктуаційних правил учнями.

Різновидом такого виду вправ можна вважати самостійне складання учнями речень на задані пунктуаційні правила за картою.

Картину добирають з таким розрахунком, щоб її зміст і жанр давали можливість скласти речення певного типу з відповідними розділовими знаками. Для цієї мети вибирають сюжетні картини побутового й батального живопису, пейзажі, марини, натюрморти, що без особливих труднощів сприймаються учнями.

Відшукування речень з розділовими знаками на певні правила в творах художньої літератури, які вивчаються в школі, і в інших джерелах. Вчитель визначає від однієї до кількох сторінок тексту, де є речення з розділовими знаками на правила, які треба закріпити. Учні в свою чергу повинні знайти саме такі розділові знаки в реченні, які підлягають виучуваному правилу, не змішувати їх з іншими випадками вживання цього розділового знака.

Складання речень за опорними словами чи словосполученнями, що відділені в реченні певними розділовими знаками. Наприклад, складання речень із звертаннями (*мамо, дорогий друже, Вітчизно моя*), із вставними словами і словосполученнями (*очевидно, на жаль, зрозуміла річ*) і т. ін. Це важлива вправа і з розвитку мовлення і з пунктуації.

Стилістичні вправи на заміну одних синтаксичних конструкцій іншими, синонімічними. Нерідко така заміна зумовлює зміну розділових знаків. Це заміна прямої мови непрямою і, навпаки, простих речень відокремленими членами складнопідрядними і т. ін.

оклику, знак питання та ін.), бо існує загальне правило, за яким одне речення відділяють від другого. Проте ця пунктограма має різновиди, адже кожний розділовий знак у кінці речення виконує ще й свою особливу функцію і має специфічне правило для вживання його.

Пунктограма може мати і свої варіанти. Наприклад, різновид пунктограми «кома при однорідних членах речення» (пунктограма в цьому випадку: «Розділові знаки в реченнях з однорідними членами») має варіанти: кома між однорідними членами, пов'язаними протиставними сполучниками, повторюваними, еднальними та розділовими, і т. ін. Кожний варіант пунктограми також має своє пунктуаційне правило.

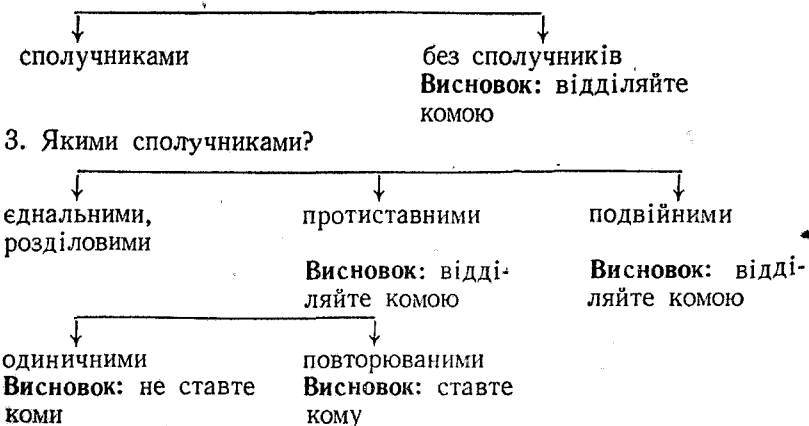
Таким чином, специфіка пунктограми, її різновидів і варіантів зумовлює методику закріплення пунктуації.

Важливим прийомом навчання пунктуації є зіставлення, в процесі якого яскравіше виявляється специфіка вживання кожного розділового знака, яка й відбивається у формулюванні пунктуаційного правила.

Прийом алгоритмізації слід також використовувати в процесі вивчення пунктуації. Шляхом виконання системи розумових операцій учні глибоко усвідомлюють сутність пунктуаційних правил і вироблюють уміння застосовувати їх на практиці. Цінність цього прийому перш за все в тому, що він вчить аналізувати мовні явища, а потім, встановлюючи залежність одного явища від іншого, в процесі логічних роздумів, приходять до висновку, де і який саме розділовий знак треба ставити.

Наприклад, для з'ясування розділових знаків при однорідних членах речення можна скористуватися таким алгоритмом:

1. Знайти в реченні однорідні члени.
2. Визначити, як вони поєднані:



Види вправ з пунктуації

Оволодіння пунктуацією передбачає свідоме засвоєння пунктуаційного правила на основі знання понять, що входять до його складу, і вироблення навичок вільного й гнучкого застосування правил на практиці. Звідси й випливає велика роль тренувальних вправ для засвоєння пунктуації. Учитель має знати всю систему тренувальних вправ і володіти методикою проведення їх. У методиці викладання пунктуації української мови на сьогодні склалася така система тренувальних вправ: пунктуаційний розбір, списування, диктанти, самостійне складання речень, відшукування речень у визначених текстах, складання речень за опорними словами чи словосполученнями, стилістичні вправи на заміну одних синтаксичних конструкцій іншими і т. ін.

Пунктуаційний розбір передбачає пояснення вживання розділових знаків, обґрунтування того, чому, на основі якого правила поставлено на певному місці той чи інший розділовий знак. Значення пунктуаційного розбору в тому, що він сприяє глибшому усвідомленню і засвоєнню пунктуаційних правил, виробляє навички застосування правил на практиці.

Пунктуаційний розбір може бути загальний і тематичний. Загальний передбачає з'ясування вживання всіх розділових знаків у реченні. Під час проведення тематичного пунктуаційного розбору пояснюють тільки ті розділові знаки, що ставлять за певним правилом чи правилами. Тематичний розбір проводиться після вивчення будь-якого пунктуаційного правила в процесі безпосереднього закріплення. Загальний пунктуаційний розбір проводиться як підсумкова, узагальнююча форма роботи.

Пунктуаційний розбір практикується як окремий вид тренувальних вправ, але він може супроводжувати й інші види їх: списування, навчальні диктанти тощо. Наприклад, проводячи пояснювальний диктант, вчитель не тільки перевіряє розстановку розділових знаків, а й пояснює їх уживання. Залежно від основ пунктуації пунктуаційний розбір має різновиди.

Розділові знаки в кінці речення слід пояснювати, спираючись на особливості змісту синтаксичної конструкції, з урахуванням поділу їх за метою висловлення. У зв'язку з пунктуаційним розбором варто пояснювати й ритмомелодіку речень, що і буде однією з форм реалізації зв'язку у вивченні пунктуації з виробленням навичок виразного читання.

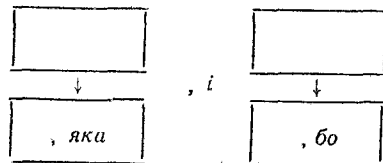
Якщо розстановка розділових знаків базується на граматичній основі, то в цьому випадку пунктуаційний розбір тісно пов'язаний з синтаксичним, а отже, можна визначити синтаксичні ознаки, які потрібні для пояснення розділових знаків. Це, власне, синтаксично-пунктуаційний розбір.

Наприклад, пояснення розділових знаків у реченнях, ускладнених однорідними членами, проводять за такою схемою:

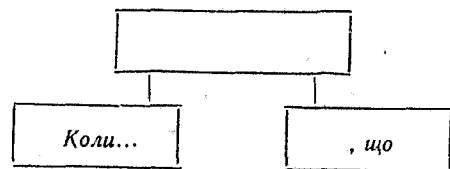
- 1) охарактеризувати будову речення;

Вправи на складання схем різних синтаксичних конструкцій. Такі вправи розвивають абстрактне мислення, а також вчать застосовувати правила на практиці, до конкретних випадків уживання того чи іншого розділового знака. Наприклад:

Людині, яка змінює обличчя природи, звеличує красу землі, ніщо не страшне, і ніхто не в силі спинити її, бо найвищим покликанням її свідомості є служіння Вітчизні. (Н. Рибак)



Ця робота може носити й інший характер. Учням дають схеми, за якими вони складають чи добирають речення. І схеми й речення записують у зошит.



Коли пісні мого краю пливають у рідних голосах, мені здається, що збираю цілющі трави я в лугах. (М. Рильський)

Запис тексту, вивченого напам'ять. Спеціаль-но вивчений текст або текст, вивчення якого передбачено програмою з літератури, учні напередодні запису аналізують, з'ясовують розділові знаки. Закріплення пунктуації в цьому випадку варто пов'язувати із зміцненням орфографічних навичок, на що і звертається увага учнів. Самостійність у виконанні цього завдання підвищується, якщо учням, що сидять поруч, давати для запису різні тексти. Не слід давати дуже складних у пунктуаційному відношенні текстів, зокрема таких, де розділові знаки відіграють і важливу стилістичну роль.

Перекази і твори як вид пунктуаційних вправ. Проведення переказів і творів будь-якого виду сприяє виробленню й зміцненню пунктуаційних навичок. Крім того, перекази і твори можуть часом ускладнюватися різноманітними пунктуаційними завданнями. Наприклад, учитель добирає для переказу текст, в якому є речення з розділовими знаками на певне правило чи правила. На ці конструкції він звертає увагу учнів після завершення читання всього тексту, пояснює вживання розділових знаків, а учням дає завдання використати такі речення в переказі, підкреслити пунктограми. Завдання може бути дещо іншим. Записуючи переказ, обов'язково зберегти

два-три випадки вживання речень певної будови з тими чи іншими розділовими знаками (речень з прямою мовою різної будови, речень із звертанням, безполучникових складних конструкцій тощо).

Твори на різні вільні теми і за картинами також можуть бути ускладнені пунктуаційними завданнями: ввести в твір діалог, використати речення з однорідними членами, що по-різному пов'язуються, речення з вставними словами й словосполученнями і т. ін.

Необхідно домагатися того, щоб усі синтаксичні конструкції з певними розділовими знаками, введені за спеціальним завданням, органічно входили до твору, бо тільки в цьому випадку вибір їх буде підпорядкований точності й виразності в передачі думки, а сам твір з виконаним спеціальним завданням заслуговуватиме позитивної оцінки. Як у переказах, так і в творах рекомендовані для обов'язкового вживання речення з певними розділовими знаками можуть бути виділені підкресленням.

З метою кращого засвоєння синтаксису і пунктуації, а також розвитку навичок виразного читання проводиться інтонаційно-змістовий аналіз речення. Цей вид тренувальних вправ може бути усним і письмовим. Письмовий аналіз передбачає запис речень і виділення пауз, логічного наголосу, місця підвищення або пониження голосу графічними засобами. Відповідно до конкретних потреб інтонаційно-змістовий аналіз може бути частковий і повний.

6) Методика виправлення, обліку й класифікації пунктуаційних помилок. Робота над пунктуаційними помилками

У різних видах письмових робіт, які підлягають перевірці, вчитель виправляє всі пунктуаційні помилки, а на полі галочкою позначає наявність їх у рядку. Виправлення помилок може бути здійснено по-різному: а) неправильно вжитий розділовий знак закреслюється, ставиться потрібний, місце вживання розділового знака підкреслюється однією прямою лінією; б) пунктуаційна помилка тільки підкреслюється; в) на полі ставиться галочка, що є свідченням наявності помилки в рядку. Від способу виправлення помилок залежить наступна робота над пунктуаційними помилками.

Помилки підраховують, кількість їх виставляють в кінці роботи в знаменнику. Оцінюють письмову роботу відповідно до норм оцінок, затверджених Міністерством освіти УРСР.

Звичайно, необхідно враховувати, які правила з пунктуації вивчені на час проведення письмової роботи, а які ще не вивчені, що відповідно відіб'ється на оцінці й організації роботи над помилками.

Після завершення перевірки письмових робіт і обліку помилок учитель готується до проведення уроку аналізу їх. Сам урок аналізу пунктуаційних помилок проходить у такий же спосіб, як і урок аналізу орфографічних помилок. Спершу вчитель дає загальну характеристику контрольного диктанту чи іншої роботи в зіставленні з попередньою, відзначає успіхи, недоліки, оголошує оцінки. Далі

учні опрацьовують кожну типову помилку шляхом повторення відповідних правил і виконання системи тренувальних вправ. Варіанти цієї частини роботи можуть бути різними: спочатку повторення правил, а потім виконання вправ; виконання вправ, пояснення розділових знаків, формулювання правил їх уживання, самостійна робота учнів над типовими помилками за схемою; відшукування помилок у диктанті (якщо помилка в диктанті не підкреслена, а наявність її у рядку позначена на полі), виправлення їх і пояснення потреби вживання саме такого знака тощо.

Після всього учні виконують підсумкову вправу, що має остаточно закріпити знання і навички й одночасно перевірити їх міцність. Звичайно, це треба поєднувати з роботою над орфографічними помилками, якщо вони трапляються в контрольному диктанті. Особливість тільки в тому, що спершу аналізують пунктуаційні помилки, на них зосереджується основна увага, а потім — орфографічні.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. У чому значення пунктуації?
2. Які основи української пунктуації?
3. Схарактеризуйте найважливіші принципи навчання пунктуації.
4. Якими методами й прийомами здійснюється навчання пунктуації?
5. Які види вправ слід використовувати для вироблення пунктуаційних навичок? Поясніть методику проведення кожної вправи.
6. Підберіть тексти для різних видів навчальних диктантів.
7. Як виправляють і класифікують пунктуаційні помилки?
8. Як проводити роботу над пунктуаційними помилками?

Список літератури

- Абакумов С. И. Методика пунктуации. 3-е изд. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.
- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 120—138.
- Блинов Г. И. Методика пунктуации в школе. М., Просвещение, 1978.
- Вітик О. М. Відомості з пунктуації під час вивчення словосполучень і членів речення. — Українська мова і література в школі, 1974, № 7.
- Войнова А. Г. Пунктуация в простому реченні. — Українська мова і література в школі, 1968, № 2.
- Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1968, с. 203—216.
- Ломизов А. Ф. Обучение пунктуации в средней школе. М., Педагогика, 1975.
- Ломизов А. Ф. Трудные вопросы методики пунктуации. М., Просвещение, 1975.
- Методика викладання української мови в середній школі /За ред. С. Х. Чадарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, 1962, с. 260—275.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 406—427.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Значення і завдання роботи з розвитку зв'язного мовлення в школі. Основні принципи методики розвитку зв'язного мовлення



Робота з розвитку зв'язного мовлення, що проводиться на основі глибокого засвоєння всіх програмових питань шкільного курсу, формує високу культуру усного й писемного мовлення учнів, їх уміння викладати думки логічно, послідовно, дотримуючись норм літературної мови. А мова високої культури — це мова змістовна, логічна, правильна з точки зору граматичної будови, в якій не порушуються правила зміни слів і сполучень слів у реченні й використовується все багатство морфологічних форм і синтаксичних конструкцій. Це мова з багатою лексикою, фразеологією, різноманітними засобами, що вміло й доцільно вживаються. Висока культура писемної мови має бути бездоганною в орфографічно-пунктуаційному відношенні, а усної — в орфоепічному, з боку ритмо-методики.

Заняття з розвитку зв'язного мовлення супроводжують вивчення всіх розділів шкільного курсу мови, є їх органічною складовою частиною і проводяться впродовж усього періоду навчання. Готуються учні до роботи над зв'язним мовленням повсякденно, вивчаючи фонетику й орфоепію, будову слова і словотвір, лексику і фразеологію, морфологію і синтаксис.

Відповідно до програми з української мови для 4—8 класів на розвиток зв'язного мовлення відводяться також спеціальні години кожного розділу й підрозділу курсу, а всього безпосередньо для цієї мети передбачено: в 4 класі — 28 годин, у 5 класі — 20, у 6 класі — 14, у 7—20, у 8—27 годин. На цих уроках учні повинні навчитися писати різноманітні перекази і твори, складати ділові папери, листи, дописи до газети, відзиви про кінофільми, спектаклі, картини, скульптури, музичні твори, радіо- і телепередачі, готувати повідомлі, реферати, виступи з різної тематики. Реалізуючи програмні вимоги, вчитель і прищеплює учням навички зв'язного мовлення, тобто «мовлення змістовного, тематично викінченого, яке відповідає прийнятим мовним нормам і являє собою єдине змістове структурне ціле»¹.

Вимогу необхідності роботи з розвитку мовлення учнів, розробку методичних питань з цього питання знаходимо в працях визначених методистів дожовтневого періоду Ф. І. Буслаєва, І. І. Срезневського, К. Д. Ушинського, К. В. Єльницького, М. Ф. Бунакова, В. П. Шереметьєвського, А. Д. Алфьорова та ін.

У перші десятиріччя післяжовтневого періоду, коли відбувалося становлення радянської методики розвитку мови, значний вплив

¹ Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 178.

у цій галузі мали праці М. О. Рибникової і О. М. Пешковського. У 30-х роках питання методики розвитку зв'язного мовлення знаходить своє висвітлення в українській методичній літературі. Так, у книзі «Методика викладання української мови в середній школі» С. Х. Чавдаров приділяє цій проблемі значну увагу. Потім ці питання розробляли В. І. Масальський, І. О. Синиця, В. О. Сухолинський, Д. М. Кравчук та ін.

У радянський період остаточно вироблюються й основні принципи методики розвитку мовлення: єдність розвитку мови і мислення, взаємозв'язок розвитку усного й писемного мовлення, зв'язок роботи з розвитку мовлення з вивченням граматики, орфографії, пунктуації, лексики та іншими розділами курсу української мови і вивченням української літератури.

Справді, розвивати зв'язне мовлення учнів можна тільки у зв'язку з розвитком мислення. В учнів у процесі розвитку мови має активно працювати думка. Вони повинні навчитися спостерігати за природою, за оточуючими предметами, за діяльністю людей, глибоко усвідомлювати дані своїх спостережень, аналізувати їх, узагальнювати, доводити правильність своїх суджень, думок. А в цьому й реалізується зв'язок навчання з життям, зв'язок мови з мисленням, бо в процесі розвитку мови учня розвивається й культура його мислення.

Відомо, що мова має дві форми: усну й писемну. Кожна з цих форм має свої особливості¹. Усне мовлення передбачає наявність мовця й слухача. Воно використовує такі засоби виразності, як інтонація, логічний наголос, паузи, міміка, жести тощо. Писемна мова не потребує присутності осіб, що беруть участь у спілкуванні. Виразність писемної мови досягається вимогливішим добором лексики, синтаксичних конструкцій, членуванням тексту на частини (абзаци, параграфи), а часом і виділенням слів, словосполучень і речень підкресленнями, іншим шрифтом тощо. Усна і писемна мова дещо відрізняються добором і використанням мовного матеріалу (лексики, граматичних і стилістичних засобів). Знаючи і враховуючи специфіку кожної мовної форми, треба навчати учнів правильно, виразно і говорити, і висловлювати свої думки на письмі, тобто працювати над усним мовленням і писемною мовою в нерозривному зв'язку, пам'ятаючи, що більш розвинене усне мовлення учня зумовлює вищий рівень писемної мови і, навпаки, розвинена писемна мова впливає на багатство усної.

ГраMATика, лексика, орфографія, пунктуація та інші розділи шкільного курсу є тією основою, на якій і проводиться навчання зв'язного мовлення. Граматичні, орфографічні, пунктуаційні та інші мовні вправи якнайтісніше пов'язані з розвитком зв'язного мовлення, з виробленням уміння глибоко вникати в зміст і будову речень і самостійно складати речення різних видів і різного складу,

¹ Див.: Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5—6 класів. К., Радянська школа, 1968, с. 12—18.

використовуючи якнайповніше лексичне багатство української мови.

У нерозривній єдності здійснюється також робота над розвитком зв'язного мовлення і вивченням літератури. На уроках української літератури учні проводять спостереження над вірцевими в стилістичному відношенні художніми творами, над умілим добором слів і синтаксичних конструкцій майстрами слова. Така робота збагачує словник учнів, арсенал їх виразних засобів, змушує глибше вдумуватися в значення слів і речень, навчає вміло користуватися різними типами речень.

Р Вивчення роботи з розвитку зв'язного мовлення, методика їх проведення

Основними видами роботи з розвитку зв'язного мовлення є перекази і твори. Проте підготовка до проведення переказів і творів проводиться шляхом виконання цілої системи тренувальних вправ, які прищеплюють навички змістовно, логічно, послідовно викладати думку, чітко й правильно будувати речення, вдумливо вибирати слова і форми їх, грамотно (в орфографічному й пунктуаційному відношенні) оформляти думку, виразно читати написане. Це вправи з елементами творчості чи напівтворчі, а саме: творче написання, вільний, творчий диктанти і диктант-переклад, складання речень чи текстів за опорними словами або словосполученнями. Це завдання, що передбачають прочитати текст і дати відповідь на поставлені запитання, дібрати заголовок до тексту, розбити текст на завершені епізоди і скласти план для усного переказу і т. ін.

37

Перекази, їх значення, види і методи проведення

Переказ — це вид роботи з розвитку зв'язного мовлення, який передбачає передачу в усній чи письмовій формі прочитаного або прослуханого тексту. Умовно до переказів відносять також конспектування прочитаної статті, запис прослуханих виступів і т. ін. Велике значення переказу перш за все у тому, що він навчає глибоко розуміти і правильно передавати чужі думки і виробляє навички самостійного викладу думок в усній і письмовій формі. Отже, переказ — це підготовка ланка до самостійного письма, до написання творів, виступів з різної тематики, відзивів тощо.

Переказ вироблює навички уважно слухати (чи уважно читати) текст, з тим щоб зрозуміти й запам'ятати його зміст, а потім з належною повнотою й докладністю відтворити в усній чи письмовій формі.

Проведення переказу сприяє розвитку логічного мислення, бо вироблює вміння й навички аналізувати текст, виділяти в ньому головне й другорядне, родові й видові поняття, розкривати внутрішні зв'язки й закономірності, що лежать в основі змісту тексту, а потім у чіткій послідовності переказувати його.

У процесі проведення переказів актуалізується і збагачується лексика учнів, розвивається вміння вживати слова в точному їх значенні, а також користуватися виразними засобами мови. Учні практично переконуються у великій ролі мовних засобів і необхідності дбайливого відбору їх для повноцінного розкриття ідейного змісту й забезпечення вимог художньої передачі.

Велике й виховне значення переказів. Вони збагачують знання учнів, виховують високі моральні якості радянського громадянина, сприяють естетичному вихованню.

Праця над переказами допомагає свідомо зміцнювати орфографічні й пунктуаційні навички. А в цілому мова й стиль переказів сприяють виробленню високої культури мови учнів.

Хоч єдиної системи переказів ще не виробила ні методична наука, ні шкільна практика, проте більшість методистів цілком слушно класифікують перекази за способом передачі тексту, за метою проведення, за характером текстового матеріалу, залежно від докладності передачі змісту тексту і міри збереження його композиції.

За способом передачі тексту перекази поділяються на усні й письмові.

За метою проведення всі перекази поділяються на контрольні й навчальні. Основна мета контрольних переказів — перевірити вміння й навички учнів передавати зміст прочитаного тексту з потрібною докладністю, правильно, логічно, послідовно і грамотно в найширшому розумінні слова. Проводяться вони не більше одного разу на чверть. Навчальні перекази, в процесі проведення яких вироблюється весь комплекс навичок, що впливає із значення цього виду робіт з розвитку зв'язного мовлення, проводяться 3—5 разів на чверть у 4—6 класах і 1—2 рази — у 7—8.

За характером текстового матеріалу перекази поділяють на розповіді, описи і роздуми. Звичайно, текстовий матеріал може в собі поєднувати розповідь з елементами опису, опис з елементами роздуму і т. ін.

Залежно від докладності передачі змісту тексту і міри збереження його композиції виділяють такі види переказів: докладні, або близькі до тексту, стислі, вибіркові, творчі і перекази-переклади.

Іноколи окремим видом переказів вважають переказ із спеціальним граматичним, орфографічним, стилістичним чи іншим завданням. Однак усі названі перекази можуть бути ускладнені спеціальним завданням, а тому, цілком очевидно, немає потреби окремо виділяти такий вид переказу. Оскільки переказ — це перш за все робота з розвитку зв'язного мовлення, то граматико-орфографічні, стилістичні чи інші завдання не повинні бути перешкодою на шляху до успішного виконання основного завдання — правильно, виразно й точно передати зміст тексту. Не слід, отже, ні переобтяжувати перекази такими завданнями, ні часто їх практикувати.

Великого значення слід надавати якості тексту для переказу. Для переказів необхідно брати тексти, зразкові щодо використан-

ня виразних засобів нашої мови. Отже, при доборі тексту слід враховувати мовностилістичні його якості, що дало б учителю можливість цілеспрямовано вчити учнів відбору й використанню мовних засобів. Разом з тим проведення переказу як роботи з розвитку зв'язного мовлення необхідно якнайтісніше пов'язувати з вивченим граматичним матеріалом. При наявності такого зв'язку переказ буде органічною частиною роботи над закріпленням знань з граматики, над виробленням умінь і навичок використовувати граматико-стилістичні явища в зв'язному мовленні. Переказ у цьому випадку стає підсумковою роботою, що продемонструє засвоєння учнями матеріалу в чисто практичному плані.

Можна погодитися з тими методистами, які вважають, що тексти для переказів не варто адаптувати¹ спеціально і, врешті, штучно пристосовувати до вивчених граматичних тем. Слід користуватися такими текстами, в яких майстер слова, виходячи з ідейно-художніх вимог, природно, закономірно й зразково використав ті чи інші морфологічні форми чи синтаксичні конструкції, що саме опрацьовані на уроках мови. Очевидно, для створення більшого враження в учнів про стилістичну роль морфологічних і синтаксичних явищ у кожному окремому тексті слід зосереджувати увагу тільки на певних (не всіх) граматичних явищах, найвиразніших у стилістичному відношенні.

Добираючи тексти для проведення переказів у різних класах, необхідно дотримуватися принципу послідовного наростання труднощів. Це виявляється в тому, що при доборі текстів враховують певні особливості учнів, а звідси береться до уваги міра складності змісту, виховні якості, доступність тексту з погляду на лексику і граматичну будову. Різна має бути й кількість слів у текстах для переказів. Орієнтовний обсяг тексту для докладного переказу такий: а) у школах із українською мовою навчання: у 4 класі — 100—150 слів, у 5—150—200, у 6—200—250, у 7—250—350, у 8 — 350—500; б) у школах з російською мовою навчання: у 4 класі — 90—125 слів, у 5 — 125—175, у 6 — 175—225, у 7 — 225—325, у 8 — 325—450².

Труднощі враховують і тоді, коли відбирають перекази за характером текстового матеріалу. Зовсім не випадково програма української мови рекомендує різні види таких переказів для різних класів. Для учнів 4—5 класів програма передбачає використання текстів розповідного характеру або з елементами опису. Справді, тексти у формі розповіді найдоступніші дітям цього віку. Цікаві сюжетні оповідання хвилюють і захоплюють учнів, пробуджують їхню уяву. Зміст таких оповідань, послідовність у ході подій повністю і без особливих труднощів усвідомлюються учнями.

¹ Див.: Пленкин Н. А. Изложения с языковым разбором текста. М., Просвещение, 1968, с. 33.

² Див.: Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови в 4—10 класах шкіл з українською та російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1974, с. 13.

А це й є запорукою того, що учні зможуть повноцінно передати зміст таких текстів.

З часом тексти для переказів ускладнюються: розповідь поєднують з елементами опису природи, обстановки, зовнішності людини, процесів праці. Перехід до текстів описового характеру — це підняття на вищий щабель трудності і більшої самостійності в роботі.

Найскладнішими для учнів є перекази текстів типу роздуму. Тут учні повинні самостійно аналізувати події, вчинки, явища, давати їм оцінку, робити певні висновки чи узагальнення. Такі перекази мають навчити учнів міркувати, висловлювати свої судження, чітко їх аргументувати. Елементи роздуму мають бути і в текстах описового характеру, за якими пишуться твори в 6 класі і в яких програма вимагає давати оцінку подій, вчинків героїв.

Більше того, елементи і роздуму, і опису слід вводити до текстів розповідного характеру починаючи з 4 класу. Однак перекази повних текстів типу роздуму передбачені за програмою 7—8 класів.

Тексти необхідно добирати з різних мовних стилів, з різних жанрів художньої літератури. При цьому учні мають переконатися, що відбір мовних засобів (лексичних, синтаксичних та ін.) у кожному з таких текстів дещо відмінний. Дійсно, лексика оповідання матиме значну відмінність від лексики науково-популярної чи публіцистичної статті.

Не можна не згадати й авторів художніх творів, з яких беруть тексти для переказів. Дуже добре було б, коли б учні навчилися відчувати індивідуальні особливості мови письменника.

Принцип поступового наростання трудності реалізується і в роботі над планом. Основне завдання вчителя — навчити учнів розчленовувати текст на змістово й логічно завершені відрізки і передавати головну думку кожного з них пунктом плану. На першому етапі роботи вчитель сам пропонує план і з'ясовує співвідношення його з текстом. Потім робота над складанням плану йде колективно, причому спершу план складається у формі питальних речень, потім — розповідних і називних. Наступна ланка (починаючи з 6 класу) — вироблення навичок komponувати складний план, в якому основні пункти розгортаються в підпунктах; план у вигляді цитат тощо. Робота над кожним наступним планом переказу стає більш самостійною. І, нарешті, учні оволодівають уміннями й навичками складати плани різних видів самостійно.

На уроках української мови повинна бути використана також уся різноманітність переказів, що розрізняються залежно від докладності передачі змісту тексту і міри збереження його композиції. Уже в 4 класі практикується докладний переказ. У процесі проведення такого переказу учні навчаються глибоко усвідомлювати і запам'ятовувати його зміст до найдрібніших деталей. А потім відповідно до плану передають зміст із збереженням подробиць, деталей. Цей вид переказу допомагає виробити уважне ставлення до композиції твору, усвідомити її значення для розкриття змісту. Особливо важливе значення докладного переказу для засвоєння

вразкової мови, виразних засобів тексту, вироблення навичок доцільного їх використання. Ці мовні засоби відшуковують у тексті переказу, з'ясовують їх стилістичну роль, значення для розкриття ідейного змісту. Учитель має домогтися того, щоб проаналізовані мовні засоби були свідомо використані учнями в переказі. Стежачи за тим, щоб учні детально переказували зміст і використовували виразні засоби мови, вчитель може додатково прочитати той чи інший епізод тексту.

Для докладного переказу беруть, як правило, оповідання з яскравими мовними засобами. Причому на першому етапі роботи бажано брати твори (чи уривки з творів), які вивчалися і мова яких аналізувалася на уроках літератури.

Стислий переказ передбачає лаконічну, максимально коротку передачу змісту прочитаного чи прослуханого тексту. Такий переказ учи́ть глибоко вникати в зміст твору, аналізувати його, з тим щоб виділити основне, найголовніше і зберегти його в переказі, опустивши деталі, подробиці. Учні́ слід застерегти, що стисло переказувати — це не просто випускати якісь частини, а відбирати суттєвіше, найсуттєвіше, залишаючи поза увагою другорядне, менш важливе. Праця над стислим переказом готує до конспектування, складання анотацій, тез, адже в процесі виконання всіх цих робіт необхідне вміння глибоко аналізувати літературу, вибирати найголовніше і передавати його в лаконічній формі.

До проведення стислого переказу вчитель повинен дбайливо готуватися. Для першого заняття він готує два плани: для докладного переказу і для стислого. Готує він також і стислий переказ. На уроці після читання тексту складають і записують докладний план на дошці. Далі цей план колективно скорочують, з тим щоб за ним можна було написати стислий переказ, тобто коротко передати тільки основний зміст тексту. За скороченим планом проводиться стислий переказ. Учні дають відповідь на кожний пункт плану. Відповіді аналізують з тим, щоб при потребі порадити випустити деталі, а зберегти тільки головну думку, яка й подається в стислому переказі. Це, звичайно, тільки один із прийомів підготовки й проведення стислого переказу.

Вибірковий переказ передбачає логічно послідовний виклад матеріалу тільки з одного питання, яке розкривається в тексті. При переказу поруч з іншими, чи переказування одного епізоду.

На початковому етапі роботи вибірковий переказ проводиться в такий спосіб: читають спочатку весь текст, а потім відповідно до теми і завдання відбирають ті частини, де йдеться про особу, подію чи явище, що має бути змістом вибіркового переказу. Увагу звертають не тільки на зміст, а й на мовні особливості тих місць, які будуть переказувати, що в свою чергу допоможе учням у відборі лексики, виразних засобів, синтаксичних конструкцій тощо.

Вибірковий переказ учні можуть готувати вдома. Вони самостійно читають заданий текст, відбирають у ньому потрібний для

розкриття теми матеріал, складають план, а в класі переказують відібрані місця з прочитаного і спланованого.

Вибірковий переказ — це важлива ланка на шляху підготовки до написання творів на літературному матеріалі, адже в процесі його написання учні вчаться відбирати матеріал і давати йому оцінку.

Творчі перекази передбачають не тільки передачу змісту прочитаного тексту, а й дописування можливого кінця чи початку, які вчитель пропускає при читанні, введення в переказ додаткових снізодів або опису осіб, предметів, явищ тощо. Під час проведення творчих переказів можна поставити завдання дати оцінку подіям, висловити своє ставлення до вчинків людей, розповісти, що найбільше сподобалося у творі і чому. Творчі перекази активізують власні спостереження учнів, їхній життєвий досвід, знання, одержані з прочитаних книг. Цей переказ сприяє розвитку розумової активності, готує учнів до самостійної роботи, спонукає до більш усвідомленої передачі змісту тексту, яка збагачується власною творчістю.

Корисним видом роботи з розвитку зв'язного мовлення є також переказ-переклад. Учитель читає текст російською мовою, а учні, усвідомивши його зміст, переказують українською, знаходячи ідентичні лексичні й інші мовні засоби. Ця форма роботи є складнішою і самостійнішою порівняно, наприклад, із докладним чи стислим переказом.

Уроки, на яких проводиться переказ, зокрема навчальний, потребують дбайливої підготовки. Учитель має заздалегідь дібрати текст, уважно його прочитати і визначити, які труднощі в розумінні змісту, значення окремих слів і зворотів можуть виникнути в учнів і як їх подолати. Над лексикою переказу роботу бажано розпочинати заздалегідь, хоча б за тиждень. Слова, які вчитель виділив як незнайомі для учнів, вводять у дидактичний матеріал, їх значення з'ясовують. Після багаторазового вживання вони стають надбанням активного словника учнів і тоді відпадає потреба пояснення їх під час проведення переказу.

Клас працює також над доббором синонімів у межах тієї лексики, яка зустрінеться в тексті переказу, над введенням у речення виразних засобів тощо.

Далі вчитель, готуючись до уроку, аналізує зміст тексту, виділяє в ньому логічно завершені частини і складає план переказу. У процесі змістового і мовностилістичного аналізу тексту вчитель складає систему питань, за якою й проводитиметься робота з учнями над підготовкою до навчального переказу. Часом бажано написати переказ, що допоможе успішніше організувати роботу учнів над ним. Перш за все це стосується підготовки до стислих і вибіркового переказів, цих досить складних видів роботи з розвитку зв'язного мовлення.

Складений учителем план уроку на завершальному етапі підготовки передбачає такі ланки роботи над навчальним переказом:

1. Визначення теми і мети уроку (вчитель повідомляє, який вид переказу писатимуть учні і в який спосіб буде організована робота).

2. Вступна бесіда вчителя про текст (якщо цього вимагає зміст і його автора).

3. Читання тексту.

4. Бесіда за змістом прочитаного.

5. Складання плану.

6. Мовний аналіз тексту.

7. Повторне читання тексту.

8. Самостійна робота учнів над переказом.

Урок розпочинається з чіткого визначення мети заняття, бо тільки в цьому випадку учні будуть працювати активно, з інтересом, а праця над переказом не здасться нецікавою, одноманітною формою роботи. Учитель зауважує, що учні не просто повинні запам'ятати прочитане і передати його на письмі, а глибоко зрозуміти ідейний зміст твору, задум автора, усвідомити значення мовностилістичних засобів, використаних у тексті. Пишучи переказ, учні повинні доцільно й виправдано використовувати мовні засоби, а також звернути увагу на вживання недавно вивчених граматичних явищ (дієприкметників чи дієприслівників, речень з відокремленими членами, прямої мови і т. ін.).

Вступна бесіда повинна підготувати учнів до розуміння і сприйняття тексту, а тому й вимагає з'ясування всього того, що може викликати утруднення в усвідомленні змісту. Іноколи виникає потреба з'ясувати історичну обстановку, в якій проходила дія, торкнутися характеристики історичних осіб, пояснити деякі науково-технічні поняття тощо. У бесіді слід повідомити, кому належить твір, що переказується. І якщо це визначний письменник, політичний діяч, то бажано показати його портрет. Наприклад, учні пишуть переказ «Оповідання про Щорса» М. Тихонова¹. В лаконічній бесіді слід з'ясувати, коли відбулися події, хто такий М. Щорс, з ким боролися щорсівці і т. ін. А готуючи учнів до переказу уривка з твору Ю. Смолича «Зустріч Леніна з Юрієм Коцюбинським»², потрібно подати відомості про особу автора, коротко розповісти про революційну діяльність Миколи Подвойського і Юрія Коцюбинського, про історичний період, у який відбувалися події.

Якщо в тексті зустрілися слова або словосполучення, значення яких учні не знають і над засвоєнням яких не була проведена попередня робота, то їх треба записати, а значення витлумачити.

Виразне читання тексту має мобілізувати увагу учнів, забезпечити цілісне сприйняття змісту, усвідомлення логічної послідовності викладу, значення мовностилістичних засобів для яскравого розкриття задуму автора.

¹ Див.: Василенко А., Мізерницький Б. Збірник текстів для переказів. К., Радянська школа, 1970, с. 68—69.

² Див.: Навчальні перекази з української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1974, с. 185—186.

Оскільки текст для переказів, як правило, беруть простий і дохідливий, а у вступній бесіді при потребі проведена підготовка до його сприйняття, то учні усвідомлюють його зміст уже після першого читання. А звідси якщо й виникає потреба в бесіді за змістом, то тільки в плані поглибленого його розуміння і відповідей на запитання: чому? з якою метою? чи сподобалося оповідання? чим саме? і т. ін. Вести розмову про те, що учням зрозуміло, безумовно, не слід. Бесіда за змістом прочитаного може поєднуватись із складанням плану. Текст переказу колективно поділяють на змістово завершені частини, добирають заголовки до кожної з них, які й складають план переказу.

Мовний аналіз, що супроводжує роботу над підготовкою переказу, має показати, що добір лексики, виразних засобів, синтаксичних конструкцій залежить від ідейного змісту, від загального стилістичного спрямування, від жанру тощо.

У процесі мовного аналізу в галузі лексики проводиться така робота: уточнення значення слів, що супроводжується добром однокореневих слів, аналізом будови слова, етимологічним аналізом; умотивування правильності і точності вибору слова, складання синонімічних рядів і показ доцільності авторського вибору; виявлення архаїзмів, історизмів, неологізмів і з'ясування потреби їх уживання; розкриття відповідності використання лексики жанровим особливостям твору, проведення спостережень над метафорами, епітетами, порівняннями тощо і обґрунтування їх уживання ідейно-художніми настановами твору, виявлення індивідуальних авторських особливостей у використанні лексики, з'ясування значення і стилістичної ролі фразеологізмів.

У морфологічній системі текстів переказів необхідно вести спостереження над стилістичним використанням варіантних форм частин мови, встановлюючи закономірності їх уживання, над поширеністю лексико-граматичних категорій і їх форм.

Багаті стилістичні можливості синтаксису також мають бути предметом уваги під час мовного аналізу, зокрема: доцільність використання різних типів простого і складного речень, синтаксична синонімія і т. ін.

Звичайно, це не значить, що під час підготовки до переказу мовний аналіз має бути максимально вичерпним. Учитель перш за все знаходить мовні явища, найяскравіші в стилістичному відношенні для цього тексту, акцентує увагу на тих граматико-стилістичних особливостях, що безпосередньо пов'язані з виучуваними темами.

Мовний аналіз дає можливість хоч якоюсь мірою познайомити учнів з індивідуальними особливостями мови майстрів художнього слова, показати специфіку в доборі й використанні мовних засобів у творах М. Коцюбинського і Панаса Мирного, Ю. Яновського і О. Довженка, О. Гончара і М. Стельмаха та ін. Мовний аналіз повинен проводитися так, щоб ним зацікавити учнів, щоб з кожним

наступним разом у проведенні його вони брали все більшу участь, розвиваючи свої можливості і здібності самостійно заглиблюватися в мову твору.

І якщо учні глибоко зрозуміють ідейний зміст твору, усвідомлять правильність і доцільність вибору письменником мовних засобів, то вони повноцінно й творчо напишуть переказ. А сама робота над переказом буде захоплюючою. Треба позитивно ставитися до тих випадків, коли учень у переказі свідомо користується мовними засобами письменника. Творчо, з розумінням справи використані, вони стають надбанням школяра, збагачують його мову, підвищують мовну культуру.

Багатьма методичними посібниками передбачено обов'язкове усне переказування прочитаного тексту перед написанням навчального переказу¹. Однак необхідність обов'язкового усного переказу цілком слушно береться під сумнів. «Такий переказ,— говорить В. А. Добромислов,— у ряді випадків може виявитися зайвим. Такий переказ, зроблений навіть хорошим учнем, дещо знизить художню вартість тексту і не може, таким чином, послужити зразком для учнів. Крім того, дітям після поглибленого розбору тексту звичайно уявляється, що вони вже добре знають його зміст, а тому з них навіть не виникає і бажання слухати розповідь свого товариша»².

Слід приєднатися до думки, що «в середній школі усний переказ змісту проаналізованого твору взагалі не обов'язковий. Проте при навчанні стилістичному або вибірковому переказу, особливо на початковому ступені навчання, такий переказ доцільний»³.

Завершальна ланка роботи — самостійне написання учнями переказу. Бажано, щоб учні при написанні переказу користувалися карткою, з якої потім переписували в чистовик. Адже цілком закономірно, що під час роботи над переказом виникає потреба правок, зміни одного варіанта висловлювання іншим, досконалішим. Робота над обдумуванням різних варіантів оформлення думки, над вибором найвиразніших засобів вираження треба заохочувати. Це розвиває і мислення і мову.

Методика проведення контрольного переказу характеризується високою самостійністю учнів у роботі над текстом, самостійним виконанням плану тощо.

¹ Див.: Тищенко М. К. Перекази в 5—7 класах.— Українська мова в школі, 1954, № 4, с. 49; Кулибаба І. І., Березовський Н. С., Бобровська Л. А., Стракевич М. С. Изложение в V—VIII классах. М., Учпедгиз, 1963, с. 17; Кравчук Д. М. Творчі роботи з української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1971, с. 80.

² Добромислов В. А. Изложение и сочинение в семилетней школе. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1964, с. 168—169.

³ Барнкова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 196.

Серед робіт з розвитку зв'язного мовлення чільне місце посідають твори — вид тренувальних вправ, який передбачає самостійний виклад учнями їхніх думок, почуттів, суджень. Це завершальна ланка в підготовці учнів до самостійного письма. Цілком слушно зауважує В. О. Нікольський, що «боротьба за міцні знання, боротьба з другоріччиством, з формалізмом у викладанні, розвиток самостійного мислення школярів, суспільно-політичне виховання їх — неможливі без зразкового проведення творів у школі»¹. Справді, в учнівському творі виявляється все: багатство лексики учня, володіння фразеологією й виразними засобами мови, знання граматики, орфографічно-пунктуаційна грамотність, уміння змістовно, логічно, послідовно викладати думки, загальний розвиток школяра, начитаність, його виховання, уподобання, спостережливість та ін. «Така творчість є важливим засобом і в формуванні комуністичних переконань, — говорить В. О. Сухомлинський. — Користуючись словом для самовираження, дитина усвідомлює свої позиції, утверджується в своєму особистому ставленні до добра і зла, до рідних і ворожих народів і соціалістичному суспільству сил. Слово рідної мови, отже, стає могутнім чинником утвердження комуністичного світогляду й любові до Радянської Батьківщини»².

Робота над твором, тобто над виробленням навичок самостійно, у зв'язній формі, в логічній послідовності викладати думки на певну тему, передбачає оволодіння учнями рядом умінь³, а саме: 1) розкривати тему й основну думку; 2) збирати й систематизувати матеріал, що забезпечує оптимально можливу якість твору за змістом і формою, розвиває творчу активність школярів, готує їх до складання анотації, рефератів тощо. Збір, відбір і систематизація матеріалу безпосередньо пов'язані з умінням спостерігати навколишню дійсність, розкривати зміст картини, працювати з книгою та довідковою літературою; 3) будувати твори в певній композиційній формі, з урахуванням їх жанрів, способів викладання думок; 4) правильно, ясно, виразно висловлювати свої думки; 5) вдосконалювати написане. Перший (чорновий) варіант твору, як правило, за якістю не найкращий, він не розкриває повністю потенційних можливостей учня. Цей варіант учні редагують, часом перебудовують композицію, усувають зайве, додають потрібне, виправляють неточності й помилки.

У методичній літературі традиційно виділяють два основні різновиди творів за їх змістом, що проводять у 4—8 класах: твори на

¹ Нікольський В. А. Сочинение в средней школе. М., Учпедгиз, 1954, с. 6.

² Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. — Українська мова і література в школі, 1968, № 12, с. 10.

³ Див.: Система обучения сочинениям в 4—8 классах / Под ред. Т. А. Ладженской. М., Просвещение, 1973, с. 17—21.

літературні теми, які пов'язані з вивченням літератури, і твори на нелітературні, або вільні, теми¹. Такий поділ дещо умовний, бо серед творів на вільні теми цілком можливі й такі, в яких використовують і матеріал з художньої літератури.

Усі твори також класифікуються за метою проведення, за формою передачі матеріалу, за способом викладання думок (жанром), за місцем проведення, за джерелом одержання матеріалу.

Залежно від мети проведення всі твори поділяють на навчальні й контрольні. Завдання навчальних творів — розвивати вміння учнів самостійно викладати думки, почуття, судження, а основне завдання контрольних — перевірити ці вміння. За формою передачі матеріалу твори поділяють на усні й письмові. За способом викладання думок виділяють твори-розповіді, -описи, -роздуми.

Розповідь — це учнівський твір, в якому з настановою на образність розповідається про подію, що розгортається в часі. Розповідь може бути присвячена двом і більше подіям, які пов'язані між собою. Спочатку в творі дається зав'язка, далі описується подія в її розвитку, кульмінації і, нарешті, подається закінчення події, розв'язка. Тематика творів досить різноманітна: «Піонерський похід», «По гриби», «Подія в піонерському таборі», «Новорічна ялинка», «Цікавий випадок» та ін. Для того щоб учні дістали уявлення про будову, композицію розповіді, необхідно на початковому етапі навчання прочитати й проаналізувати художнє оповідання, яке й послужить зразком у самостійній роботі школярів.

Опис — це учнівський твір, в якому подається впорядкований перелік ознак предмета, явища, особи. В описі спершу подають загальні відомості про предмет, враження про нього, потім розкривають найхарактерніші ознаки його, закінчують опис оцінкою предмета. Якщо опис науковий, діловий, то в ньому в логічній послідовності, точно, з належною докладністю подають ознаки предмета. У художньому описі в яскравій, виразній формі подають виявлені ознаки, дають чітке уявлення про предмет за допомогою різних стилістичних засобів нашої мови. Звичайно, ці різновиди опису взаємодіють, адже елементи наукового, ділового опису використовують в художньому, і навпаки. Об'єктом описів можуть бути люди, різноманітні предмети, тварини, дії, процеси («Компас», «Наша бібліотека», «Шкільне подвір'я», «Моя кімната», «Наші шефи», «Куток живої природи», «У шкільній майстерні»).

Роздум як жанр учнівського твору характеризується тим, що в ньому учні висловлюють певні думки, міркування, правильність яких підтверджують, і роблять висновки. Це твір, що навчає вмінню аналізувати явища, проникати в їх суть, висловлювати про них свої судження, давати їм оцінку. Твір-роздум формує й розвиває

¹ Див.: Никольський В. А. Сочинение в средней школе. М., Учпедгиз, 1954, с. 54; Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд. М., Просвещение, 1970, с. 486; Система обучения сочинениям в 4—8 классах/Под ред. Т. А. Ладыженской. М., Просвещение, 1973, с. 7.

в учнів логічне мислення, вміння доводити правильність своїх міркувань, спростовувати хибні думки.

Залежно від логічного способу мислення розрізняють індуктивний і дедуктивний способи роздуму. При індуктивному способі спочатку розглядають і аналізують факти, а потім уже роблять умовивід, формулюють основну думку, при дедуктивному — навпаки — висловлену головну думку підтверджують необхідними аргументами. Від вибору способу логічного мислення — індуктивного чи дедуктивного — залежить і композиція твору. При індуктивному способі буде така будова твору: 1) вступ; 2) факти і міркування, що обґрунтовують основну думку, готують до її формулювання; 3) головна думка твору; 4) висновки. А при дедуктивному порядок частин композиції твору буде зворотний: 1) вступ; 2) основна думка твору; 3) факти і міркування, що обґрунтовують основну думку; 4) висновки.

Доводячи правильність основної думки, учені при потребі спростовує, заперечує неправильну. Для доказу залучають життєві факти, посилення на літературу, свідчення авторитетних осіб, аргументовані логічні міркування тощо.

Тематика творів-роздумів дуже різноманітна. Це і роздуми на етичні теми, на суспільно-політичні, історичні, на теми, пов'язані з характеристикою літературного героя, з аналізом картини, а також відзиви про книги, кінофільми, спектаклі тощо. Наприклад: «Мій улюблений герой», «Якою людиною мені хочеться бути», «Що для мене найдорожче в світі», «Що дає людині праця», «У чому краса людини», «Що таке справжня дружба», «Людина людині — друг, товариш і брат».

Названими видами творів не вичерпується вся їх різноманітність. Адже в творах різною мірою поєднується розповідь з елементами опису й міркування, опис з елементами міркування й розповіді і т. ін. На цій підставі в деяких методичних працях фактично взагалі заперечують потребу поділяти учнівські твори на жанри, види¹. Проте зовсім відмовлятися від такого поділу немає підстав. З цього приводу дуже слушне зауваження Т. О. Ладженської: «Кожний з цих творів має свої композиційні й мовні особливості, що визначені змістом твору, характером змістових відношень, які потрібно розкрити. Якщо в центрі нашої уваги часові відношення, ми напишемо розповідь, якщо означальні зв'язки, — ми віддамо перевагу формі опису, а якщо головним повинно стати виявлення причинових зв'язків, ми звернемося до форми міркування»².

У практиці письма закономірно зустрічаються твори, в яких розповідь поєднується з елементами опису чи роздуму. Однак спершу навчаємо учнів писати твір певного жанру, бо тільки

¹ Див.: Алферов А. Д. Родной язык в средней школе. М., 1911, с. 218; Державин Н. С. Основы методики преподавания русского языка в средней школе. Пг., 1917, с. 114.

² Система обучения сочинениям в V—VIII классах/Под ред. Т. А. Ладженской. М., Просвещение, 1973, с. 24.

за цієї умови учні зрозуміють специфіку розповіді, опису й роздуму.

За місцем виконання твори бувають класні і домашні. Нерідко підготовка до навчальних творів проводиться в класі, а пишуть твір чи завершують написання його учні вдома.

За обсягом виділяють докладні твори і твори-мініатюри. Твори-мініатюри — це невеличкі розповіді чи описи, що проводяться як творчі вправи на закріплення практичного вживання вивчених мовних явищ.

Усі твори можуть бути ускладнені різними граматичними, орфографічними, стилістичними та іншими завданнями, що мають бути органічно пов'язані з вимогами мовного оформлення думки в творах різних жанрів. Ці завдання не повинні відвертати увагу учнів від виконання основного завдання цього виду зв'язного мовлення.

Таким чином, у 4—8 класах учні систематично пишуть різні види творів у певній послідовності, з наростанням труднощі, що й передбачено програмою.

За джерелом одержання знань розрізняють твори за власним спостереженням, на матеріалі життєвого досвіду, за картинами, за матеріалом художніх та інших творів, за скульптурою, кінофільмом, діафільмом, теле- і радіопередачею, за музичним твором тощо.

Твори за матеріалом власних спостережень пишуть на основі проведення екскурсій, походів, прогулянок або в результаті самостійних спостережень учнів за спеціальним завданням. Доброякісний матеріал для твору учні зберуть тільки тоді, коли навчаться спостерігати, підмічати, відчувати найхарактерніші ознаки предметів і виділяти їх у певній системі. Н. К. Крупська писала: «Завдання вчителя — навчити їх [школярів] дивитися, слухати, відчувати. Як це зробити? Насамперед необхідно внести певний метод у спостереження. Це надзвичайно важливо. Завдяки певній системі вдається відразу схопити велику кількість дрібниць, які інакше випадають з уваги»¹. Ці поради Н. К. Крупської необхідно взяти на озброєння.

На початковому етапі для успішної цілеспрямованої роботи учнів над збором матеріалу вчитель дає систему конкретних завдань, план, який потім ляже в основу плану твору. Наприклад, вчитель планує твір на тему «Весною в гаю», матеріал для якого учні мають зібрати шляхом спеціально організованого спостереження. Для організації спостереження вчитель пропонує учням приблизно такий план:

1. Гай здалеку (загальне враження).

2. У гаю:

а) які дерева вже розпустилися, колір, розмір, запах листочків і бруньок; які дерева і кущі готуються цвісти, які цвітуть, які от-от розпустяться, а які ніби продовжують зимову сплячку;

¹Крупська Н. К. Педагогічні твори в 10-ти т., т. 1. К., Радянська школа, 1963, с. 346.

б) яке зілля вже росте, які квіти квітнуть, колір, розмір, форма й запах квітів:

в) яких птахів почули, побачили і за яким заняттям;

г) які зустрілися комахи.

3. Враження від походу.

Результати своїх спостережень учні занотуюють у вигляді робочих матеріалів до твору. За результатами спостережень проводиться бесіда, яка допоможе систематизувати матеріал, скласти план і знайти потрібну словесну форму для твору.

Тематика творів за власними спостереженнями необмежено різноманітна: «Весною в полі (в лісі, в гаю, в парку)», «На колгоспній пасіці», «Падає листя», «Осіньне вбрання лісу», «По жолуді», «По дорозі до школи», «Похід на місце історичного бою», «Біля могили воїна (письменника, художника чи іншої видатної людини)», «У друкарні», «Екскурсія на електростанцію (на завод, у цех, на ферму і т. ін.)», «У куточку живої природи», «Цвітуть яблуні» та ін. Для написання творів слід широко використовувати місцевий краєзнавчий матеріал. Учителю-мовнику має працювати в контакт з учителями історії, географії, біології, які шляхом екскурсій пізнають історію, географію, рослинний і тваринний світ рідної місцевості. Матеріалом для творів послужать також і екскурсії на підприємство. Координувана робота вчителів дасть можливість краще пізнати рідну місцевість, адже коли учні вестимуть спостереження, знаючи, що їм доведеться все це описувати, вони уважніше спостерігатимуть, а описання всього побаченого, яке супроводжується й аналізом, зумовлює глибше пізнання предметів, явищ.

Краєзнавчий матеріал досить вдячний для розвитку мовлення, бо він, як правило, дуже різноманітний і дає можливість активізувати велику за обсягом лексику, використати різноманітні виразні засоби, морфологічні форми і синтаксичні конструкції. На його основі, отже, можна писати твори про пам'ятні історичні місця, різні географічні явища, рослинність краю, про підприємства і кращих людей виробництва тощо.

За даними власних спостережень учні пишуть у більшості випадків розповіді, описи, ускладнюючи їх елементами роздуму, характеристики.

Твори на матеріалі життєвого досвіду також посідають значне місце в системі робіт з розвитку зв'язного мовлення. Романтика піонерського й комсомольського життя, виробнича праця, навчальна й громадська робота, навколишня дійсність, сприйнята в ході життєвого досвіду, — все це й складає тематику творів. Практика показує, що учні із задоволенням пишуть твори на такі теми: «Як мене приймали в піонери», «Цікавий збір ланки», «Як я провів канікули», «Моя кімната», «Як я допомагаю мамі», «Наша шкільна майстерня», «Своїми руками» (про самостійно зроблену річ), «Мій кращий товариш», «Чому потрібно займатися спортом», «На лижних змаганнях», «Як я доглядаю кімнатні квіти» і т. ін. Готуючись до написання таких творів, учитель орієнтує учнів на те, щоб вони пригадали все

до подробиць, відібрали найсуттєвіші факти, виявили своє ставлення до них, розташували їх у логічній послідовності, склали план і написали твір, обравши найзручнішу форму передачі думок.

Твори за картинами досить поширені в шкільній практиці. І це не випадково. Картини дають багатий матеріал для спостережень, для пізнання дійсності, а відтак і для написання творів, різних за способом викладання думок.

— Разом з тим у процесі використання картин на уроках мови учні знайомляться з визначними здобутками українського, російського й зарубіжного живопису, навчаються розуміти образотворче мистецтво. Познайомитися з живописом на його кращих зразках діти зможуть саме під керівництвом учителя як на уроках, так і в поза-класній роботі.

У процесі використання картин на уроках мови вчитель систематично знайомить учнів з термінологією образотворчого мистецтва, що в свою чергу веде за собою ознайомлення з видами (жанрами) творів живопису, з матеріалами, за допомогою яких їх пишуть.

Загальні відомості про художника, про живопис подають у зв'язку з використанням картини певного жанру, певної тематики. Ці відомості повторюють, поглиблюють в наступній праці за картинами. Знання жанрів картин, способів виконання творів образотворчого мистецтва допомагає розкрити ідейно-художній задум картини, краще усвідомити зображене, формує естетичний смак, сприяє кращому розумінню живопису. А коли учні глибоко й всебічно зрозуміють відтворену дійсність на картині, тоді вони й успішно напишуть твір.

Велике значення має вибір картини. Вибираючи картину, необхідно враховувати особливості і класу в цілому, й окремих учнів. Картина повинна бути за своєю тематикою доступною для учнів. Вона має зацікавити учнів, викликати в них певні емоції.

Для написання творів розповідного характеру можна використати такі картини: «Учитель і друг» Г. Томенка, «Любий образ» В. Задорожного, «Чорноморці» В. Пузиркова, «Повернення» В. Костецького, «Проводи партизана» О. Нестеренка, «Ми з братом» С. Григор'єва, «Щорс у бою під Черніговом» М. Самокиша, «Хлопчик з собакою» В. Мурільйо, «Перед грозою» М. Пимоненка, «Лист з фройту» О. Лактіонова.

Матеріалом для творів-описів можуть послужити пейзажі, марини, натюрморти та інші жанри картин: «Сиданок» К. Білокур, «Вид на Дніпро» М. Мурашка, «Гірське озеро Балтацул» Й. Бокшая, «Улітку» Т. Яблонської, «Березневі берізки» М. Глуценка, «Реве та стогне Дніпр широкий» М. Бурачека, «Лелеки» І. Тихого, «Дніпровські пороги» С. Світославського, «Повіяло весною» Я. Кржицького, «Прибій на морі» М. Ткаченка, «Запорожець» А. Манастирського, «Портрет С. А. Ковпака» О. Шовкуненка, «Буря надходить» Р. Кента, «Новоселян» М. Кривенка, «Лісові далі» І. Шишкіна, «Місячна ніч на Дніпрі» А. Куїнджі, «Хвиля» І. Айвазовського.

Твори-роздуми можна писати за такими картинами: «Смольний. 1917 рік» С. Гуецького, «Прийом до комсомолу» С. Григор'єва, «В люди» К. Костанді, «Дружба» Д. Шавикіна, «Казахські діти-байгуші» Т. Шевченка, «Думи мої, думи мої...» М. Божія, «Захисники Севастополя» С. Дейнеки, «Фашист пролетів» А. Пластова, «Севастополь наш» П. Сулименка, «Хліб» Т. Яблонської, «Козак у степу» І. Репіна.

Звичайно, такі рекомендації щодо використання картин для написання творів різних жанрів є значною мірою умовними. Залежно від завдання, яке ставить перед учнями вчитель, за багатьма з названих картин можна писати і розповідь, і опис, і роздум.

До твору за картиною вчитель заздалегідь дбайливо готується. Вибирає картину, враховуючи вікові особливості учнів, їхню підготовку і можливості, а також визначає мету й завдання проведення твору. Переглядає матеріали про життя і творчість автора картини, знайомиться з історією створення її, з оцінкою картини в мистецтвознавчій літературі. Далі вчитель розкриває ідейно-художній задум, зміст картини, засоби художньої виразності.

Однією з найважливіших ланок у підготовці вчителя до проведення твору за картиною є розробка системи чітко сформульованих питань, за якими проводиться аналіз картини, розкриття ідейного змісту її.

Безпосередня робота над твором за картиною проходить у такий спосіб. Учитель знайомить учнів з темою і метою роботи, способом її виконання. Потім демонструє картину учням і розповідає, як саме називається картина, хто її автор, коли вона створена і за яких умов, до якого жанру відноситься, яким способом виконана і т. ін. Ці відомості можна подати й у формі бесіди, якщо вчителю відомо, що принаймні частина учнів з цією картиною знайома. В цьому випадку до класу ставиться ряд запитань: Як називається картина? Хто її автор? Який вид, жанр картини тощо. Одержані відповіді вчитель доповнює, поглиблює. Картину демонструють на дошці так, щоб учні могли уважно її розглянути. Бажано мати комплекти репродукцій невеликих розмірів, які можна дати на кожную парту. У цьому випадку учні матимуть можливість пильніше розглянути картину, глибше, до найдрібніших деталей розкрити її зміст.

Наступний етап — розгляд картини протягом 3—4 хвилин. Він потрібний для того, щоб у школярів склалося цілісне уявлення про ідею і зміст картини, з метою розвитку в них спостережливості. Крім того, особливо важливо зосередити увагу учнів перед початком бесіди за картиною.

Бесіда за картиною, «читання» картини — це та частина роботи, яка забезпечує успіх у написанні твору. Бесіду необхідно підготувати й провести так, щоб діти легко, невимушено і, головне, самостійно розкрили творчий задум художника, сюжет картини. Особливу увагу слід приділити чіткому формулюванню системи запитань, за якими учні з'ясовують усі деталі картини.

Для того щоб бесіда зацікавила учнів, вона має проходити вільно, невимушено. Вчитель повинен вислуховувати всі відповіді учнів.

І навіть якщо вони будуть не зовсім точні, їх не можна просто відкидати; необхідно відзначити в них позитивне, спрямувавши при цьому увагу дітей у потрібне русло. Слід розвивати в учнів прагнення висловлювати самостійні судження про картину і її художню цінність, уміння мотивувати такі судження.

Під час бесіди не слід завжди вимагати розгорнутих відповідей. Коротка відповідь одного учня доповнюється, деталізується іншими, і розповідь не втрачає природності, невимушеності.

Аналіз картини розпочинається із з'ясування того, що становить основу змісту картини. А далі поступово й планомірно розкривається повністю зміст. Під час бесіди вчитель добивається того, щоб учні усвідомили значення композиції, кольорів для розкриття ідеї і сюжету картини, щоб учні сприйняли її всім комплексом почуттів.

У ході бесіди за картиною записують слова і словосполучення, потрібні для розкриття її ідеї, змісту, для характеристики людей, предметів, явищ.

Після аналізу й «читання» картини, що проводиться у вигляді бесіди, складають план твору. Якщо твір за картиною навчальний, то й план складають колективно, під керівництвом учителя. До творів за картиною частіше додають простий план. Якщо картина відзначається виразним сюжетом, тоді план відбиває послідовність у розвитку головних подій. До опису пейзажів, натюрмортів, інтер'єрів складають план, який би дав змогу відтворити в словесній формі зображене на картині. В план варто включати питання, що передбачає оцінку картини.

Заключна частина роботи — самостійне написання учнями творів за картиною. На першому етапі навчання писати твори за картинами практикують усну розповідь за планом, що дає можливість перевірити ступінь підготовленості учнів до написання твору і в процесі колективної праці внести відповідні уточнення і доповнення.

Усний твір, складений колективно, не повинен сковувати ініціативу дітей. Учитель має зайвий раз підкреслити, що це лише один із зразків, як можна написати твір. Один і той самий сюжет картини можна подати в різній словесній формі, а отже, кожний учень повинен писати самостійно, відповідно до своїх творчих можливостей, до свого світосприймання, висловивши і свої почуття, що їх викликала картина.

Твори за крилатими словами не становлять окремого різновиду, тому що пишуть їх переважно на основі якоїсь події, якогось факту. Вони ніби розкривають на прикладі певної події мудрість, закладену в фразеологічному звороті. Для написання таких творів можна скористатися крилатими висловами, взятими з творів майстрів художнього слова, приказками, прислів'ями та іншими видами фразеологічних зворотів, наприклад: «Труд переростає у красу», «І чужому навчається, і свого не цурайтесь», «Палії нової війни — вороги нашої весни», «Наша партія могутня нас веде в ясне майбутнє», «Що нині втече, того завтра не зловиш», «Лінощі псують

людину», «Який Сава, така його й слава», «Менше говори — більше діла твори», «З великої хмари та малий дощ».

Для проведення творів за вивченою чи прочитаною за завданням учителя літературою матеріал безпосередньо добирається з книг, статей, довідників. Успіх у роботі над доббором матеріалу для таких творів залежить від уміння учнів уважно читати, обдумувати прочитане, а при потребі робити виписки, щоб потім їх використати у процесі написання твору. Такі твори відіграють неабияку роль і в справі поглибленого засвоєння літератури. Як наслідок читання книг, статей пишуть конспекти, відзиви, анотації і на уроках з інших предметів.

Підготовку до написання творів проводять в різних аспектах. Учитель заздалегідь визначає тему твору, складає приблизний план, а потім готує учнів. Дуже відповідальний момент — збір матеріалу. Матеріалом для твору, врешті, завжди є повсякденна дійсність або відображення її у живопису, літературі, кіно і т. ін. Умілим спостереженням, глибоким аналізом картин або скульптур, уважним читанням книг, переглядом телепередач, кінофільмів, відтворенням у пам'яті пережитого нагромаджується матеріал для твору. Проте зібраним матеріалом треба навчитися користуватися. Його необхідно систематизувати, тобто відібрати із здобутого той, що потрібний для розкриття теми і головної думки, виділити його основні частини, встановити зв'язки між ними і розташувати ці частини в логічній послідовності. У процесі систематизації матеріалу, групування фактів, виділення основних епізодів майбутнього твору і розташування в логічному порядку складають план, у чітко сформульованих пунктах якого передано основний зміст кожної частини твору.

Не всі твори пишуть за планом. Невеликі за обсягом твори, під час написання яких не виникає небезпеки порушення логічної послідовності передачі змісту, планів не потребують. В основі таких творів, як правило, лежить один якийсь епізод.

Однією з форм підготовки до написання твору є попереднє складання робочих матеріалів. «Робочі матеріали, — зазначає Т. О. Ладженська, — це замітки до майбутнього висловлення: слова, словосполучення і фрази, які відбивають хід розвитку думки, деталізують зміст, розгортають план»¹. Робочі записи, які складають під час збору матеріалу або ж зразу після завершення цього процесу, полегшать роботу школярів, дадуть можливість повноцінно й яскраво розкрити ідею твору, викласти його зміст. Особливу увагу приділяють відбору лексики і взагалі мовних засобів. Якщо твір з граматичним чи орфографічним завданням, то і це має відбитися в робочих записах; фіксують також слова, що можуть викликати затруднення у вживанні й написанні.

Робочі матеріали складають за певною формою. Сторінку зошита ділять на три частини: в першій записують план, у другій — ма-

¹ Л а д ы ж е н с к а я Т. А. Развитие речи учащихся. М., Учпедгиз, 1960, с. 10.

теріали, а в третій — слова і словосполучення для використання в творі.

Підготовкою до твору є також виконання на уроках різноманітних вправ з української мови. У цих вправах використовують лексику, яка буде необхідна учням у майбутньому творі; записують і аналізують синтаксичні конструкції, які планують для вживання в творі.

При доборі речень і текстів під час підготовки до написання творів необхідно враховувати жанр твору — розповідь, опис, роздум, — а звідси й певну специфіку в мовному оформленні думок. А якщо планується твір з граматичним завданням, то в процесі підготовки також треба показати, як пов'язується виконання цього завдання із викладанням думок на певну тему.

Звичайно, у підготовці до написання якогось одного твору учні виконують лише частину з передбаченої системи робіт.

Для підготовки до написання контрольного твору слід відводити і спеціальні уроки. «Хоч такі уроки за браком часу і проводяться рідко — принаймні один раз на чверть або й два-три рази протягом навчального року, проте значення їх важко переоцінити. Підготовка мобілізує учнів до контрольної роботи. Крім того, вони набувають знання й навички, потрібні в самостійній підготовці до написання творів»¹.

У ході підготовки й написання творів учень має навчитися аналізувати факти, явища, події і давати їм оцінку, вміти робити свої власні висновки й узагальнення.

Ознайомлення учнів з діловою і публіцистичною мовою

Ознайомлення з діловим стилем мови, вміння писати ділові папери потрібне кожній людині в її громадській діяльності. «На відміну від інших стилів, у практиці офіційно-ділової мови діє особливий принцип традиції щодо стилістично унормованого вживання стандартних конструкцій, формулювань, навіть своєрідних штампів (форм), вироблених для кожного виду ділових актів та різної документації»². Отже, діловий стиль характеризується чіткістю, точністю, логічною послідовністю викладу фактів, об'єктивністю оцінок. Він характеризується прагненням до стандартизації мови, збереження форм складання ділових паперів, використанням усталених словесних формул і синтаксичних конструкцій, повторенням слів, словосполучень, вживанням спеціальної ділової лексики, а також різних груп лексики професійної; відсутністю засобів образності, емоційно забарвленої лексики тощо³.

¹ Б е л я е в О. М. Занки з розвитку навичок зв'язної мови. — Українська мова і література в школі, 1974, № 11, с. 47—58.

² Ч е р е д н и ч е н І. Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови. К., Радянська школа, 1962, с. 47.

³ Д и в'я К о в а л ь Я. Культура ділового мовлення. К., Вища школа, 1974, с. 9—11.

За способом викладу матеріалу ділові папери бувають з високим ступенем стандартизації і малим ступенем стандартизації. Ділові папери з високим ступенем стандартизації передбачають єдину форму складання, а також певні слова, словосполучення і речення, якими викладено основний зміст. У практиці ведення таких документів існують готові бланки, в які лише вписують необхідні дані (доручення, посвідчення, розписка та ін.) Ділові папери з малим ступенем стандартизації заздалегідь передбачають тільки найзагальніші відомості, складові частини, а сам виклад матеріалу залежить від конкретного змісту документа (автобіографія; лист, протокол, резолюція і т. ін.).

На основі врахування особливостей ділового стилю і проводиться вивчення ділових паперів у 4—8 класах. Програма передбачає вироблення в учнів умінь і навичок складати такі ділові папери: лист, оголошення, розписка, доручення, заявка, акт, звіт, автобіографія, протокол, резолюція та ін.

На вивчення більшості ділових паперів спеціальних уроків відводити не треба, бо вони порівняно невеликі за обсягом, нескладні за будовою і є можливість ознайомитися з тим чи іншим їх видом під час закріплення вивченого матеріалу чи перевірки домашніх завдань. У цьому випадку на матеріалі ділового паперу учні закріплюють питання орфографії, граматики, лексики чи інших розділів шкільного курсу мови.

Учитель повинен мати зразки всіх основних видів ділових паперів, які вивчають у школі. Під час вивчення того чи іншого ділового паперу вчитель демонструє зразок у вигляді таблиці чи проектує його з платівки через кодоскоп. При цьому з'ясовують призначення відповідного документа, аналізують його будову, форму, особливості мовного оформлення. За поданим зразком учні складають діловий папір, використовуючи дані, запропоновані вчителем. Цю роботу учнів вчитель перевіряє й аналізує в граматико-орфографічному плані. Наприклад, у 6 класі під час вивчення числівників учні знайомляться з розпискою і навчаються її писати. За проаналізованим зразком вони складають розписку.

Розписка

Я, учень 5 класу Варвинської середньої школи Костенко Іван Петрович, одержав із садової шкільки колгоспу «Жовтень» для шкільного саду 8 (вісім) саджанців слив, 12 (дванадцять) саджанців вишень, 16 (шістнадцять) саджанців груш, 25 (двадцять п'ять) саджанців декоративних дерев.

22 квітня 197... року

орм
гь п

(Підпис)

Після цього учні розглядають правила складеної розписки, потім визначають числівники і характерють їх з точки зору при-

належності до тієї чи іншої групи за складом, пояснюють їх правопис. Приблизно в такий же спосіб вивчають оголошення, доручення і подібні ділові папери у зв'язку з вивченням різних графіко-орфографічних тем.

Складнішим за формою діловим документом є заява, проте і для її опрацювання не потрібно відводити цілого уроку. Працюючи над заявою (як і над іншими паперами), вчитель наголошує на тому, що вона пишеться за встановленою формою, матеріал її розміщується в певному порядку. Крім того, прохання, висловлене в заяві, має бути вмотивованим, а виклад максимально лаконічним, ясним, цілком зрозумілим і таким, який не допускає подвійного тлумачення. У 7 класі, опрацьовуючи дієслово, учні навчаються писати просту заяву, а на її основі у 8 класі пишуть умотивовану.

Окремі уроки відводять для опрацювання автобіографії, листа та інших ділових паперів. З автобіографією учні знайомляться у 9 класі. Учитель розповідає, яке значення має вивчення біографії, життєвого шляху письменників, видатних політичних діячів, учених, акторів, мандрівників та інших видатних людей. Наприклад, вивчення біографії Т. Г. Шевченка допомагає краще зрозуміти його твори, епоху, в яку він жив і працював, розширює в цілому знання, світогляд учнів. Потім з'ясовують різницю між біографією й автобіографією (autos — сам), зачитують (в уривках) автобіографію Т. Г. Шевченка.

В автобіографії подають найголовніші моменти життя, громадської й трудової діяльності за такою схемою:

- 1) прізвище, ім'я та по батькові того, хто складає автобіографію;
- 2) коли і де народився;
- 3) де живуть і ким працюють батьки;
- 4) де пройшло дитинство;
- 5) коли і де почав навчатися, яку освіту одержав;
- 6) коли розпочав трудову діяльність і де працює зараз;
- 7) коли вступив до комсомолу (чи лав КПРС);
- 8) яку громадську роботу виконував і виконує;
- 9) короткі відомості про сім'ю;
- 10) дата і підпис.

Учні розглядають зразок автобіографії, виготовлений у вигляді таблиці чи спроектований через кодоскоп на екран, відзначають особливості розташування і мовного оформлення матеріалу. А потім за поданим планом і проаналізованим зразком кожний пише автобіографію.

Вивчення ділових паперів у міру можливостей пов'язується з практичним життям школи, учнів. Наприклад, опрацьовуючи протокол, резолюцію, діти безпосередньо використовують матеріал класних зборів, засідань гуртка тощо.

У ході вивчення ділових паперів велика увага зосереджується на їх мові, на виробленні вмінь і навичок просто, ясно, аргументовано і лаконічно висловлювати думки. Учні повинні чітко усвідомити специфіку ділової мови порівняно, наприклад, з мовою

художньої літератури, що також допоможе у виборі мовного оформлення ділових паперів.

Варто, щоб роботу над діловими паперами учні проводили в окремому зошиті. Дбайливо опрацьовані, перевірені вчителем, ділові папери будуть зразком для учнів і в майбутньому, коли виникне потреба самостійно їх складати¹.

Програма з української мови для 4—8 класів передбачає вироблення навичок в учнів писати різні види дописів до газети. Робота починається з ознайомлення учнів з газетами, спершу піонерськими: «Зірка», «Юный ленинец», «Пионерская правда», а згодом з комсомольськими — республіканською, всесоюзною, обласною та ін.

Учні повинні знати основні розділи газети, різновиди газетних матеріалів (передова стаття, інформаційні повідомлення, статті, нариси, фельетони, рецензії, оголошення та ін.) і місце розташування їх. У процесі такого ознайомлення необхідно вироблювати в учнів органічну потребу щоденно читати газети з тим, щоб знати повсякденне життя нашого народу, нашої країни і бути обізнаним з міжнародними новинами.

Учитель навчає учнів складати різні види дописів до стінгазети на основі аналізу друкованих матеріалів газет «Зірка», «Молодь України» та ін. Навчати учнів писати будь-які зразки матеріалів до газети завжди потрібно на дійсних фактах: тематику заміток, статей беруть з життя школи, класу і окремих учнів, бо саме ця тематика найбільш близька дітям. Вироблення в учнів умінь і навичок писати замітки й статті до газети нерозривно пов'язується з виробленням звички підмічати все до найдрібніших деталей у шкільному житті.

Уже в 4 класі учні вчать писати замітки-інформації. Це невеликі за обсягом дописи до газети, що в лаконічній формі тільки повідомляють про якісь події, цікаві факти, виконану роботу². Складовою їх частиною можуть бути заклики, пропозиції. Тематика заміток-інформацій може бути різноманітною: «Лижні змагання», «На збиранні овочів», «Шефство над жовтенятами», «На уроках фізвиховання», «Збір макулатури» та ін. Хід роботи над заміткою-інформацією може бути приблизно такий: учитель оголошує мету і завдання роботи, розповідає, як пишеться цей вид дописів до газети, зачитує приклад з друкованої газети, разом з учнями обирає тему, яка пов'язана з виконанням певних завдань піонерським загоном класу, добирає заголовок, визначає запитання, за якими йтиме розповідь. При цьому звертається увага на необхідність точності викладу думок, стислості, простоти і яскравості мовних засобів.

¹ Див.: Летченко М. С. Деловые бумаги в школе. — У кн.: Виды работ по развитию речи. М., Учпедгиз, 1963, с. 186; Текучев А. В. Методика русского языка в школе. М., Просвещение, 1970, с. 497.

² Див.: Григораш Д. С. Журналистика у термінах і виразах. Львів, Вища школа. Вид-во при Львів. ун-ті, 1974, с. 84.

Спершу замітку-інформацію складають в усній формі, а потім записують. Додому учні одержують завдання написати замітку самостійно на одну із запропонованих тем. Ці самостійно написані замітки вчитель перевіряє, відбирає кращі, і таким чином створюється класна стінгазета (про все це вчитель повідомляє, даючи учням домашнє завдання).

Повертаючись час від часу до роботи над дописами до газети, учні 4—8 класів оволодівають необхідними уміннями і навичками писати не тільки замітки-інформації, а й замітки дискусійного характеру, замітки з висновками і пропозиціями тощо.

Полемічні замітки є засобом розвитку критичного мислення дітей, самостійності їх суджень, уміння аргументувати свої думки і т. ін. А замітки-пропозиції, що пишуть на основі пізнання й аналізу явищ дійсності, збуджують ініціативу дітей, мобілізують їх на виконання певних завдань.

Складнішим публіцистичним жанром, з яким знайомляться учні, є стаття. Порівняно із заміткою вона більша за обсягом, відзначається ґрунтовним аналізом матеріалу, чітко сформульованою ідеєю, що послідовно розвивається і навколо якої групується матеріал¹. Статті до газети можуть бути різними за своїм змістом, спрямуванням і призначенням: передова, пропагандистська, науково-популярна та ін. Передовою статтею відкривається майже кожний номер газети. У ній порушуються найактуальніші теми, вона ніби визначає й зумовлює загальну спрямованість газети, закликає до виконання певних завдань тощо.

У процесі навчання писати замітки й статті різних видів учні усвідомлюють, що дописи пишуть тільки на основі дійсних фактів, у них мають бути точні дані, справжні імена і ніякої вигадки.

Якість заміток і статей залежить від уміння викласти факти являво, гостро, дотепно. Неабияке значення має влучний заголовок, який розкриває провідну думку і вже сам по собі викликає інтерес читачів. Для заголовків часом використовують окремі речення чи словосполучення дописів, у яких зосереджена головна думка змісту й заклик до чогось: «На них рівняйтесь!», «Приходьте в радіогурток», «Щоб село, мов сад, цвіло», «Разом веселіше», «Подружилися» і т. ін. Бажано озаглавлювати статті приказками, прислів'ями, крилатими висловами, з якими учні знайомляться в школі: «Зобов'язався словом — закріпи ділом», «Що нині втече, того завтра не зловиш», «Менше говори — більше діла твори», «Вірний приятель — то найбільший скарб» тощо.

¹ Див.: Григораш Д. С. Журналістика у термінах і виразах, с. 230—231.

Кожний переказ і твір учитель дбайливо перевіряє й оцінює. Оскільки переказ і твір — це робота з розвитку зв'язного мовлення, то перш за все необхідно враховувати, чи відповідає виклад матеріалу темі, наскільки повно і правильно передано зміст, чи немає фактичних неточностей, пропусків важливих моментів, недомовленостей і т. ін. Враховується також вміння учнів складати план і викладати свої думки в логічній послідовності, у взаємозв'язку частин, у повній відповідності до плану. Далі береться до уваги мовна якість переказу і твору: багатство словника, точність і доцільність вибору слів і фразеологізмів, уміле використання виразних засобів мови, а також правильність мови з граматичного боку, використання стилістичних засобів морфології та синтаксису в міру обізнаності з ними учнів. Нарешті, слід зважати на орфографічну та пунктуаційну грамотність виконаних переказів і творів.

Відповідно до нині діючих норм оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови, «за будь-який твір-переказ ставиться дві оцінки: перша — за зміст і мовне оформлення, друга — за грамотність. Обидві оцінки вважаються оцінками з української мови, за винятком випадків, коли робота має на меті перевірити знання з літератури. У цьому випадку оцінка (за зміст і мову) вважається оцінкою з літератури»¹.

Слід зважати й на обсяг твору. Орієнтовно нормами оцінок визначається такий обсяг у сторінках: для шкіл з українською мовою навчання: у 4 класі — 0,5—1 стор., у 5 — 1—1,5, у 6 — 1,5—2, у 7 — 2—2,5, у 8 — 2,5—3,5; для шкіл з російською мовою навчання: у 4 класі — 0,5—0,75, у 5 — 0,75—1,25, у 6 — 1,25—1,75, у 7 — 1,75—2,25, у 8 — 2,25—3,5 стор. Певна річ, що обсяг твору орієнтовний і враховувати його при оцінці треба тільки тоді, коли виконана робота в півтора рази менша або більша за норму. У цьому випадку вчитель має право знизити чи підвищити оцінку².

Допущені в переказах і творах помилки групують. До першої групи відносять помилки, що стосуються змісту, композиції, побудови плану і його реалізації, логічної послідовності викладу матеріалу. Над ними вчитель працює в першу чергу, пам'ятаючи, що переказ і твір — це робота із розвитку зв'язного мовлення.

Другу групу складають помилки, що стосуються мовнестилістичного оформлення думки, а саме: власне стилістичні, лексико-стилістичні і граматико-стилістичні»³.

¹ Норми оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови в 4—10 класах шкіл з українською та російською мовами навчання. К., Радянська школа, 1974, с. 14.

² Див.: там же.

³ Див.: Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 307.

Власне стилістичними вважають ті помилки, які порушують стиль викладу матеріалу. Наприклад, у науковий чи діловий опис помилково введено зменшено-пестливі форми чи синоніми емоційно зниженого забарвлення або в піднесено-урочистому стилі вживаються розмовно-просторічні слова і т. ін.

Лексико-стилістичні помилки — це, по-перше, вживання слів у неправильному значенні. Ця помилка є наслідком незнання учнем значення слова чи змішування різних за семантикою слів. По-друге, повторення в межах одного речення чи невеликого тексту одного й того самого слова як результат невеликого запасу слів в учня, незнання синонімів чи невміння ними користуватися. По-третє, нагромадження близьких за значенням слів, які мають що додають до характеристики осіб, предметів, явищ, подій (1. Його охопило прудиття боязні і страху. 2. У Василя зникло і бажання й охота дружити з ним). По-четверте, використання діалектизмів, жаргонізмів та інших слів, що стоять за межами літературної норми. По-п'яте, неправильне використання фразеологізмів.

Граматико-стилістичні помилки поділяють на дві групи: морфологічно-стилістичні і синтаксично-стилістичні.

Морфологічно-стилістичні помилки — це неправильне вживання займенників, різних дієслівних форм тощо; невміння користуватися синонімічними формами іменників, прикметників, дієслів та інших частин мови; використання форм, що стоять за межами літературної норми.

До синтаксично-стилістичних помилок відносяться: порушення зв'язку слів у реченнях, неправильне вживання сполучників і сполучних слів, змішування прямої і непрямої мови, порушення порядку слів та ін.

Найбільше місце в процесі аналізу переказів і творів посідає робота над другою групою помилок: власне стилістичними, лексико-стилістичними і граматико-стилістичними. Учитель проводить таку думку, що зміст, жанр твору, емоційне насаження вимагають відповідного добору лексики й інших мовних засобів. На типових прикладах з робіт учнів він показує можливу невідповідність у використанні лексики і фразеології змістові і стилю викладу, цим самим застерігаючи школярів від подібних помилок у майбутньому.

З учнівських переказів і творів учитель добирає випадки неправильного вживання слова з погляду його значення, розкриває суть помилки, подає приклади речень з правильним слововживанням.

Якщо ж у роботах учнів мають місце повторення однакових слів у межах речення чи невеликого тексту, то ці випадки розглядають у такий спосіб: до слів, що повторюються, добирають синоніми або близькі за значенням слова, проводять стилістичний експеримент, у ході якого відбирають найбільш потрібне слово, усуваючи за його допомогою повторення. Приблизно таким чином опрацьовують й інші помилки цього типу.

Над мовністюлістичними помилками роботу найкраще проводити так: речення з помилками заздалегідь записують на переносній дошці, а в потрібний момент їх розглядають і колективно аналізують. У цьому ряду помилок розглядаються й ті, що стосуються порушення милозвучності мовлення (вибір прийменників *з—із—зі*, часток *ви — б, же — ж, ся — сь* та ін.).

Третю групу помилок у переказах і творах становлять орфографічні і пунктуаційні помилки. Аналізом їх і завершується робота над помилками у творах з розвитку зв'язного мовлення. В разі необхідності роботу над помилками учні закінчують вдома, де виконують також різні індивідуальні завдання, покликані усунути недоробки, попередити помилки.

Вчителеві необхідно користуватися єдиною методикою і технікою виправлення помилок, єдиною системою їх позначок: фактична помилка, неточність — ?; відсутність змістового зв'язку між реченнями, частинами тексту — —, відсутність потрібного слова чи слів — V; зайве слово, словосполучення чи якась зайва частина тексту — []; необхідність абзацу — Z; абзац не потрібний — Z, невідповідність мовних засобів стилю — *ст.*

Недоліки і помилки у змісті й мовному оформленні підкреслюються хвилястою лінією¹. Учитель може робити такі помітки на полях: «так не говорять», «узгодження відсутнє», «не те слово» і т. ін.

Отже, вчитель перевіряє й оцінює перекази і твори, класифікує помилки, старанно готується до роботи над ними, чітко планує урок відповідного типу.

Основні ланки уроку аналізу переказів і творів такі: а) загальна характеристика якості виконаних робіт, зіставлення з попередньою, відзначення успіхів, оголошення оцінок; б) зачитування зразкових робіт або частин їх; в) аналіз типових помилок у зазначеному раніше порядку і виконання системи тренувальних вправ, які мають остаточно закріпити вміння і навички, попередити можливість помилок такого типу; г) повернення робіт, відповідь на запитання учнів, самостійна індивідуальна робота над окремими помилками або виконання завдання, даного вчителем; д) підсумки роботи, проведеної на уроці.

Час від часу, на думку І. О. Синиці, слід запроваджувати саморедагування написаних творів. «Воно розвиває мислення учнів, активізує їх словник, виробляє уміння й навички користуватися синонімами, сприяє формуванню чуття мови. В практиці роботи над розвитком писемної мови учнів потрібно ширше користуватися прийомами повторного виконання письмових робіт на одну й ту саму тему (після відповідного виправлення їх)»². А Д. М. Кравчук,

¹ Див.: Вимоги до грамотного письма і культури мовлення. Методичний лист. К., Радянська школа, 1977, с. 9.

² Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5—8 класів. К., Радянська школа, 1965, с. 123.

спираючись на досвід, вважає, «що досить ефективним методом досягнення досконалості викладу власних думок учнями є проведення спеціальних уроків удосконалення написаного»¹.

Дійсно, учитель повинен повсякчас звертати увагу школярів на необхідність поліпшувати написане, шукати й знаходити кращу форму передачі основного змісту, глибокого розкриття головної думки твору. Це треба робити під час аналізу творів і переказів, коли вчитель пояснює, що існують різні варіанти передачі думок, далеко кращі, ніж використані тим чи іншим учнем. Під час підготовки до письмових робіт також здійснюється вдосконалення речень, текстів з метою попередження помилок і спрямування уваги дітей на роботу над словом. Завершальною ланкою такої праці є редагування написаного й перевіреного твору на уроці під керівництвом учителя, з урахуванням індивідуальних можливостей і нахилів кожного учня.

Таке редагування має навчити учнів підпорядковувати кожну частину розкриттю основної думки твору, усувати зайве, доповнювати необхідним, знаходити найточнішу і найвиразнішу форму передачі змісту.

У процесі цілеспрямованого редагування твору в учнів вироблюється критичне ставлення до результатів своєї праці, бажання й потреба вдосколювати написане, усвідомлення того, що досягнення справжніх успіхів можливе тільки в результаті наполегливої праці.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Яке значення роботи з розвитку зв'язного мовлення?
2. Назвіть основні принципи методики розвитку мовлення і розкрийте сутність значення кожного з них.
3. У чому значення переказів?
4. Назвіть основні види переказів і дайте характеристику кожному з них.
5. Які вимоги до текстів для переказів?
6. Як здійснюється підготовка до проведення різних видів переказів?
7. Як проводиться урок, на якому учні пишуть навчальний переказ?
8. У чому значення творів?
9. Назвіть види творів за джерелом одержання матеріалу.
10. Дайте характеристику різних видів творів, що виділяються за способом викладення думки, за жанром.
11. Складіть приблизну тематику творів за власними спостереженнями.
12. Назвіть кілька картин, за якими можна написати твори-розповіді.
13. Складіть план твору за картиною і напишіть твір.
14. Як здійснюється підготовка до проведення твору за власними спостереженнями?
15. Як проводиться підготовка до твору за картиною?
16. Як проводиться урок, на якому учні пишуть навчальний твір-розповідь на матеріалі життєвого досвіду?
17. Як проводиться урок, на якому учні пишуть твір за картиною?
18. Які критерії і норми оцінок переказів і творів?

¹Кравчук Д. М. Творчі роботи з української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1971, с. 113.

19. Яка методика й техніка виправлення помилок у переказах і творах?
20. Як класифікують помилки в переказах і творах?
21. Як планують і проводять урок аналізу помилок у переказах і творах?
22. Які ділові папери вивчають на уроках української мови в 4—8 класах? З'ясуйте методику опрацювання розписки, доручення, автобіографії.
23. З'ясуйте методику навчання учнів писати замітки до газети.

Список літератури

- Андрущенко В. Я. Методика переказу в середній школі. К., Радянська школа, 1958.
- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 178—211.
- Беляев О. М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови. — Українська мова і література в школі, 1974, № 7, с. 53—64; № 11, с. 47—58; 1975, № 3, с. 60—68.
- Кадельчук В. З. Творчий переказ у школі. — Українська мова і література в школі, 1973, № 11, с. 61—64.
- Кадельчук В. З. Переклад і переказ-переклад. — Українська мова і література в школі, 1977, № 6, с. 79—84.
- Коваль А. П. Культура ділового мовлення. К., Вища школа, Вид-во при Київ. ун-ті, 1974.
- Кравчук Д. М. Творчі роботи з української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1971.
- Кучеренко Є. М. Розвиток мови на уроках української літератури в 5 класі. К., Радянська школа, 1965.
- Ладыженская Т. А. Развитие речи у учащихся. М., Учпедгиз, 1960.
- Литвиненко Г. М. Творчі роботи учнів у 9—11 класах середньої школи. К., Радянська школа, 1964.
- Любинець Л. П. Ділові папери. К., Радянська школа, 1965.
- Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С. Х. Чадарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, с. 314—383.
- Методика вивчення ділових паперів у школі. Методичний лист / Укл. В. Т. Горбачук. К., Радянська школа, 1969.
- Никольский М. А. Письменные сочинения в средней школе. М., Учпедгиз, 1954.
- Олійник І. С. Методика роботи з розвитку мови в V—VIII класах. К., Радянська школа, 1964, с. 111—179.
- Пленкин Н. А. Изложение с языковым разбором текста. Л., Просвещение, 1968, с. 5—49.
- Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5—8 класів. К., Радянська школа, 1965.
- Система обучения сочинениям в 4—8 классах / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., Просвещение, 1973.
- Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. — Українська мова і література в школі, 1968, № 12, с. 1—10.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 462—500.
- Тесля О. Ф. Як навчити учнів писати твори. К., Радянська школа, 1968.
- Тищенко М. К. Перекази в 5—7 класах. — Українська мова в школі, 1955, № 4, с. 42—50.

39

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТИЛІСТИКИ

Завдання і зміст роботи з стилістики в 4—8 класах

Вивчення стилістики в шкільному курсі мови проходить у процесі засвоєння всіх розділів програми. Засвоюючи будову мови, учні знайомляться з особливостями функціонування мовних одиниць — стилістикою. У 8 класі введено спеціальний розділ «Культура мови і стилістика», який узагальнює і приводить у систему знання учнів про мовні стилі.

Основне завдання у вивченні матеріалу з стилістики — практично ознайомити учнів із функціональними мовними стилями, показати стилістичну роль основних мовних одиниць, залежність їх у функціонуванні від мовних стилів, допомогти учням опанувати основи стилістичної системи мовлення усного і писемного.

На сьогодні в методиці вивчення стилістики склалося два напрями¹. Один із них — практична стилістика, що вивчає стилістичне забарвлення мовних одиниць, стилістичні синоніми, лексичні і граматичні. Другий напрям відомий як функціональна стилістика, в центрі уваги якої знаходяться функціональні стилі мовлення і основна робота спрямована на оволодіння структурою стилю.

Очевидно, в школі «потрібна й описова стилістика, стилістика мови (у вузькому розумінні), що представляє стилістичні багатства мови; однак практична цінність стилістики... зростає, коли вона не обмежується цим, а досліджує закономірності функціонування стилістичних засобів мови, мовну систему функціональних стилів... з урахуванням їх специфіки, системних зв'язків тих мовних одиниць, що в них використовуються»².

Саме так визначається зміст матеріалу із стилістики, зумовлюється специфіка його вивчення і форми роботи. Для правильної організації роботи при паралельному вивченні мовного матеріалу і стилістики важливо встановити правильний зв'язок між мовним матеріалом і стилістикою, віднайти стики між ними, зробити чіткою стилістичну характеристику мовного явища, поєднати вироблення стилістичних умінь і навичок із системою мовних.

Під час вивчення матеріалу з фонетики увага учнів зосереджується на милозвучності мови. На конкретних прикладах учні переконуються, як шкодять нашій мові надмірні нагромадження голосних або приголосних звуків, однакових або близьких словосполучень (зразу зупинився, у одному класі, пройшов відразу всієї алеї, родом з Львова). Усіх цих збігів легко можна уникнути, використовуючи чергування у — в, і — й, з — зі — ізо, ся — со, варіантність префіксів (роз- — розі-, над- — наді-,

¹ Див.: Основи методики руського язика в 4—8 классах. М., Просвещение, 1978, с. 283—286.

² Кожина М. Н. О функциональной направленности при изучении стилістики. — Русский язык в школе, 1969, № 5, с. 4.

19. Яка методика й техніка виправлення помилок у переказах і творах?
20. Як класифікують помилки в переказах і творах?
21. Як планують і проводять урок аналізу помилок у переказах і творах?
22. Які ділові папери вивчають на уроках української мови в 4—8 класах? З'ясуйте методику опрацювання розписки, доручення, автобіографії.
23. З'ясуйте методику навчання учнів писати замітки до газети.

Список літератури

- Андрущенко В. Я. Методика переказу в середній школі. К., Радянська школа, 1958.
- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. П. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 178—211.
- Беляев О. М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови.— Українська мова і література в школі, 1974, № 7, с. 53—64; № 11, с. 47—58; 1975, № 3, с. 60—68.
- Кадельчук В. З. Творчий переказ у школі.— Українська мова і література в школі, 1973, № 11, с. 61—64.
- Кадельчук В. З. Переклад і переказ-переклад.— Українська мова і література в школі, 1977, № 6, с. 79—84.
- Коваль А. П. Культура ділового мовлення. К., Вища школа, Вид-во при Київ. ун-ті, 1974.
- Кравчук Д. М. Творчі роботи з української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1971.
- Кучеренко Є. М. Розвиток мови на уроках української літератури в 5 класі. К., Радянська школа, 1965.
- Ладженська Т. А. Развитие речи у учащихся. М., Учпедгиз, 1960.
- Литвиненко Г. М. Творчі роботи учнів у 9—11 класах середньої школи. К., Радянська школа, 1964.
- Любинець Л. П. Ділові папери. К., Радянська школа, 1965.
- Методика викладання української мови в середній школі /За ред. С. Х. Чадарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, с. 314—383.
- Методика вивчення ділових паперів у школі. Методичний лист /Укл. В. Т. Горбачук. К., Радянська школа, 1969.
- Никольский М. А. Письменные сочинения в средней школе. М., Учпедгиз, 1954.
- Олійник І. С. Методика роботи з розвитку мови в V—VIII класах. К., Радянська школа, 1964, с. 111—179.
- Пленкин Н. А. Изложение с языковым разбором текста. Л., Просвещение, 1968, с. 5—49.
- Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5—8 класів. К., Радянська школа, 1965.
- Система обучения сочинениям в 4—8 классах/Под ред. Т. А. Ладженской. М., Просвещение, 1973.
- Сухомлинський В. О. Слово рідної мови.— Українська мова і література в школі, 1968, № 12, с. 1—10.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 462—500.
- Тесля О. Ф. Як навчити учнів писати твори. К., Радянська школа, 1968.
- Тищенко М. К. Перекази в 5—7 класах.— Українська мова в школі, 1955, № 4, с. 42—50.

39

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТИЛІСТИКИ

Завдання і зміст роботи з стилістики в 4—8 класах

Вивчення стилістики в шкільному курсі мови проходить у процесі засвоєння всіх розділів програми. Засвоюючи будову мови, учні знайомляться з особливостями функціонування мовних одиниць — стилістикою. У 8 класі введено спеціальний розділ «Культура мови і стилістика», який узагальнює і приводить у систему знання учнів про мовні стилі.

Основне завдання у вивченні матеріалу з стилістики — практично ознайомити учнів із функціональними мовними стилями, показати стилістичну роль основних мовних одиниць, залежність їх у функціонуванні від мовних стилів, допомогти учням опанувати основи стилістичної системи мовлення усного і писемного.

На сьогодні в методиці вивчення стилістики склалося два напрями¹. Один із них — практична стилістика, що вивчає стилістичне забарвлення мовних одиниць, стилістичні синоніми, лексичні і граматичні. Другий напрям відомий як функціональна стилістика, в центрі уваги якої знаходяться функціональні стилі мовлення і основна робота спрямована на оволодіння структурою стилю.

Очевидно, в школі «потрібна й описова стилістика, стилістика мови (у вузькому розумінні), що представляє стилістичні багатства мови; однак практична цінність стилістики... зростає, коли вона не обмежується цим, а досліджує закономірності функціонування стилістичних засобів мови, мовну систему функціональних стилів... з урахуванням їх специфіки, системних зв'язків тих мовних одиниць, що в них використовуються»².

Саме так визначається зміст матеріалу із стилістики, зумовлюється специфіка його вивчення і форми роботи. Для правильної організації роботи при паралельному вивченні мовного матеріалу і стилістики важливо встановити правильний зв'язок між мовним матеріалом і стилістикою, віднайти стики між ними, зробити чіткою опозиційну характеристику мовного явища, поєднати вироблення стилістичних умінь і навичок із системою мовних.

Під час вивчення матеріалу з фонетики увага учнів зосереджується на милозвучності мови. На конкретних прикладах учні переконуються, як шкодять нашій мові надмірні нагромадження голосних або приголосних звуків, однакових або близьких словосполучень (зразу зупинився, у одному класі, пройшов сорок вісім алей, родом з Львова). Усіх цих збігів легко можна уникнути, використовуючи чергування у — в, і — й, з — зі — із, ся — сь, варіантність префіксів (роз- — розі-, над- — наді-,

¹ Див.: Основи методики русського языка в 4—8 классах. М., Просвещение, 1978, с. 283—286.

² Кожина М. Н. О функциональной направленности при изучении стилістики. — Русский язык в школе, 1969, № 5, с. 4.

pid- — pidi-), полегшують вимову і такі процеси, як спрощення, асиміляція, дисиміляція, вставні й приставні звуки.

Зате у стилі мови художньої літератури, в усному розмовному мовленні звукові повтори використовують як засіб художнього увиразнення: *Совість гризе без зубів. Скупому душа дешева гроша.*

Знайомляться учні з усім цим матеріалом практично в ході опрацювання відповідного мовного матеріалу.

Опрацьовуючи матеріал з лексики, особливу увагу треба звернути на вміння учнів точно використовувати значення слова. З цією метою учні повинні багато працювати із словниками: знайомитися із тлумаченням значень слів, їх стилістичним забарвленням, працювати над стилістичною співвідносністю лексичних одиниць.

Необхідні уміння і навички учні набувають у процесі виконання ряду вправ з лексики. Насамперед вони привчаються диференціювати розмовну і нейтральну лексику, наприклад: визначити, яке із поданих слів має нейтральне значення (*бігти, ганяти, гасати; швидко, прудко, шпарко*), в якому мовленні можна використати слова *гасати, шпарко* і т. ін. Треба поступово привчати учнів давати стилістичну характеристику слова і вмотивувати доцільність його використання в певній мовній ситуації (*дитина — дитя — крихітка*).

Важливою є також робота над стилістичною сполучуваністю слів. Для цього варто час від часу давати учням завдання пояснити різницю в стилістичному значенні окремих слів і скласти з ними речення або вставити одне із поданих слів у речення і вмотивувати доцільність його використання саме в даному тексті. Для більш глибокої обізнаності учнів із стилістичною диференціацією слова П. Г. Черемисін радить укладати словничок стилістичних синонімів¹. У ході цієї роботи учні аналізують синонімічні ряди, до складу яких входять нейтральні книжні, розмовні і просторічні слова, знайомляться з їх контекстуальними і фразеологічними відповідниками. Аналогічну роль виконує і стилістичний експеримент, який О. М. Пешковський радив використовувати в стилістичній роботі над словом.

Вивчаючи певні групи лексики, учні знайомляться з її функціональним застосуванням. Наприклад, слова з переносним значенням найпоширеніші в мові художніх творів і служать там засобом образності й емоційності, у діловому мовленні їх зовсім не використовують. Слова-діалектизми характерні для розмовної мови, в тій самій ролі вони виступають і в художній літературі; діловому і науковому мовленню вони не властиві.

Аналізуючи спеціально дібрані тексти з газет і художньої літератури, учні переконуються, що професійну лексику використо-

¹ Див.: Черемисин П. Г. Пособие по стилистике русского языка. М., Просвещение, 1971, с. 140—151.

вують в нашій мові для безпосереднього вираження діяльності людей різних професій, для характеристики персонажів через їх діяльність.

Текстовий матеріал завдань із фразеології теж дозволяє широко ознайомити учнів із стилістичною диференціацією стійких мовних одиниць. Стилiстична характеристика багатьох фразеологізмів досить яскрава і легко усвідомлюється. Явні книжний відтінок мають фразеологізми брати участь, накласти резолюцію, з оригіналом згідно; урочистість і піднесеність властива таким: полягти в бою, стояти на смерть; розмовний характер мають такі: пороти гарячку, п'ятами накивати, приший кобилі хвіст та ін.

Такі відомості сприяють усвідомленню стильової диференціації матеріалу з лексики і фразеології, формують в учнів стилістичну орієнтацію, чуття стилю.

Одночасно, починаючи з 4 класу, потрібно привертати увагу учнів до стильової структури тексту, показувати особливості використання лексичних одиниць, словотвірних елементів, граматичних форм у різних функціональних стилях.

Цю роботу переносять на уроки розвитку зв'язного мовлення. Наприклад, у 4 класі під час знайомства з діловим і художнім описом учні довідуються, що предмет опису може бути один і той самий, але завдання опису різне: діловий опис конкретний, документально точний, дає чіткий перелік ознак і властивостей, за допомогою яких можна відрізнити даний предмет від інших, мова опису лаконічна, точна; у художньому описі передано враження про описуваний предмет, вказано на ставлення автора до зображуваного, виділено ознаки, що найбільше привабили, вразили; автор вживає образні слова, різні типи речень тощо. Призначення і використання обох описів різне, відповідно до цього змінюються відбір і організація мовних засобів. Для того щоб учні поступово вникали у специфіку мовних стилів, треба навчити їх розбиратися, з якою метою це говориться або пишеться.

Вивчаючи матеріал з граматики, учні переконуються в тому, що в стилістичну систему входять не лише слова, а і їх форми. Вони теж підпорядковані змісту і стилю мовлення, створюють стилістичну співвідносність, призначення якої точно окреслене. Іменники, які характеризуються як такі, що вживаються тільки в однині (назви речовин, хімічних елементів, ліків, сільськогосподарських культур, харчових продуктів тощо), в інших стилістичних сферах зазнають змін, зв'язаних із конкретизацією абстрактних понять, розрізненням сортів, видів, вираженням великих площ тощо. Це зумовлює появу в них множини з іншим співвідносним спрямуванням: калійні солі, мінеральні води, високоякісні сталі, жита, пшениці. У художній літературі часто замість множини виступає однина (Бачиш — руський з тобою, башкир і таджики... (М. Рильський) з метою образного, яскравого зображення.

Стилiстична співвідносність властива і родовим формам іменника, і паралельним відмінковим закінченням.

Із використанням у певних стилях зв'язаний і різний вияв ознаки, синоніміка якісних прикметників, використання їх суфіксальних відтінків, стилістична функція різних форм ступенів порівняння, стягнені і нестягнені форми прикметників, різний граматичний вияв присвійності тощо.

Граматичний матеріал дієслова теж має великі стилістичні можливості. У діловому мовленні в особливих мовних ситуаціях (розмова по телефону, радіо) часто перша особа замінюється на третю (*доповідає майор Петренко, директор заводу слухає*). Розмовному мовленню, мові художньої літератури властива узагальнена форма другої особи. Науковому і діловому мовленню ця форма не властива. Форма третьої особи однини співвідноситься із безособовими формами (*вітер зламав — вітром зламано*). Співвідносними виступають інфінітив та іменник (*курити шкідливо — куріння шкідливе*).

Широкий простір для стилістичних спостережень дають часи дієслова. Наприклад, у мові художньої літератури звичайним є використання теперішнього часу замість минулого з метою більшого увиразнення й емоційності. Особливо експресивно поетична мова буває тоді, коли віддієслівні вигуки виступають у значенні минулого часу, наприклад: *Що рибка — смик, то серце — тьох*. (Є. Гребінка)

Учні переконуються у стилістичній доцільності заміни відповідних часових форм і під час виконання різних видів роботи з розвитку мовлення. Важливо знати, що заміна теперішнім часом минулого найчастіше виступає в розповіді; заміна теперішнім часом майбутнього — при з'ясуванні своїх планів, висловленні різних припущень; переосмислення минулого часу в плані майбутнього характерне для діалогу. З урахуванням цього і проводиться робота з розвитку мовлення. Аналогічним є вправляння в заміні способів дієслова.

У 7—8 класах уявлення про мовну структуру стилів розширюється, до лексичних і морфологічних проекцій стилю додається його синтаксична характеристика.

Стильова розбіжність синтаксичних одиниць схематично проходить по лінії: образність — відсутність образності, суб'єктивність — об'єктивність, емоційність — відсутність емоційності. Наприклад, під час вивчення питальних речень увагу учнів звертають на те, що питальне речення в своєму прямому значенні (питати, щоб одержати відповідь) найчастіше виступає в розмовному стилі. У стилі художньої літератури і в публіцистичному поряд з названими типами речень виступають риторичні питальні речення, що посилюють експресивність, акцентують увагу, виражають рішуче ствердження думки, наприклад: *Хто ж од нас у світі дужчий? Із яких країн?* (П.-Гичина) 2. *Хто може випити Дніпро, хто властен виплескати море...* (М. Рильський) У наукових текстах питальні речення часто використовують для того, щоб привернути увагу читача до певних думок, тверджень, наприклад: *Без води життя неможливе. Чому?* У діловому мовленні такі типи речень не використовують.

Аналогічно характеризуються стилістичні можливості оди-
рідних членів речення, речень з відокремленими членами, стиліс-
тична роль звертання, прямої і непрямой мови.

Стилістична співвідносність синтаксичних конструкцій найви-
разніше виступає при зіставленні їх. У зіставленні яскраво просту-
пають стилістичні особливості членів речення, виражених різними
граматичними засобами, активних і пасивних зворотів, односклад-
них і двоскладних речень, конструкцій з відокремленими членами
речення і без них, складносурядних речень і простих і т. ін. Мета
такої роботи — з можливих синонімічних варіантів вибрати ті, що
найбільше відповідають певному стилю і завданням спілкування.

Робота над виробленням таких стилістичних умінь і навчоч
розгортається на уроках зв'язного мовлення. Наприклад, опрацю-
вуючи матеріал «Зв'язний виклад граматичної теми з узагальненням»
(7 клас), учні одержують завдання реалізувати виклад у науковому
стилі. Встановлюється, що завдання наукового стилю — дати відо-
мості про відповідне поняття, явище, схарактеризувати його суттє-
ві ознаки. Відповідно до завдання уточнюється зміст викладу:
розкрити суть поняття, схарактеризувати його особливості, встави-
ти зв'язки, підкріпити прикладами, зробити висновки. Завдання
і специфіка змісту відображаються у мові: використовується термі-
нологічна лексика, слова у своєму прямому значенні, відсутня об-
разність. Оскільки виклад вимагає точності, то переважатимуть ре-
чення з прямим порядком слів, доказовість даватимуть складнопід-
рядні речення, найчастіше з'ясувальні, причинові, наслідкові то-
що, — усі вони будуть конструкціями сполучниковими, бо покликані
точно відтворювати процеси мислення. Використовуються речення
з іменними складними присудками, з відокремленими членами уточ-
нюючого характеру. Таким стає синтаксис викладу, підпорядковую-
чись особливостям наукового стилю.

Опрацювання теми «Опис виробничого об'єкта» в офіційно-ді-
ловому стилі допомагає учням визначити ті синтаксичні конструкції,
що найбільше відповідають вимогам даного стилю. Написання від-
гуку про кінофільм або радіо- чи телепередачу допомагає реалізу-
вати синтаксис художнього стилю.

Таке підпорядкування конкретним стильовим настановам сприяє
усвідомленню стильової диференційованості синтаксичних оди-
ниць, умов їх співвідносності.

Важливим для характеристики мовних стилів є врахування ін-
тонаційних і темпових характеристик синтаксичних одиниць. З цьо-
го погляду можна виділити конструкції, що входять до складу ла-
конічного, уривчастого мовлення і підкреслюють напруженість,
динамізм висловлення. Сюди відносяться еліптичні і неповні рече-
ня, безсполучникові речення, синтаксичні конструкції з висунутим
на початок речення присудком, короткі прості речення з прямим по-
рядком слів, конструкції з препозитивними депрिसлівниковими
зворотами і невідокремленими членами. На протипагу їм виступають
синтаксичні засоби, що надають мовленню уповільненого, плавного

звучання, завдяки чому досягається відтворення розміреного, уповільненого характеру мовлення. Сюди відносяться складні сполучникові речення, речення з відокремленими означеннями, дієприслівниковими зворотами, що стоять в кінці речення, з інверсованими означеннями і відокремленими прикладками тощо.

Основні форми роботи над цим матеріалом — стилістичний аналіз текстів, спостереження над конструкціями з протилежними темповими характеристиками, використання відповідних структур у зв'язному мовленні.

Вправи з стилістики

Широке застосування у вивченні стилістики мають вправи, за допомогою яких учні вчать розрізняти особливості мовних стилів, стилістичні функції різних мовних одиниць, набувають уміння використовувати стилістичні ресурси у власній мовній практиці.

Стилістичний аналіз передбачає вмотивування вибору автором мовних засобів відповідно до змісту і мети висловлювання. Він може бути проведений на різних рівнях: лексичному, морфологічному, синтаксичному і на рівні тексту. В одному випадку він має на меті виявити стилістичні особливості лексичних, морфологічних і синтаксичних мовних засобів у зіставленні їх з синонімічними варіантами, в іншому випадку стилістичний аналіз дозволяє з'ясувати характерний для різних мовних стилів відбір мовних одиниць та їх організацію.

На перших етапах роботи застосовують аналіз, спрямований на розпізнавання стилістичних явищ, наприклад: виділити у тексті епітети; вмотивувати доцільність використання займенника *воно* на матеріалі уривка з твору А. Тесленка «Школяр». Далі йде вмотивування доцільності використання ширших стилістичних категорій: засобів образності в уривку «Світанок у лісі» (з оповідання М. Коцюбинського «Хо»), емоційно забарвлених слів у «Колісковиї» Лесі Українки тощо. Може бути проведений стилістичний аналіз тексту для того, щоб визначити мовні засоби, якими характеризується відповідний стиль. Аналізуючи уривок із роману «Вир» Г. Тютюнника, учні з'ясовують використання в ньому різних груп розмовної лексики, фразеології, вставних слів, вигуків, часток, еліптичних речень та інших мовних одиниць, властивих розмовному стилю.

Поступово об'єктом стилістичного аналізу стають тексти, взяті з різних мовних стилів з тією метою, щоб показати залежність мовних засобів від загальних стильових настанов. Робота ускладнюється порівняльним аналізом. Зіставляючи науковий і художній опис ступу в підручнику географії і в романі Олеса Гончара «Таврія», учні виявляють у текстах різні стильові особливості і мовні засоби, зумовлені ними.

Стилістичний аналіз часто поєднується із стилістичним експериментом. О. М. Пешковський вважав його найнеоб-

хіднішим знаряддям будь-якого стилістичного аналізу «через те, що всякий художній текст являє собою систему відповідним чином співвідносних між собою фактів, то всяке зміщення цих співвідношень, всяка зміна будь-якого окремого факту сприймається звичайно дуже різко і допомагає оцінити і визначити роль елемента, який зазнав зміни»¹.

Стилістичний експеримент передбачає порівняння синонімічних мовних засобів і вмотивування їх стилістичної доцільності для даного конкретного тексту. Це впливає із настанови О. М. Пешковського вивчати лексичні засоби (синоніми, омоніми, антоніми, пароніми) лише в тексті, в єдності з системою образів твору, якими вони мотивуються.

Найпростішим видом стилістичного експерименту є вставляння в текст синонімічних слів, форм, конструкцій і вмотивування найбільш доцільного їх використання. Робота ця розпочинається із спостереження над авторським текстом. Візьмемо, наприклад, таке речення: *Весною Муха-ледащиця майнула у садок на ряст, на квіти подивиться, почує Зозулин голосок* (Л. Глібов) — і перевіримо доцільність використання слова *майнула* способом підстановки інших його синонімів (*чкурнула, махнула, дмухнула, гайнула, полетіла*). *Чкурнула* не підходить, оскільки вживається в основному із значенням *тікати*; *махнула* — фамільярне і не зовсім відповідає даній мовній ситуації; *дмухнула* — просторічне; *полетіла* має нейтральне значення і *майнула* порівняно з ним має сильніший відтінок експресії; *гайнула* виступає майже рівнозначним до *майнула*, але поступається перед ним більш розмовним відтінком. Отже, після такої експериментальної підстановки стає зрозумілим, чому байкар обрав слово *майнула* для даної ситуації. У процесі стилістичного експерименту учні вчать з'ясувати семантичні і стилістичні відтінки слів, вмотивувати доцільність вибраного слова для даної мовної ситуації, для даного тексту.

Роль стилістичного експерименту розширюється із поступовим знайомством учнів з широкими синонімічними можливостями слів, граматичних форм і конструкцій, при самостійному їх виборі. Наприклад: яку з поданих у довідці синонімічних конструкцій доцільно використати у даному тексті, обґрунтувати чому.

Приїзд талановитого співака схвилював усіх. Концертний зал швидко заповнювався. Скоро початок. І ось завіса піднялася... (завіса піднялася, зал гаряче аплодував; завіса піднялася і зал гаряче аплодував; завіса піднялася; зал гаряче аплодував; завіса піднялася — зал гаряче аплодував).

Стилістичний експеримент можливий у роботі над усіма мовними стилями.

Робота над стилістичними помилками теж сприяє розвитку і зміцненню стилістичних навичок. Стилістичними

¹ Пешковський А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. М.—Л., 1930, с. 133.

вважаємо помилки, пов'язані із порушенням стилістичних норм у функціонуванні мовних засобів, вони зумовлюються порушенням стилістичної сполучуваності, стилістично невмотивованим використанням форм і синтаксичних конструкцій, порушенням єдності стилю¹.

У роботі над стилістичними помилками важливо проаналізувати причини їх появи, з'ясувати, в чому порушення стилістичної норми, відшукати правильний варіант.

Важливим засобом піднесення стилістичної вправності учнів, розвитку навичок удосконалювати написане, сказане е редагування. Роботу цю починають із віднаходження і виправлення помилок у стилістично невірному тексті або в спеціально підготовленому матеріалі. Насамперед проводиться редагування за допомогою лексичних і граматичних синонімів. Учні вчать робити текст виразним і точним.

Наступним етапом є доповнення речень другорядними членами, відокремленими членами, вставними словами з тією метою, щоб урізномити написане, досягти стилістичного ефекту, вдосконалити стильову тональність тексту. Ця робота вимагає від учня знання стилістичних властивостей тих граматичних одиниць, які він використовує.

Досконалість написаного досягається також і вмінням викреслювати зайві слова, звороти, речення, абзаци; цим забезпечується стислість і точність висловленої думки.

У старших класах проводиться редагування текстів, що належать до певних стилів — художнього, публіцистичного, наукового. Робота ця вимагає від учнів знання особливостей кожного стилю і мовних засобів, що йому властиві, а також уміння підпорядкувати написане загальній стильовій однорідності.

Конструювання речень з відповідною стилістичною спрямованістю передбачає розвиток навичок будувати речення стосовно до мети і умов висловлювання.

Учень має знати, що від нього вимагається: звичайне повідомлення чи вияв емоційного ставлення до осіб, подій, фактів. Ця робота може бути різною за ступенем трудності, виходячи з того, на який клас вона розрахована, який рівень знань із стилістики мають учні. Найпростішим видом роботи є конструювання речень за опорними словами і характеристика їх стильового призначення. Наприклад, даємо опорні слова: *моя, Батьківщина, прекрасна*. Учні утворюють речення (*Моя Батьківщина прекрасна. Прекрасна моя Батьківщина.*

¹ У методичній літературі детально розроблена характеристика стилістичних помилок у таких працях: П л е н к и н Н. А. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. М., Просвещение, 1964; С у л и м е н к о Н. Е. Стилистические ошибки и пути их устранения. М.—Л., Просвещение, 1966; Л е о н о в а М. В. Стилистичні помилки та їх характер.— Українська мова і література в школі, 1972, № 5, с. 75—78; Б е р е ж н а Т. В. Про класифікацію стилістичних помилок.— Українська мова і література в школі, 1972, с. 78—81.



Вивчення матеріалу із стилістики в розділі «Культура мови і стилістика»

Вивчення стилістики в спеціальному розділі «Культура мови і стилістика» (8 клас) має на меті систематизувати знання із стилістики, що їх набули учні в процесі вивчення різних розділів шкільного курсу мови. Тут також вивчаються теоретичні відомості про стилістику як науку, поняття про мовні стилі, узагальнюється матеріал про синонімічні засоби стилістики, закріплюється стилістична норма в усній і писемній мові.

Даючи теоретичні відомості про стилістику, вчитель підкреслює, що це мовознавча наука, яка вивчає систему функціональних мовних стилів і ті мовні засоби, що для них властиві. Як фактичний матеріал для підкріплення цього положення вчитель використовує відомі учням мовні засоби з лексики і граматики, що функціонують залежно від змісту і мети мовлення, залежно від мовного стилю.

Формуючи поняття мовних стилів, наголошуємо, що це сукупність мовних засобів і прийомів, вибір яких зумовлений змістом, характером і метою висловлювання. Далі на конкретних текстових зразках, що представляють одну тему, але в різних стильових варіантах, дається характеристика мовних стилів приблизно в такому плані: 1) основне призначення, 2) сфера використання, 3) характерні особливості (лексичні засоби, словотвірні, морфологічні, синтаксичні). Наприклад, офіційно-діловий стиль задовольняє потреби спілкування в державному, громадському, економічному і політичному житті. Це в основному стиль документів. Через те характерними його особливостями є: використання слів у їх прямому значенні, повна відсутність будь-яких образних або емоційних слів, використання спеціальної лексики (*заява, вищезазначений, пред'явник*), наявність штампів і канцеляризмів (*довести до відома, до заяви додаю, в робочому порядку* і т. ін.), вживання дієслівних словосполучень замість дієслів (*приймати рішення, надати допомогу, поставити до відома, здійснювати керівництво* тощо), специфічних прикметників (*відповідно до, у зв'язку, у галузі, з метою*), складних сполучників (*внаслідок того що, у зв'язку з тим що*), використання складних конструкцій з переліченням, широке застосування дієприкметникових і дієприслівникових зворотів і переважно прямого порядку слів. Аналогічно характеризуються й інші мовні стилі.

Закріплення одержаних відомостей проводиться за допомогою широкої системи завдань: визначити, до якого стилю відноситься даний текст, охарактеризувати стильові ознаки уривка, вказати мовні засоби, що характеризують стильову приналежність тексту, скласти розповідь на певну тему у відповідному стилі, матеріал, поданий в одному стилі, передати в іншому тощо.

Синонімічні засоби розглядаємо як основу стилістики, нагадуємо, що стилістична синоніміка — поняття широке, бо вона базується на стилістичній співвідносності різних мовних одиниць і виступає

при їх функціонуванні у відповідних мовних стилях: «Всяка стилістика ґрунтується на системі синонімів, на синоніміці лексичній, словотвірній, морфологічній і синтаксичній, на синоніміці слова, сполучення слів і тексту...»¹

На уроці, де вивчаються синонімічні засоби української мови, систематизується вже засвоєний учнями в процесі вивчення шкільного курсу мови матеріал про синонімічні і співвідносні мовні засоби різних мовних рівнів. Наприклад, із лексичних засобів особливо увагу треба звернути на урізноманітнення тексту, що зумовлено використанням різних лексичних синонімів (*взірець, зразок, приклад* — з твору М. Т. Рильського «Коли ідеш ти самотою»), на уникнення повтору певного слова в межах контексту (*Стережете панське добро? Ха-ха! Пильнуйте, пильнуйте, щоб не пропало.* — М. Коцюбинський). Заслугує на увагу ознайомлення восьмикласників із широкими можливостями контекстуальної синоніміки в текстах відповідних мовних стилів, наприклад у публіцистичному: *Зрадник зогниє в чужій землі, зотліє в забутті, бо він був ворогом свого народу, чужинцем у своїй нації.* (Ю. Мельничук)

Узагальнюється також матеріал про фразеологічні синоніми: проводиться робота над фразеологізмами, синонімічними до відповідних слів (*перебільшувати* — *робити з мухи слона; близька* — *рукою подати; червоніти* — *пекти раків*), відзначається емоційність, образність фразеологізмів, укладаються синонімічні ряди синонімів-фразеологізмів (*тримати язик за зубами, мовчанку справляти, і рота не розкрити, ні пари з уст, як води в рот набрати*), добираються українсько-російські відповідники фразеологізмів (*ласкаво просимо* — *добро пожаловать, полетіти шкереберть* — *полететь вверх тормашками, не вартий дірки з бублика* — *выеденного яйца не стоит*), проводиться спостереження над використанням фразеологічних синонімів у відповідних мовних стилях.

Спеціальний урок відводиться для роботи над граматичними синонімами. Учителю зосереджує увагу учнів на тому, що синоніми властиві і граматичній будові нашої мови, що той самий зміст думки може бути виражений різними граматичними засобами. Учні працюють над словотвірними синонімами: ведуть спостереження за синонімікою префіксів (*інтернаціональний* — *міжнаціональний*), суфіксів (*верткий* — *вертлявий, висота* — *височінь* — *височина* — *високість* — *вишина*), аналізують тексти різних мовних стилів, щоб зрозуміти особливості використання словотвірних синонімів. Аналогічна робота проводиться над синонімікою морфологічних форм (іменникових, прикметникових, числівникових), над співвідносністю синтаксичних конструкцій (словосполучень, речень, членів речень, типів речень, прямої і непрямої мови). Удосконалюються навички учнів у використанні синонімічних засобів нашої мови в усному і письмовому мовленні.

¹ Сучасна українська літературна мова. Стилістика/За ред. І. К. Білоділа. К., Наукова думка, 1973, с. 115.

Вивчення розділу «Культура мови і стилістика» має поглибити практичні вміння та навички учнів у використанні слів і форм слів, у побудові словосполучень і речень. Важливим є тренування у використанні мовних засобів відповідного стилістичного забарвлення в певних видах мовлення, зокрема закріплюються особливості ділового мовлення, місце його в системі усталених зворотів (на основі рішення, згідно з наказом, підвести ризику та ін.) і невідповідність цих засобів у інших мовних стилях (у наступний період я відправляюся у торгову точку з метою закупки продовольчих товарів), проводиться перефразування текстів, даних у різних стилях, аналіз учнівських творів, виконаних у заздалегідь визначеному стилі, редагування спеціально підготовленого дидактичного матеріалу.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Які завдання ставляться перед вивченням матеріалу із стилістики у 4—8 класах?
2. Чому функціональний принцип у вивченні стилістики є на сьогодні оправданим?
3. Як проходить ознайомлення з елементами стилістики в процесі вивчення різних розділів шкільного курсу мови?
4. Розробіть систему вправ з лексичної синонімії, що передбачає використання синонімів: а) для уточнення висловлених думок; б) для уникнення повторень; в) для емоційного уявлення.
5. Які стилістичні навички доцільно виробити в учнів під час вивчення: а) відмінкових закінчень іменників, б) односкладних речень, в) відокремлених членів речення?
6. Доберіть два тексти для стилістичного аналізу (6 і 8 класи).
7. Доберіть з учнівських творів два тексти для редагування.
8. Проведіть облік найтиповіших стилістичних помилок в одному переказі й одному творі.
9. Які особливості має вивчення стилістики у 8 класі?

Список літератури

- Б а н д у р а О. М. Деякі положення практичної стилістики.— Українська мова і література в школі, 1969, № 10; 1970, № 1, № 10.
- К о р д у н П. П. Вивчення стилістики в середній школі. К., Радянська школа, 1977.
- М е л ь н и ч а й к о В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в IV—VIII класах. К., Радянська школа, 1975.
- М е л ь н и ч а й к о В. Я. Вивчення розділу «Культура мови і стилістика». — Українська мова і література в школі, 1975, № 2.
- П е н т и л ю к М. І. Питання стилістики в шкільному курсі мови.— Українська мова і література в школі, 1974, № 6.
- С т е л ь м а х о в н и ч М. Т. Усні вправи під час вивчення розділу «Культура мови і стилістика». — Українська мова і література в школі, 1975, № 5.

ФАКУЛЬТАТИВНІ ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Поряд з вивченням української мови на уроках до навчального плану середньої школи введено факультативні заняття з мови. Основна мета факультативних занять — розвиток здібностей учнів, виховання інтересу і нахилів до поглибленого вивчення української мови, збагачення знань, розвиток творчого мислення.

Для факультативних занять комплектують групи учнів, яких учитель зміг зацікавити мовою на уроках і в процесі позакласної роботи. Отже, вчитель заздалегідь готує школярів до проведення факультативних занять.

Факультативні заняття є продовженням шкільного курсу української мови і повинні бути тісно з ним пов'язані. Тому-то необхідно організувати повторення відповідних тем пройденого матеріалу, що буде основою для підготовки до засвоєння нових знань.

В процесі проведення факультативних занять, використовуючи різні методи і форми роботи, потрібно навчити учнів уважно слухати лекцію вчителя і доповідь товариша, глибоко усвідомлюючи і засвоюючи зміст; свідомо й активно читати наукову і науково-популярну літературу, писати реферати, складати анотації, проводити елементарні наукові дослідження. Факультативні заняття дають учителям більші можливості для організації активної самостійної роботи, бо групи для занять невеликі й укомплектовують їх з урахуванням нахилів і інтересів учнів.

Програма факультативних занять з української мови передбачає опанування учнями матеріалу, що не вивчається на уроках. Залежно від рівня підготовки і здібностей учнів учитель може відібрати кілька тем, конкретизувати, доповнити їх, визначити індивідуальне завдання. Головне, щоб заняття були цікавими, посильними, щоб на них не повторювалися ті питання, які вивчалися на уроках.

Програма факультативних занять для 7—8 класів середньої школи передбачає поглиблення знань і зміцнення навичок учнів з практичної стилістики. В ній визначені основні питання, над якими мають працювати учні. Учителеві належить самому підібрати твори, які будуть використані під час опрацювання програмових завдань. Опрацьовувати їх потрібно на зразках з тих творів, що вивчають учні відповідного класу. Це дасть змогу усвідомити, як користується засобами мови в своїх творах той чи інший письменник. Саме така конкретизація кожного визначеного вчителем завдання сприятиме активізації навчання, допомагатиме учням не механічно опрацьовувати ту чи іншу тему, а самостійно виконувати завдання, підготує їх до виступу з доповіддю, повідомленням.

Необхідно завчасно підібрати тему, скласти основні запитання, підшукати необхідну літературу, визначити мету дослідження та характер його виконання. При цьому завжди потрібно враховувати вікові особливості учнів. Так, для 7 класів переважатиме робота описового характеру з елементами творчого дослідження і узагальнення, для 8—10 класів — творча робота.

Автори програми факультативних занять слушно зауважують, що вивчати особливості стилістики української мови учні повинні шляхом аналізу літературних творів різних стилів і жанрів. У 7 класі можна запропонувати факультативні заняття з лексики

¹ Див.: Програма факультативних занять з української мови і української літератури. К., Радянська школа, 1969.

і фразеології сучасної української літературної мови або з розвитку мови. Опрацювання лексики і фразеології сприятиме збагаченню словника, розширюватиме і поглиблюватиме знання учнів з мови в цілому, допоможе їм краще зрозуміти багатство лексичного складу української мови, вдосконалюватиме навички лексичного розбору, навчатиме користуватися словниками. Для цього необхідно поглиблено вивчити й ті теми з лексики і фразеології, які вже було розглянуто в 4—5 класах.

Для того щоб забезпечити на факультативних заняттях розвиток теоретичних і практичних здібностей, оволодіння навичками високої культури мовлення, кожне питання необхідно опрацьовувати на конкретних творах, наприклад, діалектну лексику — за творами І. Франка чи В. С. Стефаніка, синоніми — за творами Т. Шевченка чи М. Коцюбинського, неологізми — за поезіями П. Тичини чи В. Сосюри та ін. При цьому будуть розв'язані як теоретичні, так і практичні завдання.

З учнями 7 класу можна також виконувати завдання з розвитку мовлення, що активізують розумові здібності учнів, поліпшуватиме усне і письмове мовлення, розвиватиме інтерес до самостійної літературної творчості, сприятиме виробленню навичок у написанні творів, ділових паперів тощо.

На факультативних заняттях навчаємо школярів готувати доповіді, повідомлення і виступати з ними спершу перед учнями свого класу, а потім і перед більшою аудиторією слухачів.

Важливого значення слід надавати вдосконаленню літературного усного і писемного мовлення та засвоєнню норм літературної вимови, логічної побудови словосполучень і речень, доцільному і необхідному вживанню синонімів, порівнянь, метафор та інших мовних засобів. Програма факультативних занять з розвитку мови може містити такі основні завдання: вправи з виразного читання раніше вивчених творів; усвідомлення і визначення теми та головної думки твору; складання плану твору; віднаходження основних засобів розкриття теми та головної думки твору; підготовка до написання твору — збір матеріалу, опрацювання і систематизація його; складання усних і письмових описів, розповідей, роздумів, порівняльних і групових характеристик, відгуків на прочитані твори, переглянуті фільми, спектаклі, телепередачі та ін. Програма включає також роботу над нарисом до газети, складанням ділових паперів тощо.

На окремих заняттях учні виконують вправи на вдосконалення уміння слухати пояснення вчителя, доповіді чи повідомлення товариша та ін. Основна мета такої роботи — навчити запам'ятовувати і зрозуміти висловлені думки, осмислювати зв'язок між ними, вміти зробити висновок і дати оцінку прослуханому. Такі вправи допоможуть підготувати учнів до складніших завдань: збору матеріалу до заданої теми, написання опису-роздуму та ін.

Збагаченню словника, усвідомленню багатозначності слів сприятиме виконання вправ на переклад з російської мови українською

різних за стилем і жанром текстів. Крім того, учням можна запропонувати окремі теми з орфоєпії, орфографії, пунктуації української мови, а також дослідження антропонімічних, гідронімічних і топонімичних питань.

Велике значення має методика проведення факультативних занять. Основна мета факультативу полягає не лише в тому, щоб засвоїти знання, опрацювати певний матеріал, а й навчити учнів працювати самостійно, досліджувати, робити висновки, одним словом, прилучити їх до наукових пошуків, до поглибленого вивчення мови.

На опрацювання в 7 класі стилістичного синтаксису простого речення програмою передбачено 70 годин, стільки ж годин відводиться і на вивчення у 8 класі стилістичного синтаксису складного речення. Такої кількості часу вистачає для значного вдосконалення усного і писемного мовлення учнів, для розвитку їх розумових здібностей, загалом для кращого засвоєння української мови.

На перших заняттях необхідно розповісти про стилістику та її завдання, про стилі української літературної мови. Пояснення треба ілюструвати зразками з різних стилів. При цьому слід наголосити, що мова охоплює всі сторони людського життя, тому використання мовних засобів зумовлено змістом мовлення, суспільним призначенням його. Додому учням можна запропонувати таке завдання: підібрати по кілька прикладів з різних стилів — художнього, публіцистичного, наукового, кращі з них за вибором самих учнів вивчити напам'ять.

Зважаючи на те, що факультативні заняття допомагають поглиблювати знання учнів і розширювати загальний розвиток у процесі їхньої самостійної роботи над мовою виучуваних творів, всю роботу необхідно спланувати так, щоб до кожного завдання діти старанно готувалися вдома. Зміст і характер завдань (вони мають бути потужними і цікавими) остаточно визначає вчитель, зважаючи на рівень знань, умінь і навичок учнів класу. Такі завдання можуть бути виконані як удома, так і в класі. Пояснення учителя та класна робота мають підготувати учнів до виконання домашніх завдань.

Так, під час опрацювання вільних і фразеологічних сполучень в українській мові відзначається здатність слів вступати в синтаксичні зв'язки і цим забезпечувати основну функцію мови — передавати поняття, певний зміст. При цьому варто наголосити на тому, що хоч у мові існує безліч найрізноманітніших словосполучень, однак слова між собою поєднуються за строго визначеними нормами. Учнів підводимо до розуміння думки про те, що між словами завжди встановлюється певний логічний зв'язок, а, крім того, «кожне словосполучення характеризується якоюсь певною синтаксичною формою — характером внутрішніх синтаксичних зв'язків між лексичними членами словосполучення і зовнішнім синтаксичним оформленням»¹. Під час опрацювання цього матеріалу варто пояснити, що

¹ Сучасна українська літературна мова. Синтаксис/За ред. І. К. Б і л о д а К., Наукова думка, 1972, с. 38.

коли ми говоримо «вільні словосполучення», то під цим розуміємо не будь-яке поєднання слів, а тільки усталені й суспільно закріплені в нашій мові. Фразеологічні словосполучення відрізняються від них тим, що, передаючи семантичну цілість, характеризуються стійкістю об'єднаних частин, в яких значення словосполучення і слів, що входять до його складу, часто нерівнозначні, наприклад: *накивати п'ятами, пекти раків, ловити гав*. Розповідаємо про поширеність у нашій мові синонімічних словосполучень на зразок: *дай хліб — дай, хліба, пас коні — пас коней, Вітчизно моя — Вітчизна моя, коло хати — при хаті, з матір'ю — при матері* й багато інших. Додому можна дати завдання: виписати іменникові, прикметникові чи дієслівні словосполучення з повісті Панаса Мирного «Лихі люди», або з твору М. Коцюбинського «Дорогою ціною», або з оповідання О. Гончара «Соняшники», відшукати і пояснити фразеологізми в байках П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки або в поезіях І. Франка.

Програмою передбачено ознайомити учнів з відтінками варіантів зв'язку в складному присудку при словах *був, став, зробився, здавався, показався, залишився* та ін. У виучуваних творах учні відшукують потрібні приклади або за зразком, даним учителем, або самостійно. Для попереднього ознайомлення учнів з завданням пропонуємо визначити присудки в реченнях, наприклад: 1. *Брянський був якийсь урочистий, інакший ніж завжди.* (О. Гончар) 2. *Ведмідь сердито став ревіть.* (Є. Гребінка) 3. *І зробився я знову незримий.* (Т. Шевченко) 4. *Хай навіть була вона такою, але звідки ти знаєш, якою вона стала тепер?* (О. Гончар) 5. *Денисові стало точно відомо, хто з їхнього батальйону перебуває в оточенні.* (О. Гончар), та ін. За поданими і розібраними зразками учні підшукують у художніх творах речення із складними присудками і пояснюють основні засоби вираження їх. Так опрацьовують й інші питання програми. Пояснення учителя доцільно доповнювати інформацією учнів про виконану роботу.

Можна піти й іншим шляхом: класні факультативні заняття поєднувати з індивідуальною роботою учнів удома. Таку роботу краще організовувати у 8—10 класах. Для цього відводиться 26—30 годин, з них — 4—6 — на вступну лекцію і групові консультації, 10—16 — на індивідуальні і групові консультації учителя під час роботи над обраними темами, 8—10 годин — на підсумкову роботу (обговорення кращих робіт учнів, заключну конференцію). Керівник факультативу, підсумовуючи результати досліджень, дає вичерпну характеристику роботи кожного учня чи групи учнів, які спільно опрацьовували якийсь питання. У 7—8 класах переважатимуть класні заняття, а в 9—10 роботу треба організувати так, щоб школярі більше працювали самостійно. Зміст домашнього завдання зумовлюється індивідуальними особливостями і підготовкою кожного учня. Це може бути підготовка виступу, повідомлення, інформації, написання статті, рецензії, добір прикладів, виготовлення таблиць, малюнків, альбомів.

Якість роботи учнів значною мірою залежить від уміння вчителя зацікавити роботою та визначити теми для опрацювання. Правильно діють ті вчителі, які пропонують для перших занять такі теми: «В. І. Ленін про мову», «Розквіт мов народів СРСР за Радянської влади», «Звукова мова і письмо», «Словникове багатство української мови». Вміло проведені у формі лекції чи конференції такі заняття ознайомлюють учнів з основними методологічними працями про мову, виховують любов до неї, потребу самостійного пошуку.

Після вступних занять кожен учень за порадою вчителя обирає собі конкретну тему, яку він опрацює самостійно. Це можуть бути такі завдання: а) виготовити альбом на одну з тем: «Крилаті вислови з творів В. І. Леніна», «В. І. Ленін про мову», «Класики марксизму-ленінізму про мову»; б) укласти словник на одну з тем: «Епітети та порівняння в народних казках», «Фразеологізми в народних казках і піснях», «Іменники — власні імена людей» (у творах письменників); в) написати інформацію, повідомлення на тему: «Словникове багатство української мови» або «Словники української мови»; г) підготувати доповідь на одну якусь тему: «Розквіт української мови за радянської доби», «Метафори в народних історичних піснях» та ін.

Для дослідження словникового багатства мови увагу учнів найдоцільніше буде зосередити на ознайомленні з лексикою творів, які вивчаються.

Ознайомлення з окремими питаннями, вивчення їх на конкретному мовному матеріалі сприятиме загальному розвитку розумових здібностей учнів, формуватиме науковий світогляд, розширюватиме їхні знання з мови в цілому. Так, під час опрацювання на уроках мови теми «Словотворення» вивчаємо з учнями загальні принципи словотворення в українській мові. На факультативних же заняттях знання учнів поглиблюються, вони пояснюють, яким способом утворені названі іменники, дієслова, прикметники в тому чи іншому творі письменника.

Значно збільшуються можливості вчителів під час організації факультативних занять у 9—10 класах, де переважають теми з синтаксису, хоча деякі учні можуть обрати для своїх досліджень питання з лексики чи морфології.

Із синтаксису варто запропонувати такі, наприклад, теми: «Просте речення в народних казках», «Відокремлені другорядні члени речення в оповіданнях для дітей М. Коцюбинського», «Характер синтаксичних словосполучень у народних піснях», «Називні речення в поезії М. Рильського, П. Тичини і В. Сосюри», «Складні безсполучникові речення у творах О. Гончара» та ін. Звичайно, вчитель не повинен обмежуватися лише цими питаннями, він мусить задалегідь підготувати тематику для учнів кожного класу, допомогти їм у виконанні робіт.

Подаємо орієнтовний план і короткий виклад матеріалу теми «Епітети та порівняння в народних піснях», яку можна використати при організації факультативних занять.

План:

1. Емоційна насиченість мови народних пісень.
2. Епітети в народних піснях.
3. Основні типи порівнянь як вияв народної оцінки історичних подій і явищ.

У народних піснях переважають постійні епітети, які служать для відтворення найрізноманітніших ознак, якостей, рис осіб, предметів, подій. Мові народних пісень властиві часто повторювані прикметники, наприклад: *добра нивонька, серпики золоті, село веселе, широкі загони, товар хорошиий, свята весна, сиві воли, срібні плуги, зеленее житечко, озимая пшениця, хрещатий барвінок, малі діточки, запашненьке зіллячко, зелена травця, холодная водиця, зелена діброва, шовкова травця, небо яснее, лицар та вірнесенький, кінь вороний, стара ненька, славний козак, сивий кінь, ніч глуха, голова завзята, козак молоденький, шлях битий, військо славне, шабля козацька* і багато інших.

Часто вживаними в піснях є епітети *славний, грізний, вражий, рідний, убогий, нещасний*. У піснях про народних героїв Богдана Хмельницького і Устима Кармелюка народ вживає саме ці епітети, щоб передати свою любов і повагу до героїв:

Ой Богдане, батьку Хмелю,
Славний наш гетьмане!
Встала наша Україна
На вражого пана.

(Народна пісня)

Зібрав собі славних хлопців...
Що ж кому до того?

(Народна пісня)

У народних піснях нашого часу уславлюється Комуністична партія, радянський народ, його визначні сини і дочки. Нові пісні прикрасилися й новими епітетами: *хліба буйні, лани вільні, колгоспні, життя прекрасне, дні радісні, дні радянські, люди вільні, роки сонячні, час радісний, могутній Донбас, дружна велика радянська сім'я*.

Досить широко в народних піснях вживають порівняння. Їх використовують у піснях тоді, коли потрібно підсилити емоційність опису. Протягом віків людина наділяла рослини і тварин рисами, які стали постійними для них. Так, у багатьох народів голуб символізує мир, ніжність, калина — красу, біла ромашка — вірність, орел — мужність, силу, відвагу, хмара — тугу, журбу тощо. Наприклад:

Як ми кохалися, як голубів пара,
Тепер розійшлися, як чорная хмара.

(Народна пісня)

Часто в народних піснях використовують порівняння через заперечення. Наприклад, у пісні «Ой Морозе, Морозенку», щоб

показати татарську навалу як велике народне горе, вжито саме такі порівняння:

То не грім в степу грохоче,
То не хмара світ закрила, —
То татар велика сила
Козаченьків обступила.

(Народна пісня)

Додому учням можна дати завдання підготувати альбоми «В. І. Ленін про мову», «Рідна мова», «Мова — наша зброя».

У багатьох школах учні під керівництвом учителя ведуть альбоми кращих учнівських творів. Як показує досвід, школярі, які допомагали вчителю вести такий альбом, з часом самі почали краще писати твори.

Отже, факультативні заняття проводять різними методами: лекція вчителя, що супроводжується використанням наочних посібників і технічних засобів навчання, доповіді й повідомлення учнів, конференція, підготовка рефератів, написання творчих робіт як результат проведення наукових досліджень та ін. Уміло організовані факультативні заняття сприяють підвищенню інтересу учнів до мови, збагаченню їхніх знань, активізації розумової діяльності.

ЗАВДАННЯ

1. Поясніть значення факультативних занять з української мови.
2. Схарактеризуйте основні методи проведення факультативних занять.
3. Назвіть орієнтовні теми факультативу.

Список літератури

- Програма факультативних занять з української мови і української літератури. К., Радянська школа, 1969.
- Основи методики русского языка в 4—8 классах. М., Просвещение, 1978, с. 353—364.
- Сторик О. С. Про факультативні заняття. — Українська мова і література в школі, 1977, № 7.

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Значення позакласної роботи

Позакласна робота з української мови — важлива складова частина навчально-виховного процесу. Вона тісно пов'язана з класними заняттями, але не підміняє їх, розв'язуючи ті самі навчальні й виховні завдання, які є основними і для кожного уроку.

Завданням позакласної роботи є:
збагачення і розширення знань учнів з рідної мови, створення, за висловленням В. О. Сухомлинського, інтелектуального фону, що сприяє свідомому і глибокому засвоєнню програмового матеріалу;
вдосконалення набутих на уроках мови знань, розвиток умінь і навичок усного і писемного мовлення;

виховання ініціативи, самостійності, творчих здібностей учнів, їх пізнавальних інтересів;

забезпечення виховної спрямованості предмета, що вивчається, сприяння формуванню почуття радянського патріотизму, пролетарського інтернаціоналізму, дружби між народами.

Уміло й цікаво проведені позакласні заняття допомагають учням заглибитися в історію та значення слів, вивчити питання походження мови, письма, збагнути розвиток словникового багатства нашої мови, її фразеології; учні глибше пізнають закони мови, усвідомлюють розвиток української мови за роки Радянської влади, повніше осмислюють художньо-зображувальні засоби, привчаються працювати з доступною для них науково-популярною літературою з мовознавства, з різними типами словників, добирати потрібні матеріали з рекомендованих учителем книг, вчать виготовляти наочні посібники, редагувати матеріали до стінгазети, писати анотації, тези, реферати, працювати над удосконаленням свого усного й писемного мовлення.

Позакласну роботу будують на основі загальнодидактичних принципів, але вона має і свої специфічні принципи, а саме: врахування віку і ступеня підготовленості учнів до занять, взаємозв'язок позакласної роботи і класних занять, добровільність, наявність інтересу до предмета, вибірковість, що виявляється у відсутності єдиної програми для позакласної роботи і дозволяє вчителю самому планувати її, виходячи з умов роботи школи, вікового складу учнів, їхньої зацікавленості, а також залежно від програмового матеріалу, що вивчається. Цей самий принцип діє й у виборі форм роботи. Принцип наукового підходу в проведенні позакласної роботи дозволяє ширше розкривати програмові теми, вивчати теми, непередбачені обов'язковою програмою, використовувати в позакласній роботі нові сучасні методи і форми роботи.

Зміст позакласної роботи складають найрізноманітніші питання мови — загальні відомості про мову, питання лексики, фразеології; ознайомлення із словниками, довідниками; викликає інтерес питання походження прізвищ, імен, географічних назв, топоніміка селища, району, області, аналіз діалектних особливостей у мові жителів даної місцевості; цікавить учнів збирання матеріалів про мовні явища і факти, надруковані в газетах, журналах, книгах.

У старших класах позакласна робота передбачає ознайомлення з питаннями історії розвитку літературної мови, стилістики, культури мови, дослідження мовностилістичних особливостей творчості письменників-класиків і митців слова радянської доби.

Сучасні завдання вивчення мови спонукають вчителя в позакласній роботі спиратися на обов'язкову навчальну програму. Потрібно встановити, як та чи інша програмова тема може бути втілена в позакласній роботі, як вона розширить знання учнів, допоможе збагатити їх словник, удосконалити мовні навички, сприятиме розвитку усного й писемного мовлення. Обсяг такого матеріалу регулює сам учитель.

Важливим є дослідження М. М. Ушакова «Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе» (М., Просвещение, 1975), в якому, проаналізувавши чималий матеріал, автор визначає, що характерними для лінгвістичних інтересів учнів, які певною мірою визначають зміст позакласної роботи, є дві особливості: перша — це прагнення школярів ознайомитися з різними явищами і фактами з історії мови, і друга — підвищена увага до тих розділів науки про мову, що визначаються різними позамовними факторами.

Такі дані допоможуть учителю правильно орієнтуватися у визначенні змісту позакласної роботи, в її плануванні.

29 Основні форми позакласної роботи

У працях радянських методистів¹ можна умовно виділити дві основні форми позакласної роботи з мови — систематичну й епізодичну.

Систематичними вважаються ті форми, що функціонують тривалий час, мають постійний склад членів, сюди відносяться мовний гурток, стінгазета гуртка, видання учнівського журналу тощо.

До епізодичних відносимо проведення мовних вечорів, конференцій, конкурсів, виставок, екскурсій, тижнів чи днів мови у школі, олімпіад.

Мовний гурток — важлива й ефективна форма позакласної роботи, перевага якої у тому, що заняття проводяться систематично, за певним планом, при постійному складі учнів.

Найкраще, коли в гуртку працюють учні одного класу (при наявності кількох паралельних), але у восьмирічних школах часто доводиться об'єднувати учнів 4—6 і 7—8 класів. Заняття гуртка проводять 2 рази на місяць. До роботи залучають тих учнів, які виявили бажання працювати в ньому. Плануючи роботу, треба пам'ятати, що зміст, види і форми її мають відповідати віковим особливостям учнів, рівневі їх загального розвитку. Гурток може бути тематичний і широкого профілю. Відмінність між ними в тому, що учасники тематичного гуртка поглиблено опрацьовують одну тему, наприклад «Синонімічні синтаксичні конструкції» (гурток 7—8 класів), де протягом року детально розглядають питання синоніміки односкладних речень, функціонування в мові повних, неповних і еліптичних структур, співвідносність простих і складних конструкцій, різних типів складнопідрядних речень, співвідносність сполучникових і безсполучникових речень, конструкцій з прямою, непрямою і невластивою прямою мовою тощо.

Ще більше зацікавити учнів мовним матеріалом можна тоді, коли тематика гуртка матиме так званий широкий профіль, тобто

¹ Див.: Т е у ч е в А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970; У ш а к о в Н. Н. Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе. М., Просвещение, 1975; Б а р и н о в а Е. А., Б о ж е н к о в а Л. Ф., Л е б е д е в В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974.

охоплюватиме кілька мовознавчих проблем: походження мови, виникнення і розвиток писемності, походження імен, географічних назв, розвиток значень слова, розвиток і збагачення словника в певну епоху.

У мовознавчому гуртку учні 4—6 класів найчастіше опрацьовують питання з лексики, фонетики, орфоєпії, словотворення, у 7—8 класах вивчають питання синтаксису, стилістики, досліджують відповідні синтаксичні явища в мові письменників, наприклад, «Дієслівні словосполучення у творі Олесь Гончара «Модри Камень», «Іменинкові словосполучення в новелі М. М. Коцюбинського «Intermezzo» тощо.

Гуртківці 9—10 класів опрацьовують мовностилістичні явища творів, що вивчаються за програмою. Це дозволяє їм глибше проникнути у творчу лабораторію письменника, збагнути особливості його творчості, усвідомити ідейно-тематичну й образну основу твору.

Заняття гуртка може складатися з таких основних структурних елементів: вступне слово керівника гуртка, виступи гуртківців з відповідними повідомленнями (рефератами, доповідями), виконання всіма учасниками гуртка практичних завдань, відповіді на запитання, у 4—6 класах — завдання з цікавої граматики, мовні ігри.

Наприклад, заняття мовного гуртка на тему «Слова, народжені Великим Жовтнем» (учні 4—6 класів) відкриває вчитель — керівник гуртка, який після оголошення теми заняття виступає з коротким вступним словом про 60-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції, про ті зміни, що сталися в нашій мові за роки Радянської влади, коли «нове життя нового прагне слова». Далі з повідомленнями виступають три учні-гуртківці і характеризують слова *Жовтень, радянський, гвардієць, піонер, суботник, бригадир, ланка*. У повідомленнях гуртківців біографія слів переплітається з уривками, взятими з праці В. І. Леніна «Великий почин», з творів П. Г. Тичини («Партія веде»), М. Т. Рильського («Моя Батьківщина»), О. Гончара («Прапорonoсці») та ін.

Далі гуртківці визначають, які прикметники — назви кольорів набули після Жовтня нового значення; потім називають ще 10 слів, що з'явилися в радянський час; читають і розшифровують цілий ряд абrevіатур типу *РРФСР, ТАРС, ДТСААФ*; визначають, як утворилися слова *ленінізм, космонавтика, ракетноносець, електрифікація*; придумують речення із словами *сльрада, радгосп, марксист, ленінець, ГОЕЛРО, вуз*; перекладають з російської мови, змагаються у визначенні прізвищ авторів і назв творів, уривки з яких прочитав учитель.

Протягом року проводять одно-два відкритих заняття, на які запрошують і не членів гуртка. Такі засідання популяризують роботу гуртка, збуджують інтерес до предмета і в інших учнів.

Роботу гуртка планують, план складають на півріччя, планувати роботу гуртка можна і на цілий рік.

Подаємо зразок орієнтовного плану роботи мовного гуртка.

П л а н

роботи мовного гуртка учнів 8 класів на 1978/79 навчальний рік

Тема занять	Види занять	Хто проводить	Дата проведення
<p>1. Організаційне заняття (завдання гуртка, вибори керівництва гуртка, редколегії) Ознайомлення з планом роботи, затвердження його Розподіл доручень між членами гуртка</p>	<p>Інформація</p> <p>Інформація</p>	<p>Керівник гуртка</p> <p>Гуртківці</p> <p>Керівник гуртка</p> <p>Керівник гуртка, гуртківці</p>	<p>Вересень 1978 р.</p>
<p>2. Усне й писемне мовлення, його особливості Прослуховування різних видів усного мовлення, записаних на магнітофон</p>	<p>Доповідь</p> <p>Використання магнітофонних записів, обговорення матеріалів</p>	<p>Гуртківці</p> <p>Керівник гуртка</p> <p>Гуртківці</p>	<p>Жовтень 1978 р.</p>
<p>3. Синтаксичні структури, що прискорюють або уповільнюють темп мовлення Обговорення матеріалів до газети «Слово про слово» «Не вживай запозичень без потреби, не розібравшись у їх значенні»</p>	<p>Практичні завдання Повідомлення гуртківців</p> <p>Аналіз матеріалів, планування випуску газети</p> <p>Практичні завдання</p>	<p>Гуртківці</p> <p>Гуртківці</p> <p>Члени редколегії, гуртківці</p> <p>Гуртківці</p>	<p>Листопад 1978 р.</p>
<p>4. Складні випадки приємникового керування Обговорення ескізів мовних таблиць «Говори й наголошуй правильно» Чий переклад досконаліший</p>	<p>Повідомлення гуртківців</p> <p>Відбір матеріалу, проект оформлення його</p> <p>Перевірка виконання завдання</p>	<p>Гуртківці</p> <p>Керівник гуртка, гуртківці</p> <p>Керівник гуртка, гуртківці</p>	<p>Грудень 1978 р.</p>
<p>5. Мовна конференція на тему «Не бійтесь заглядати у словник: це пишний яр, а не сумне провалля» (М. Рильський)</p>	<p>Вступне слово вчителя</p> <p>Виступи гуртківців</p>	<p>Керівник гуртка, гуртківці</p> <p>Керівник гуртка, гуртківці</p>	<p>Січень 1979 р.</p>
<p>6. Синтаксичні синоніми, роль їх і призначення у мовленні Тренування у використанні односкладних речень у різних мовних стилях</p>	<p>Конкурс на кращого знавця словників</p> <p>Доповідь</p> <p>Практична робота</p>	<p>Гуртківці, учні</p> <p>Керівник гуртка</p> <p>Гуртківці</p>	<p>Лютий 1979 р.</p>
<p>7. Т. Г. Шевченко — основоположник нової української літературної мови</p>	<p>Лекція вчителя</p>	<p>Учитель-словесник</p>	

Тема занять	Види занять	Хто проводить	Дата проведення
Обговорення матеріалів до спеціального випуску газети «Ну що б, здавалося, слова...» «З якого твору Т. Г. Шевченка ці рядки...»	Аналіз і планування матеріалів до газети	Члени редколегії, гуртківці	Березень 1979 р.
8. Підготовка до шкільної олімпіади	Мовна вікторина	Гуртківці, запрошені учні	
Використання свідомих сполучникових і безсполучникових речень у різних мовних стилях «Увага — стиль!»	Інформація	Керівник гуртка	
9. Мовний вечір на тему: «Ми любимо свою мову і свою Батьківщину»	Повідомлення гуртківців	Гуртківці	Квітень 1979 р.
Оголошення результатів конкурсу на кращий твір	Практична робота	Гуртківці	
Мовна вікторина «Образ В. І. Леніна в літературі і мистецтві»	Лекція. Монтаж	Учитель-словесник. Учні, гуртківці	Травень 1979 р.
		Жюрі конкурсу	
		Учні, гуртківці	

Успіх роботи мовного гуртка значною мірою залежить від того, наскільки продумано і вдало організовує її керівник гуртка. Він детально планує і готує кожне засідання, добирає потрібну літературу, наочні посібники, консультує гуртківців, навчає, як треба працювати над запропонованою літературою, готувати реферат чи повідомлення, як добрати найбільш промовисті факти для ілюстрації положень, де їх відшукати. Проте вчитель ні в якому разі не може підміняти учнів, давати їм готовий виступ, інакше вони втрачають інтерес і потяг до роботи. Творчий пошук, стимульований вчителем, активізує пізнавальні інтереси і розвиває особистість учня.

Потрібно, щоб робота гуртка не замикалася у вузьких рамках, а ставала здобутком інших класів, школи, тому робота його повинна популяризуватися оголошеннями, виступами членів у стінній пресі, по радіо.

Виготовлення таблиць, мовних плакатів і в — один із видів роботи мовного гуртка. Це своєрідна популяризація норм літературної мови серед учнів школи. Гуртківці під керівництвом учителя розробляють зміст і виготовляють орфоепічні й орфографічні таблиці «Стеж за наголосом і вимовляй» (із словами чисельник, знаменник, дільник, ознака, діалог, завдання, заголовок, запитання, дефіс, громадський), «Говори правильно» (я вважаю своїм обов'язком, а не рахую своїм обов'язком; найкращий учень, а не самий кращий учень; решта залишилася, а не останні залиши-

мисля) та ін. Виготовляють словники-мініатюри, в яких подають слова-терміни і звороти, які треба запам'ятати (матеріально-технічна база комунізму, Герой Соціалістичної Праці, бригада комуністичної праці). Так само популяризується використання приказок і прислів'їв про працю, дружбу, мир. Такі таблиці вивішують на певний час у кабінеті мови або в спеціально організованому «Куточку мови» і після ознайомлення учнів з ними замінюють іншими.

Важливе значення має випуск гуртківцями с т і н г а з е т (регулярні і тематичні спеціальні випуски) «Слово про слово», «За культуру мови», «Вогонь в одежі слова» та ін. У таких газетах висвітлюються короткі, але виразні матеріали про суспільне значення мови, про розвиток нашої мови в радянський період, про роль російської мови як мови міжнаціонального спілкування; також широко висвітлюються питання культури мови, тлумачиться значення правильності вживання окремих слів і словосполучень, складні випадки слововживання, керування, узгодження, критикується замієність, стилістична невправність писемного й усного мовлення окремих учнів.

У стінгазеті гуртка висвітлюються цікаві факти його роботи, завдання і запитання мовних вікторин, умови конкурсів, що їх проводить мовний гурток.

Члени мовного гуртка можуть видавати також і журн а л, випуски якого найчастіше приурочують до знаменних дат загальнополітичного, суспільного і культурного значення. У журналі, присвяченому, наприклад, 325-річчю возз'єднання України з Росією, вміщено матеріал про цю визначну історичну подію, далі подають короткі виразні матеріали про роль російської мови і російської культури в розвитку української мови і культури. У розділі «Усім'ї єдиній» вміщено цікаві матеріали про розвиток української мови як мови соціалістичної нації, подаються висловлювання видатних російських політичних діячів і діячів культури про українську мову під заголовком «Чуття єдиної родини», вміщено кращі учнівські твори, нариси, вірші на цю тематику.

Значення журналу в тому, що він тематично об'єднує матеріали, висвітлює їх у різних аспектах, популяризує учнівську творчість, підсилює виховну спрямованість роботи і забезпечує збереження таких матеріалів на тривалий період. Одночасно видання журналу розвиває в гуртківців навички компонування матеріалу, оформлення тематичних добірок, опрацювання розділів і текстів.

Готуючись до визначних дат, гуртківці оформляють також альб о м и. Наприклад, до 110-ї річниці з дня народження В. І. Леніна гуртківці готують альбом «Народ про Леніна», в якому будуть зібрані факти та ілюстрації про видання творів В. І. Леніна в нас і за рубежом, про здійснення перекладів ленінських творів мовами різних народів, їх тиражі. У другому розділі будуть вміщені зібрані гуртківцями приказки, прислів'я, крилаті вислови про В. І. Леніна. Третій розділ вмістить матеріали з теми «Образ В. І. Леніна в образотворчому мистецтві».

Підготовка і видання таких альбомів стимулює творчість учнів, розширює їх запити, інтереси, збагачує новими фактами, має виразну виховну спрямованість.

Цікавою роботою для гуртківців (особливо сільських шкіл) є робота над діалектним матеріалом. Вона загострює увагу до норм літературної мови, сприяє піднесенню культури усного та писемного мовлення гуртківців.

Досить важливим у цьому плані є укладання словника місцевої говірки¹. Цим займаються насамперед члени мовного гуртка, відповідно підготовлені й проінструктовані. На одному із засідань, присвяченому питанню збирання діалектної лексики, керівник ознайомлює гуртківців з історією їх місцевості, вказує на основні відмінності між літературною мовою і місцевою говіркою, пояснює причини розходжень. Він же ставить перед гуртківцями завдання записати характерні для місцевої говірки слова й укласти словник. Збирання діалектного матеріалу треба починати із запису лексики, найбільш доступної для гуртківців (діалектизми на означення виробничої діяльності людей, слова, що характеризують суспільні відносини тощо). Учні, записуючи слова, повинні стежити за тим, щоб букви відповідали звукам вимови інформаторів. Крім того, всі діалектизми слід подавати в реченнях і обов'язково ставити наголоси в них.

На одне заняття виділяється не більше двох-трьох тем, за якою темою закріплюються три-п'ять гуртківців, що дозволяє уникнути помилок, неточностей у записі. Зібраний матеріал опрацьовують на наступному занятті: зіставляють відповіді на запитання всіх збирачів, діалектизми заносять у картки, які розставляють в алфавітному порядку. Відповідно проводиться запис картки: *Шуляк (шул'ак). 1. Яструб. Іднє курчя вкрав шул'ак, а друге десь так поділося. 2. Листя капусти, що не утворило головки: Капусти нимá зусім, а самі шул'аки є на градици.*

Коли матеріалу збереться багато, гуртківці приступають до написання словникових статей. У словниковій статті слова записують у початковій формі за нормами українського правопису, в дужках діалектизм подають так, як він звучить у говірці (добре було б подавати фонетичною транскрипцією); обов'язковим є наголошення, коли слово має два або більше складів; далі йде літературний відповідник чи пояснення значення слова, нарешті, приклад — речення, в якому виступає слово-діалектизм. Якщо слово має кілька значень, вони всі фіксуються з відповідним роз'ясненням, коли з діалектним словом виступає фразеологізм, фіксується також і він.

Робота над діалектним матеріалом вносить багато цікавого й цінного в заняття мовного гуртка, розвиває в гуртківців дослідницькі навички, поглиблює їхні знання з мови, виховує відповідальне ставлення до справи.

Один-два рази на рік керівник організовує для гуртківців екскурсію пізнавального характеру з метою збагатити їхній

¹ Див.: Козачук Г. О. Робота над словником місцевої говірки. — Українська мова і література в школі, 1970, № 7, с. 55—58.

словник термінологічною чи то професійно-виробничою лексикою. Екскурсію організовують на завод, польовий стан, де працюють учнівські бригади, у бібліотеку, друкарню, райовузол.

Лексику, записану під час екскурсії, гуртківці аналізують на засіданнях гуртка. Наприклад, перебуваючи на польовому стані, учні знайомилися із значенням таких сільськогосподарських термінів: *гібридна пшениця, озима пшениця, яра пшениця, гібридизація, пари, підпари, зяблева оранка, суперфосфат, калійна сіль, азотисте добриво, гній-сирець, селітра* та ін.

Екскурсії як вид позакласної роботи не дуже поширені, але вони потрібні для збагачення життєвих вражень гуртківців, розвитку вміння спостерігати, вивчати і точно називати побачене.

Досвід роботи мовних гуртків широко висвітлено в методичній літературі¹.

Зараз в позакласній роботі практикують проведення мовних вечорів. Такий вечір може підводити підсумки роботи гуртка. Тоді основна роль в організації його належить гуртківцям, вони виступають на ньому з найцікавішими повідомленнями, підготовленими і прослуханими на гуртку, а тепер тематично об'єднаними і відповідно скомпанованими.

Найчастіше мовний вечір проводиться як самостійний вид позакласної роботи, присвячується важливим мовним проблемам або приурочується до знаменних дат. Тоді його організовують широко, до участі в ньому залучають учнів відповідних класів, учителів-словесників, зал святково оформляють, учні готують спеціальний номер стінгазети, виставку наочності, виготовленої гуртківцями, кращі учнівські зошити з творчими роботами, альбоми тощо.

Тематика мовних вечорів може бути найрізноманітніша: «Мужай, прекрасна наша мово, серед прекрасних братніх мов!» (М. Т. Рильський), «Ну що б, здавалося, слова...» (Т. Г. Шевченко), «Слово, моя ти єдина зброє...» (Леся Українка), «Я русский бы выучил только за то, что им разговаривал Ленин...» (В. В. Маяковский).

¹ Див.: Дмитровський Є. М. Гурток української мови в школі. — Українська мова в школі, 1958, № 2; Савенко Ф. Г. Позакласна робота з мови у 7—8 класів. — Українська мова в школі, 1960, № 4; Москалець К. П. Позакласна робота з мови. — Українська мова в школі, 1962, № 4; Передрій Г. Р. Позакласна робота з мови. — Українська мова і література в школі, 1964, № 11; Брилінський Д. М. З досвіду роботи мовного гуртка. — Українська мова і література в школі, 1965, № 8; Жеря М. А. Про позакласну роботу з мови. — Українська мова і література в школі, 1974, № 5; Латанський В. Г. Гурток юних журналістів. — Українська мова і література в школі, 1976, № 5; Передрій Г. Р. Матеріали для мовного гуртка. — Українська мова і література в школі, 1976, № 1; Руденко Ю. Д. Гурток мовної культури. — Українська мова і література в школі, 1968, № 1; Передрій Г. Р. Гурток лексики. — Українська мова і література в школі, 1974, № 5; Гмир І. С. Позакласна робота з мови. — Українська мова і література в школі, 1974, № 5; Кравчук Д. М. Як виникає слово (матеріал для позакласної роботи). — Українська мова і література в школі, 1976, № 2.

Вечір на тему «Мужай, прекрасна наша мова, серед прекрасних братніх мов!» можна розпочати доповіддю вчителя (або учня-старшокласника), в якій розкриваються основи ленінської національної політики КПРС, показується розквіт української мови за роки Радянської влади, розвиток її виражальних мовних засобів, мовних стилів, висвітлюються досягнення мови, що за 60 років стала засобом комуністичного виховання трудящих мас. Далі учні виступають з монтажем, в якому звучать слова з Програми КПРС, Конституції СРСР, Конституції УРСР, уривки з творів українських авторів, перекладені братніми мовами, а також твори поетів П. Тичини, М. Рильського, П. Воронька та інших про дружбу радянських народів. Закінчується вечір мовною вікториною¹.

Учні охоче беруть участь у підготовці вечора, в оформленні залу, підготовці монтажу, у випуску стінгазети, доборі матеріалів до конкурсів і вікторин.

Мовні конференції проводять один або два рази на рік, мета їх — популяризувати важливі матеріали з мови перед широкою учнівською аудиторією. Тематика мовних конференцій зумовлюється інтересами та запитами учнів («Слово — гостра зброя», «Про що розповідають фразеологізми», «Як парость виноградної лози плекайте мову. Пильно й ненастанно політь бур'ян» (М. Т. Рильський). На конференції «Не бійтесь заглядати у словник...» учні виступають з короткими доповідями: «В. І. Ленін про словники», «Словники і культура народу», «Словник розповідає біографію слова», «Скільки значень у слова?», «Чи правильно ми наголошуємо?», «Поглиблюй знання братніх мов».

Закінчується конференція читанням уривків кращих перекладів, зроблених учнями, з творів видатних письменників. Учасники діляться досвідом використання словників, розповідають про їх значення для піднесення культури мовлення.

Проведення мовних вечорів, конференцій вимагає від учнів самостійності, пошуку, творчості, активізує їх інтелектуальні можливості, розвиває організаційні здібності.

До масових форм позакласної роботи з мови належить також організація і проведення тижнів мови².

Тиждень мови краще проводити в третій або четвертій чверті, а підготовку здійснювати протягом усього року. При цьому результати будуть кращими за умов, якщо підготовку будуть здійснювати учні — члени мовного гуртка під керівництвом учителів мови школи. Учитель разом з учнями-активістами добирає потрібний матеріал, виготовляє таблиці, плакати, альбоми, макети, готує магніто-

¹ Матеріали до конкурсів і вікторин див.: Смолянникова Г. М., Передрій Г. Р. Матеріали до конкурсів та вікторин. — Українська мова і література в школі, 1966, № 7; Чак Є. Д. Матеріали для позакласної роботи з фразеології. — Українська мова і література в школі, 1967, № 6.

² Див.: Передрій Г. Р. Тиждень мови. — Українська мова і література в школі, 1975, № 7; Вітренко Р. І. Творча співдружність словесників. — Там же.

П л а н
проведення тижня мови в середній школі

Дні	Зміст роботи	Хто відповідає	Примітка
Понеділок	4—5 класи Про що розповідають слова нашої мови Конкурс на кращого декламатора Огляд учнівських творів та ознайомлення з кабінетом української мови і літератури	Учитель української мови Жюрі Члени мовного гуртка (за дорученням учителя)	
Вівторок	6 класи 3 історії нашого письма Підсумки конкурсу на кращий твір Перегляд фільму про виникнення письма	Учитель мови Жюрі Учитель мови	
Середа	7 класи Про культуру усного мовлення (на матеріалі школи) Що означають словосполучення та як вони з'явилися у мові Мовні ігри, загадки	Члени мовного гуртка Учитель мови »	
Четвер	8 класи Про що розповідають нам географічні назви області Усний конкурс знавців лексики і фразеології	Жюрі	
П'ятниця	9—10 класи В. І. Ленін про мову Підсумки конкурсу на кращий твір Конкурс на кращого декламатора	Учитель мови Жюрі »	

фонні записи та ін. Комісія по проведенню тижня мови складає програму і затверджує її, визначає відповідальних за окремі заходи. Усю підготовчу роботу — затвердження складу комісії, програми тижня мови, обов'язки кожного члена комісії — треба розпочинати заздалегідь, ще на початку року, тоді ж складають й оголошення й основні питання, вивчення яких служитиме своєрідною перепусткою на це шкільне свято.

Під час проведення тижня мови можна запровадити такі заходи: конкурс на кращого декламатора творів про В. І. Леніна, про нашу радянську дійсність; конкурс на добір слів-синонімів; конкурс на кращий опис, твір; конкурс на грамотність; вікторини «Чи знаєш ти

мову?», «Люби і знай свою мову»; конкурс на кращий зошит. Серед інших завдань для мовних конкурсів можуть бути вправи на пояснення орфографії слів, на вживання слова в прямому і переносному значенні, добір тематичних груп слів, пояснення правопису слів та ін.

Великий інтерес серед школярів викликає участь у мовних олімпіадах, що проводяться в масштабах школи, міста, району, області і складаються з двох турів: першого — у межах школи і другого — загальноміського чи обласного. Переможці першого туру одержують право на участь у другому турі.

Для кожного туру журі розробляє план проведення олімпіади і визначає її зміст. Зміст і складність завдань визначаються як програмовим матеріалом, що вивчався на уроках, так і матеріалом, що зорієнтований на загальний мовний розвиток учнів.

У завдання олімпіади включають творчі роботи (різного виду твори, перекази залежно від віку учасників), далі йдуть запитання з різних розділів шкільного курсу мови, а потім виконання різного виду практичних завдань: поставити наголос у поданих словах, утворити нові слова від поданих, вказати твірну основу, виділити слова з переносним значенням, дібрати синоніми, фразеологізми відповідної групи, замінити дані словосполучення синонімічними, виправити порядок слів у поданих реченнях, дібрати відповідні синонімічні варіанти синтаксичних конструкцій, відредагувати текст та ін.

Бажано, щоб запитання і завдання олімпіади не повторювали формулювань, поданих у шкільних підручниках.

Наводимо зразки завдань мовної олімпіади для 8 класу¹:

- I. 1. Назвати приблизну кількість мов світу.
2. Що означає вислів *ахіллесова п'ята*?
3. Як виникло слово *олімпіада*?
4. Провідміняти числівник *сім*.
5. Навести 2—4 прислів'я, у складі яких є діеприслівники.
6. Навести 4—5 приказок чи прислів'їв із словом *вода*.
7. Розставити розділові знаки в реченні *Прага співає дзвенить тріумфуючи вбиваючись радістю весни й перемоги*.
8. Відредагувати речення: *Слухаючи цю журливу пісню, йому пригадалося далеке дитинство*.
9. Дати характеристику речення *Сиві хвилі диму тягло в одчинені двері*.
10. Визначити вид підрядного речення *Ми ті, хто брав участь у боях*.

II. Написати твір на одну із тем: «Найкраща книга, прочитана мною у 8 класі», «Тільки той досягне в житті чогось, хто вміє мріяти» (Д. Писарев), «Чим дорогий для нас мир».

Закінчення шкільної олімпіади відзначають урочисто: готують спеціальні випуски стінгазет, проводять шкільні збори класів (6—8, 9—10), визначають і нагороджують переможців.

¹ Див.: Кравчук Д. М., Мірошниченко М. В. Олімпіада з української мови. — Українська мова і література в школі, 1975, № 9.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Яке значення має позакласна робота в школі?
2. Назвіть основні форми позакласної роботи.
3. Як організувати роботу шкільного гуртка української мови?
4. Схарактеризуйте методику організації екскурсій, випуску газет, журналів.
5. Підготуйте завдання, запитання, тексти, вправи, план проведення олімпіади з української мови (міської, районної).
6. Доберіть матеріал для шкільного ранку або вечора, присвяченого певній темі.
7. Складіть план роботи гуртка української мови для 4—5, 6—8, 9—10 класів.

Список літератури

- Барінова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев В. И. Методика русского языка. М., Просвещение, 1974, с. 347—360.
- Гамалій А. Т. Розвиток усної і писемної мови учнів у позакласній роботі. К., Радянська школа, 1964.
- Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 578—589.
- Ушаков Н. Н. Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе. М., Просвещение, 1975.
- Гамалій А. Т. Настільні мовні ігри. К., Радянська школа, 1969.
- Глинський Іван. Твоє ім'я — твій друг. К., Веселка, 1970.
- Драчук Віктор. Дорогами тисячоліть. К., Веселка, 1978.
- Кононенко В. І. Сила слова. К., Радянська школа, 1976.
- Коптілов Віктор. У світі крилатих слів. К., Веселка, 1968.
- Матвієнко А. М. Живе слово. К., Держ. вид-во дитячої літ-ри УРСР, 1964.
- Медведев Ф. П. Українська фразеологія. Чому ми так говоримо? Харків, Вища школа. Вид-во при Харк. ун-ті, 1971.
- Передрій Г. Р., Смоляннинова Г. М., Непийвода Ф. А. Цікава грамати́ка. К., Радянська школа, 1967.
- Русанівський В. М. Дієслово — рух, дія, образ. К., Радянська школа, 1977.
- Русанівський В. М., Єрмоленко С. Я. Життя слова. К., Вища школа, Вид-во при Київ. ун-ті, 1978.
- Ужєвська Паола. Невмиручі знаки. К., Веселка, 1976.
- Фененко Микола. Земля говорить. К., Веселка, 1969.
- Чак Євгенія. З біографії слова. К., Веселка, 1973.

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 9—10 КЛАСАХ

Зміст і завдання роботи над мовним матеріалом у старших класах

У процесі вивчення шкільного курсу мови (4—8 класи) учні за своєю основні закони і норми літературної мови. У старших класах відбувається вдосконалення і розвиток набутих мовних знань, умінь і навичок у формах, тісно пов'язаних з вивченням матеріалу з літератури, на уроках, спеціально присвячених розвитку усного і писемного мовлення учнів, у позакласній роботі, на факультативних заняттях.

У зміст занять з мови в 9—10 класах входить:
подальше практичне засвоєння лексики і фразеології української мови, збагачення словника учнів, розвиток їх стилістичної вправності;

розширення загальних відомостей про мову, знайомство з найважливішими етапами розвитку української літературної мови, з розквітом її в радянську епоху;

систематичне вдосконалення навичок зв'язного усного та писемного мовлення учнів;

закріплення орфографічних та пунктуаційних навичок, оскільки складність окремих орфографічних і пунктуаційних правил, ті труднощі, що виникають в учнів у процесі застосування їх, різний рівень грамотності вимагають постійної уваги до орфографії і пунктуації.

У засвоєнні цих відомостей велике значення мають і нові форми роботи над матеріалом, а саме: узагальнений характер повторення набутих раніше знань, посилення фактора самостійності учнів в оволодінні матеріалом, здійснення індивідуального підходу в роботі над грамотністю, цілеспрямованіша позакласна робота, врахування професійної спрямованості учнівських інтересів, що знаходить свій вияв у системі факультативів.

Засвоєння мовного матеріалу в старших класах проходить з урахуванням тих знань, що їх одержали учні під час вивчення шкільного курсу мови, а також таких розділів шкільної програми, як «Загальні відомості про мову», «Культура мови і стилістика» (8 клас). На заняттях відбувається синтез уже відомого учням з тим новим матеріалом, що його одержують у процесі вивчення літератури у 9—10 класах. Тут доцільно пам'ятати настанову К. Д. Ушинського про те, що треба органічно поєднувати нове з відомим, вплітати у раніше вивчене нову ланку знань. Фактично це складає основний методичний принцип роботи над мовним матеріалом у старших класах.

Робота над мовою у зв'язку з вивченням літератури

Збагачення словника учнів. Робота над лексикою і фразеологією, формування поняття про словниковий склад мови, про різні його шари, робота з стилістики, пов'язана з функціональним використанням різних мовних засобів і категорій, цілком збігається з вивченням матеріалу з літератури у 9—10 класах. Аналіз мови художнього твору, вивчення особливостей мови і стилю того чи іншого автора, характеристика основних етапів розвитку української літературної мови дають для цього достатній матеріал. У свою чергу різностороння робота над словом допомагає учням глибше проникнути в зміст твору, краще усвідомити художній образ, оскільки слово — матеріал для його створення.

Словник учнів збагачується на уроках літератури під час аналізу мови письменника, висвітлення питань з історії і теорії літера-

турного процесу. Важливим у цій роботі є врахування системного характеру лексики, асоціативно-семантичних зв'язків слів. З усіх частин лексики найбільше значення для збагачення словникового запасу учнів мають смислові (тематичні) і лексико-семантичні групи слів, а також слова-синоніми.

Вивчаючи літературний матеріал, треба працювати над осмисленням тематичних груп, пов'язаних із поняттями літературних течій і напрямів, родів і видів літератури, засобів образності тощо. Наприклад, візьмемо тематичну групу слова *вір*. Семантичне поле її розширюється за рахунок вивчення творів різних жанрів, відомостей про будову твору: тема, ідея, сюжет, композиція (експозиція, зав'язка, перипетії, колізії, кульмінація, розв'язка), сюжетна лінія, епізод, художня деталь; персонаж (позитивний, негативний), мовна характеристика персонажа; опис (портрет, пейзаж), розповідь (монолог, діалог) та ін.

Засвоєння спеціальної термінології проходить тими самими шляхами, що і процес засвоєння нових слів у середніх класах: формування лексичного значення слова, уточнення його семантики у певному контексті, з'ясування семантичного поля з урахуванням тематичних груп, уже частково чи повністю відомих учням. У цій роботі використовують словники спеціальних термінів, тексти, в яких виступає спеціальна термінологія, наприклад: *народність, типовість, традиція, художня правда, об'єктивний, прогресивний* і т. ін. В активний словник учня нові слова входять не відразу, тому важливою є робота в межах семантичного поля засвоєного слова, над його лексичною сполучуваністю (складання словосполучень, речень, зв'язних контекстів із засвоєними словами), тривала актуалізація засвоєних значень, своєчасне виправлення помилок, допущених у використанні слова.

Ознайомлення з лексико-семантичними групами тісно пов'язане з опрацюванням мови твору, мови письменника. Наприклад, ідейно-тематична спрямованість твору «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» зумовлює виразне функціонування таких лексико-семантичних груп: а) соціальна злиденність: *бідність, недостачі, убожество, нужда, нужда, злидні, біднота* і т. ін.; б) важкий психологічний стан: *горювання, плач, журба, смуток, туга, досада, жаль, страх, гнів, муки* і т. ін.; в) важкий соціальний стан: *неволя, недоля, лихо, біда*¹ і т. ін. Навіть при ізольованому аналізі цієї лексики виразною стає соціальна спрямованість роману. Тяжким було життя кріпаків, але не стало воно кращим, коли прийшла «голодна воля». Малюючи картини безпросвітного життя і горя, письменник активізує відповідні групи лексики: *І стояла в темноті тій же чорніша доля їх — чорна, страшна, з худим, з'їденим нуждою лицем, з злими од голоду очима.*

¹ Див.: Грицютенко І. Є. Мова та стиль художніх творів Панаса Мирного. К., Радянська школа, 1959, с. 77—78.

Робота над синонімами ведеться систематично в процесі вивчення різних творів різних авторів, поступово збагачуючи учнів не тільки різним смисловим і стилістичним значенням синонімів (*говорити, гомоніти, щebetати, балакати, галакати, верзти нісенітницю, язиком плескати, терохтіти, як порожняком по дорозі, та ін.*), але й роз'ясненням ролі їх в художньому творі, знайомством з різними видами синонімів. Так, вивчаючи твір «*Fata morgana*» М. М. Кошобицького, доцільно показати, як майстерно використовує письменник контекстуальні синоніми для характеристики мови Маланки: 1. *Вона цідила слова, немов отруту.* 2. — *Посватав. Узяв добро!* — *шипіла вона з кривим усміхом.* 3. *Їй не хотілось нічого робити і, склавши руки, як у неділю, вона гаптувала словами хитрі мережки.* 4. — *Всім буде, всім стане, — дзвеніла Маланка.*

У роботі над словом треба добиватися точності його використання, вміння користуватися синонімією тих слів, що найчастіше виступають при характеристиці літературних явищ. Наприклад, відповідно до змісту висловлювання можна вжити: *письменник зображує, висвітлює, описує, змальовує, відтворює, розкриває.* Але синонімічна сполучуваність дозволяє таке використання: *описує* — природу, інтер'єр; *відтворює* — картини минулого; *розкриває* — образ, характер, внутрішній світ героя; *висвітлює* — коли йдеться про проблеми, поставлені у творі.

На уроках літератури проводиться також вивчення фразеології. Важливо, щоб засвоєння фразеології велось на широкому текстовому матеріалі, у постійній єдності змісту й форми, адже усі мовні засоби в художньому творі служать засобом зображення й акумулюють у собі всі його ідейно-естетичні настанови, служать матеріалом для створення художніх образів. Візьмемо для прикладу один епізод із роману М. П. Стельмаха «Кров людська — не водиця» (розмову куркуля Варчука з наймичкою Софією, що несе їсти поденщикам) і простежимо, яку роль виконують фразеологізми:

«— То це стільки їм тягнеш? — одразу жахається Сафрон. — Зраділа, що мене на господарстві нема. Скільки хліба їм на поле тащить! Дома вони стільки їдять? Наче коням несе. Коли я тебе привчу до порядку? Не могла мене дочекатись. Рада чим довше хвостом біля хлопців вертїти.

— А ви мені говорили, коли прийдете? Як це людям цілий день за ложкою кандюру гібїти? — спочатку ображається Софія, але одразу ж підшукує потрібні слова.

— Цить! Не твого розуму діло. Навчилися на зборах рота, як вершу, розкривати. Ах-ти-вістка. Ти привчай поденщиків, щоб поменше їли. Це на пользу їм.

— Еге ж, еге ж, — охоче погоджується Софія і з перебільшеною покорю підтакує: циган теж привчав кобилу не їсти.

— Я тобі як дам цигана, то вужем скрутишся. Шезни, паскудо, з очей! — так скаженіє Сафрон, що навіть забуває заставити наймичку переполовинити хліб».

Фразеологізми тут мають глибоке оцінююче значення, вони яскраво характеризують зажерливість й лютість Сафрона, тонкий сарказм Софії.

Робота над словом у художньому творі допомагає учням краще сприймати художній твір, глибше проникнути в його ідейний зміст, розвиває чуття слова, збагачує словник.

Розвиток стилістичних навичок. На літературному матеріалі проводиться не тільки робота над словником, а й над розвитком стилістичних навичок. Знайомство з лексикою — це не просто констатація видів лексичних одиниць, що виступають у певному творі, а спостереження за стилістичною доцільністю їх використання. Об'єктом спостережень, досліджень, стилістичного аналізу на уроках і вдома є тексти творів, що вивчаються.

Аналізуючи текст, спостерігаючи за мовними засобами і граматичними формами, учні закріплюють набуті раніше знання і в той же час ознайомлюються із стилістичною роллю тих самих мовних засобів. На прикладах текстів поетичних творів проводимо спостереження над звуковою організацією мови (алітерація, асонанс, звукоповтор, рима), над використанням поетичних тропів. Є величезні можливості для ознайомлення із стилістичним функціонуванням граматичних форм і синтаксичних конструкцій, наприклад, спостереження над використанням займенника *ми* в поемі Т. Г. Шевченка «Кавказ», займенникових форм у тексті твору «Каменярі», використання дієслівних часових форм в оповіданнях Марка Вовчка, в байках Л. І. Глібова, в новелах М. М. Коцюбинського, функціонування особових дієслівних форм в «Мисливських усмішках» Остапа Вишні тощо. Ефективним прийомом розвитку стилістичних навичок є застосування різних видів стилістичного аналізу.

Повчальним для учнів є аналіз лексико-стилістичних виправлень у рукописах письменників. Матеріал цей дає зіставлення чорнових варіантів (або різних редакцій твору) з остаточним текстом¹. Найбільше виправлень припадає на заміну слів з метою уточнити їх смислове значення; інша група — це заміна почуттєво-нейтральних слів їх синонімами виразного стилістичного характеру; далі йдуть виправлення, спрямовані на урізноманітнення контексту тощо. Це дозволяє учням проникнути в творчу лабораторію письменника, зрозуміти складність роботи над точним словом.

Стилістичний аналіз розкриває учням залежність мовної структури тексту від ідейно-тематичних настанов твору, використання мовних засобів залежно від творчого задуму автора. Матеріалом для такого виду роботи можуть бути твори А. Тесленка, В. Стефаніка, Ю. Яновського та ін.

¹ Див.: Паламарчук Л. С. Лексична синоніміка художніх творів М. М. Коцюбинського. К., Вид-во АН УРСР, 1957, с. 72—92; Колесник Г. М. Слово крилате, мудре, пристрасне. К., 1965, с. 137—184; Олійник І. С. Лексико-синонімічні правки в рукописах Лесі Українки. — У кн.: Мовознавство і літературознавство. К., Радянська школа, 1964, с. 205—219.

Важливо ознайомити учнів не тільки із стилістичним функціонуванням мовних одиниць у стилі художньої літератури, а й у науковому і публіцистичному стилях, оскільки у 9—10 класах вивчають не тільки художні твори, а й науково-критичні матеріали. Візьмемо для прикладу характеристику мовностилістичних особливостей реферата М. М. Коцюбинського про Івана Франка¹. Мова реферата далека від сухої академічної, вона пристрасна і в той же час по-науковому переконлива. Речення то короткі, властиві публіцистиці, то ускладнені однорідністю, складнопідрядні, характерні науковому вмотивуванню; широко використовуються відокремлення з метою наголошення понять, їх логічного виділення. У рефераті автор використовує різні види лексики: це і загальноживані слова, і суспільно-політичні терміни (*політика рабів, життя робітників, народні інтереси, ворожі табори, демократичний напрям, реакційний дух, соціальні мотиви, політичні мотиви, соціалізм науковий* та ін.) Використання наукової і суспільно-політичної термінології, чітке оформлення смислових відношень, понятійно-узагальнений характер висловлювання надають виразності науковому викладу — політично загострюють його.

Аналогічно можна організувати роботу над мовою критичних статей, які опрацьовують учні в процесі вивчення творчості радянських поетів і письменників. Важливим є ознайомлення із спеціальною термінологією, особливостями синтаксичних конструкцій.

Розширення загальних відомостей про мову. Вивчення літератури, зокрема творчості Т. Г. Шевченка, Панаса Мирного, І. Я. Франка, М. М. Коцюбинського, творчості українських радянських письменників, дає багатий матеріал для усвідомлення розвитку української літературної мови. Якщо І. П. Котляревський започаткував широке використання живої народної мови, то Т. Г. Шевченко не тільки використовував наявне багатство народного слова, а й шліфував його, підняв до соціально-політичного, пристрасного революційно-демократичного звучання («Сон», «Кавказ», «І мертвим, і живим...», «Неофіти» та ін.). Т. Г. Шевченко дав зразки стилістичного використання старослов'янізмів і слів-інтернаціоналізмів. Поет узаконив словник нашої мови, розвинув її синтаксис, удосконалив граматичну і фонетичну норми. Текстовий матеріал творів Шевченка, що вивчаються, дає багату ілюстрацію до всіх цих положень.

Кращі мовні традиції Т. Г. Шевченка знайшли своє продовження в соціально-психологічних романах Панаса Мирного. Лексика його творів носить виразне підпорядкування реалістичній соціальній спрямованості (сорочка — *латана, порвана*; хата — *невкрита, не-топлена, полупана, сирітська*). Зображення життя і побуту різних

¹ Див.: Масальський В. І. Мова і стиль творів М. М. Коцюбинського. К., Радянська школа, 1965, с. 116—118.

соціальних верств відбилося у професійно-виробничій лексиці, у використанні суспільно-політичної і філософської термінології.

Вершиною розвитку словесно-зображувальних можливостей нашої мови дожовтневого періоду є мова творів М. М. Коцюбинського. Він дав високі зразки не тільки художнього слова, а й публіцистичного і наукового стилів.

Глибоко соціальна характеристика подій і персонажів, їх типовість і виразна індивідуалізація відбилися у мові творів М. М. Коцюбинського. Поряд із засвоєнням змісту учні мають ознайомитися з лексикою, що відобразила в собі всі настрої суспільного життя доби (*класова боротьба, червоний прапор, власність народу, народний університет* тощо), всі категорії, що з'явилися із загостренням класової боротьби і наростанням революції.

Вивчення літератури радянського періоду має бути свідченням всебічного розвитку української мови: кількісне зростання суспільно-політичної, професійно-виробничої лексики, широке введення термінології, збагачення словника неологізмами, розвиток мовних засобів, що обслуговують різні мовні стилі і стильові різновиди мови і фіксують нові суспільні звершення, матеріально-виробничу і духовну культуру радянського народу.

Наприклад, вивчаючи творчість П. Г. Тичини, В. М. Сосюри, М. Т. Рильського, вчитель зосереджує увагу учнів на тому, як звернення поетів до широких суспільно-політичних тем сприяло закріпленню в поетичній мові суспільно-політичної, публіцистичної, науково-технічної і виробничої лексики. Нестримним потоком влилися у мову поетичних творів неологізми радянської доби. Вживалися вони переважно в прямому значенні (*більшовик, товариш, колектив, Червона Армія, керманічі, сім'я народів, червоне знамено, Країна Рад* та ін.).

Значна кількість слів і виразів, що утворилися в радянський час для вираження нових, пов'язаних із соціалістичним ладом понять, є складноскороченими словами різних типів, вони теж знайшли своє місце в поетичній мові: *комсомол, колгосп, трудовдень (Здрастуй, вольний комсомоле, що над світом світиш дні! — М. Рильський)*.

Багатий матеріал для такої роботи дають поезії «Партія веде», «Чуття єдиної родини» П. Г. Тичини, «Партія», «Слово про партію» М. Т. Рильського та ін. На увагу заслуговують і поетичні новотвори П. Г. Тичини, такі як: *арко-дужний, зелен-золот, зелен-май, омар-сільвезений, збільшовичена, прозор, прозорити, розпрозорений, трояндно, трояндний, сонцебризний* та ін.; створені поетом крилаті вислови: *Партія веде; Труд переростає у красу; Чуття єдиної родини; Я тверджуюсь, я утверждаюсь, бо я живу; Перемагають і жить!; І рости, і діяти*¹.

¹ Див.: Тичина Павло. Квітні, мова наша рідна. К., Наукова думка, 1971.

Цей матеріал може послужити для учнівських повідомлень, рефератів, він допоможе глибше збагнути ідейну гостроту нашої поезії і мовну майстерність наших поетів.

Методика роботи над удосконаленням навичок зв'язного мовлення

Літературний матеріал є основою і для систематичного вдосконалення навичок зв'язного усного мовлення учнів. Про ступінь оволодіння зв'язним мовленням свідчить його точність, логічність, стилістична впорядкованість.

Велике значення має робота над удосконаленням зв'язного мовлення учня як під час щоденних його відповідей, так і в процесі виконання спеціальних завдань. Успішну організацію роботи над зв'язним усним мовленням забезпечує вміння правильно усвідомити тему висловлення, чітко спланувати її розкриття, продумати або написати текст і навіть проговорити його. Немаловажною при цьому є чітка логіка у висвітленні матеріалу. Цього можна досягнути насамперед плануванням зв'язного мовлення (план відповіді, повідомлення, розповіді). Навичками планування учні повинні оволодіти в основному в 4—8 класах. У 9—10 класах вони переключаються вже на складання тез (тезисний запис лекції учителя, тези відповіді, реферату, доповіді). Складання тез формує важливе для зв'язного мовлення вміння виділяти головні положення, стисло їх формулювати, аргументувати прикладами, використовувати цитати.

Одночасно з роботою над тезами учні вчать конспектувати матеріал. Це розвиває їхні уміння, потрібні для організації наукового мовлення: вони вчать збирати факти, аналізувати зв'язки між ними, робити висновки. Поступово учні опановують і способи конспектування — вільний виклад основних положень («своїми словами») і текстуальний конспект — виписування тих уривків, в яких найвиразніше передано ту чи іншу думку.

Розвитку монологічного усного мовлення сприяють такі форми роботи, як розповідь біографії письменника й епізодів із власної біографії, усне відтворення пейзажного опису і власне усне малювання, переказ діалогу і komponування діалогу на задану тему, усний твір за аналогою до якогось літературного епізоду, стислий переказ великих за розміром літературних творів і усний переказ ліричного твору і т. ін. У всій цій роботі має бути настанова до чіткого дотримання особливостей усного мовлення, віднаходження його виразових і мовних засобів.

У процесі роботи над зв'язним писемним мовленням учні повинні володіти вмінням розкривати тему й основну думку твору, збирати і систематизувати матеріал, потрібний для його написання, вміти працювати над текстом (написання твору) і вдосконалювати написане.

Для того щоб учень правильно розкрив тему, треба навчити його вдумуватися в назву теми, в кожне слово, що входить в її

формулювання, навчити розрізняти теми як за характером основної думки, так і за рівнем охоплення матеріалу (вужчі і ширші). Осмислення провідної думки і об'єму теми забезпечує цілеспрямоване її позкриття, інформаційну цінність.

Немаловажним є вміння готувати робочі матеріали: вести записи вражень і спостережень, робити виписки, посилення, короткі анотації і конспекти потрібних літературних матеріалів, фіксувати ключові моменти розгортання теми, початок і кінець, а також мовні засоби, що допомагають зв'язати окремі частини викладу.

Робота над текстом і вдосконаленням написаного передбачає вміння будувати і перебудовувати виклад матеріалу, вилучати зайве в уже написаному тексті, робити доповнення і виправлення.

Необхідно виробити в учнів уміння правильно користуватися цитатами. Під час цитування учні повинні дотримуватися таких основних вимог: по-перше, не зловживати цитатами, використовувати тільки найбільш доказові місця, особливо вагомі для підтвердження власної думки того, хто пише; по-друге, цитата повинна правильно включатися в текст із дотриманням відповідної пунктуації. Відомо два способи цитування. Перший спосіб — цитата виступає як самостійне речення і вводить у текст як пряма мова з тими самими розділовими знаками, другий — цитата виступає в складі авторського речення. Учитель застерігає від перекирчування і неточностей у цитатах, учить вводити цитати в текст, застерігає від мовних і пунктуаційних помилок, пов'язаних із цитуванням.

Стилістичної вправності зв'язного мовлення можна досягти багатьма шляхами. Для старшокласників корисною є робота над літературними зразками, стилістичним аналізом різних видів мовлення (описом, розповіддю, міркуванням), а також вправлінням у перефразуванні.

Методика роботи над піднесенням мовної грамотності учнів

У 9—10 класах проводиться велика робота і над закріпленням правописних навичок. Учні цих класів допускають ще значну кількість помилок. Як свідчать дані, переважають помилки пунктуаційні, вони є найтиповішими; помилки орфографічні носять більш індивідуальний характер. Таке становище зобов'язує вчителя серйозно продумати систему роботи над поліпшенням грамотності учнів: організацію повторення матеріалу з орфографії, пунктуації, граматики, а також форми роботи над закріпленням відповідних навичок.

Організація повторення може бути різною: деякі вчителі починають повторення в 9 класі із синтаксису і пунктуації, а морфологію з орфографією повторюють у 10 класі. Можливе повторення синтаксису з підключенням тих тем з пунктуації, які дають найбільшу кількість помилок. Очевидно, доцільним буде не вичікувати якоїсь черговості у матеріалі, а повторювати всі теми з синтаксису і пунктуації, морфології і орфографії, які вважаються складними і дають

значну кількість помилок (написання слів з великої літери, подвоєння приголосних, правила переносу слів, написання відмінкових закінчень іменників різних відмін, прикметників, правопис числівників, прислівників, написання частки *не* з різними частинами мови, тире на місці пропущеної зв'язки, відокремлення дієприкметникових і дієприслівникових зворотів, розділові знаки в реченнях з однорідними членами, з відокремленими членами, розділові знаки при звертанні, при вставних словах, розділові знаки у складних безсполучникових реченнях, складних синтаксичних конструкціях та ін.). Комплексний підхід до організації повторення забезпечить оперативнішу роботу над ліквідацією прогалин у грамотності учнів. Нарешті, треба враховувати, що як і організацію повторення, так і форми роботи над піднесенням рівня грамотності зумовлює грамотність конкретного складу учнів у конкретному класі. Повторення матеріалу носить найчастіше узагальнений характер і розраховане на активну самостійну роботу учнів.

Найбільші можливості для закріплення правописних навичок дає робота учнів над мовою письмових творів. Учні повинні не тільки знати літературний матеріал теми, вміти логічно і послідовно викласти його, обґрунтувати висунуті положення, робити висновки, а й стилістично правильно і грамотно оформити свої думки.

У роботі над мовою твору важливою є попереджувальна робота. Вона включає в себе насамперед лексичну підготовку, суть якої в тому, щоб навчити учнів відбирати слова відповідно до теми і задуму майбутнього твору, з урахуванням того чи іншого функціонально-сміслового типу мовлення.

Лексична підготовка передбачає актуалізацію термінологічної лексики, пов'язаної з темою твору, лексико-семантичних груп слів, що допомагають передати мовний колорит доби, певний стиль викладу, синонімічних гнізд, можливих перефразів і образних мовних засобів, які зумовлені висвітленням теми. Уся ця робота проводиться не безпосередньо перед написанням твору, а в процесі вивчення відповідного літературного матеріалу.

У підготовку учнів до написання твору входить також і повторення матеріалу з орфографії та пунктуації, що попереджує найтповіші помилки, а також індивідуальні завдання окремим учням: повторити самостійно ті чи інші правописні правила, виконати на літературному матеріалі певні правописні завдання з метою попередити ті помилки, які вони найчастіше допускають. Може бути організована індивідуальна консультація для тих учнів, мовна грамотність яких вимагає особливої уваги.

Ще напруженішою має бути робота над мовою творів після перевірки їх учителем на уроці аналізу письмової роботи.

Спочатку аналізують помилки, пов'язані з висвітленням теми твору (перекручення фактів, недостатня вичерпність у висвітленні окремих питань, відсутність логічних зв'язків між окремими частинами твору, неправильні висновки тощо). Далі вся робота присвячена аналізу мовних помилок. Це в основному помилки, пов'я-

зані з неправильним використанням слів (1. *Наймичка іде на всі перешкиди, тільки щоб залишити щастя синові.* 2. *Нечуй-Левицький дотенно використав бабу Палажку і бабу Параску в своїх творах*), невміння користуватися синонімами (*Дівчина сказала Чіпці, що її зовуть Галею, а Чіпка сказав дівчині, як його зовуть*), використання штампів (*Наталка була передовою дівчиною свого часу*), невиправдане повторення (*Шевченко відтворив у своїх творах і боротьбу народу, і селянські повстання*), неправильний порядок слів у реченні (*Ось чому протягом роману і після смерті ми зустрічаємося з Брянським*), неправильне використання дієприслівникових зворотів (*Тільки пройшовши від села кілометрів п'ять, стало світати*), змішування прямої мови з непрямою (*Наталка говорить, що «Я люблю Петра душею»*) і т. ін.

Учитель не тільки вказує на помилку, а й пропонує учням визначити її характер і виправити її.

Аналіз типових орфографічних і пунктуаційних помилок проводиться так, як і в середніх класах. Більшу увагу звертають на невміння користуватися довідковою літературою у віднаходженні і виправленні помилки, а саме: орфографічними словниками, «Довідником з українського правопису» (К., Радянська школа, 1973). Цілком слушною є порада В. Я. Мельничайка¹ активніше мобілізувати до роботи над помилками самих учнів. Він рекомендує такий прийом роботи: після проведення двох-трьох письмових робіт учитель пропонує учням написати слова, в яких допущено помилки, і класифікувати їх за розділами програми. З'ясовує, які б оцінки одержали учні, якби цих помилок не було. Учні переконуються, що незадовільних оцінок вони не одержали б, а чимало творів могли бути оцінені на «4». Це стає своєрідним стимулом в їх роботі над повторенням відповідних орфографічних і пунктуаційних тем, до виконання індивідуальних завдань. Після опрацювання одного типу помилок учні переходять до роботи над іншими правилами й усувають недоліки в засвоєнні програмового матеріалу з мови. Уся ця робота ведеться під контролем і за допомогою вчителя.

Бажано також (в основному в 10 класі) практикувати і самостійний аналіз творів. Для цього учень повинен спочатку провести аналіз у формі бесіди під керівництвом учителя, а вже потім за відпрацьованим зразком зробити його самостійно.

Поряд із роботою над мовою учнівських творів ефективною формою повторення і закріплення мовної і правописної грамотності учнів вважається письмове опитування учнів, яке проводять після вивчення відповідного літературного матеріалу. Теми для письмового опитування повинні стосуватися конкретного матеріалу, наприклад: «Чому повість І. С. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» називається побутовою?», «Яка тема повісті «Fata morgana» М. М. Коцюбинського?», «Як ви розумієте принцип партійності

¹ Див.: Мельничайко В. Я. Писемна мова учнів 9—10 класів.— Українська мова і література в школі, 1974, № 2, с. 59.

літератури і мистецтва?» та ін. Доцільність такої роботи доведена: вчитель протягом 20—28 хвилин має змогу перевірити, як учні за своїли матеріал з літератури і, крім того, мовну грамотність кожного окремого учня. Таку роботу рекомендується проводити не більш як 6—8 разів на рік.

Закріпленню правописних навичок сприяють й інші види роботи, які виконують на уроках літератури: складання тез, конспектування матеріалу, виписування цитат, фактів із життя і діяльності письменника, робота над стилізованими особливостями твору тощо. Бажаємо, щоб усе це вчитель час від часу перевіряв, щоб не було записів «для себе», коли учні не турбуються про грамотність.

Чіткий облік учнівських помилок — важливий фактор у роботі вчителя. Він дозволяє правильно визначити форми роботи над піднесенням мовної грамотності учнів, здійснити диференційований підхід до організації занять як з класом, так і з окремими учнями, правильно визначити обсяг матеріалу, над яким потрібно працювати як усьому класу, так і окремим учням, а також дозволяє намітити форми контролю з тим, як учні працюють над поліпшенням своєї мовної грамотності.

Велике значення для піднесення мовної культури старшокласників має їх загальний мовний розвиток. Тому доцільно організувати для них і позакласну роботу, вводячи в її програму не тільки матеріал з літератури, а й обговорення питань мовного характеру, наприклад: «Мова — найважливіший засіб людського спілкування» (В. І. Ленін), «М. Т. Рильський про культуру мови», «Вимоги до усного і писемного мовлення учнів», «Питання про культуру мови в добу переходу до комунізму» і т. ін.

Важливим є проведення і таких факультативів, як «Теорія і практика написання учнівських творів», «Слово як предмет мовознавчої науки», «Стилістична співвідносність на матеріалі синтаксису» та ін.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Які завдання ставляться перед вивченням мови у 9—10 класах?
2. У чому специфіка роботи над мовою в старших класах?
3. Підготувати повідомлення про роль фразеологізмів у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Місце цього матеріалу у вивченні мовної майстерності письменника.
4. Якими шляхами проходить розширення загальних відомостей про мову в процесі вивчення літератури?
5. Назвіть прийоми роботи над удосконаленням навичок зв'язного мовлення учнів.
6. Як учитель організовує роботу над піднесенням мовної грамотності учнів старших класів?

Список літератури

- Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі. К., Радянська школа, 1965, с. 256—265.
- Крымская В. П. Занятия по русскому языку в старших классах. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

Мельничайко В. Я. Писемна мова учнів 9—10 класів.— Українська мова і література в школі, 1974, № 2.

Методика викладання української мови в середній школі /За ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. К., Радянська школа, 1962, с. 338—347.

Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 549—565.

МЕТОДИЧНА РОБОТА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Сучасний учитель-словесник повинен досконало володіти основами марксистсько-ленінського вчення, бути політично грамотним, мати стійкі наукові інтереси, вміти планувати свою практичну діяльність, враховуючи досягнення наукової думки.

Треба відзначити, що особа такого вчителя зумовлена всім історичним, економічним і культурним розвитком радянського суспільства, а в умовах сучасної науково-технічної революції стала об'єктивною необхідністю.

Сьогодні «важливо прищеплювати вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватись у стрімкому потоці наукової і політичної інформації»¹.

Тільки тоді вчитель зможе забезпечити проведення навчальної і виховної роботи на належному рівні, коли повсякденно підвищуватиме ідейно-політичний, науково-теоретичний рівень, удосконалюватиме психолого-педагогічну підготовку, свої знання, вміння і навички, поліпшуватиме загальний розвиток і культурний рівень.

Основними шляхами збагачення знань і підвищення професійної кваліфікації є:

а) систематичне ознайомлення з науково-лінгвістичною і методичною літературою (журнали «Українська мова і література в школі», «Мовознавство», «Радянська школа», «Русский язык в школе», «Русский язык и литература в школах Украинской ССР»);

б) вивчення досвіду вчителів, аналіз свого власного досвіду;

в) методична робота в школі, районі;

г) участь у нарадах, конференціях, подорожах, екскурсіях;

д) перебування на курсах підвищення кваліфікації, що їх проводять інститути вдосконалення вчителів;

е) участь у міських, районних, обласних і республіканських «Педагогічних читаннях»;

є) заняття в школі передового досвіду та школі наставництва.

Самоосвіта кожного вчителя має бути чітко спланована. Складаючи план самоосвіти, можна використати складену Центральним інститутом удосконалення вчителів програму², яка є орієнтиром

¹ Брежнев Л. І. Звіт Центрального Комітету КПРС і чергові завдання партії в галузі внутрішньої і зовнішньої політики.— Матеріали XXV з'їзду КПРС. К., Політвидав України, 1976, с. 86.

² Програма самоосвіти вчителів української мови і літератури. К., Радянська школа, 1977.

для кожного вчителя. Індивідуальний план самоосвіти доцільно складати за схемою, що подана у названій програмі.

Краще планувати роботу на один рік. Продумуючи план самоосвіти, вчитель визначає ті питання, які, на його думку, мають бути опрацьовані в першу чергу. Зрозуміло, що теми «Класики марксизму-ленінізму про мову», «Виховання інтересу до мови», «Комуністичне виховання на уроках мови» повинні опрацьовуватись не епізодично, а систематично.

Результатом глибокого вивчення визначеної літератури має бути підготовка повідомлень, інформацій, доповідей, рефератів, написання статей, рецензій, відбір потрібного матеріалу для урочних і позаурочних занять.

Список літератури для самостійного опрацювання може протягом року поповнюватись. Як сам план, так і перелік літератури для індивідуальної роботи вчитель визначає самостійно.

Важливе значення для поліпшення методичної підготовки вчителів мови мають курси підвищення кваліфікації, що працюють при інститутах удосконалення вчителів та при педагогічних інститутах і університетах.

Програми таких курсів охоплюють найактуальніші питання з програми самопідготовки, як, наприклад, «Класики марксизму-ленінізму про мову», «Марксистська філософія — методологічна основа радянського мовознавства», «Сучасне вчення про слоготвір і його місце в системі науки про мову», «Удосконалення структури і методів проведення уроків української мови» та ін. Проте саме прослухування лекцій — лише частина роботи. Не менше значення має ознайомлення з кращими кабінетами, відвідування й обговорення уроків досвідчених учителів, обмін досвідом з товаришами по роботі, проведення екскурсій та ін.

Поряд з читанням методичної і наукової літератури традиційною є робота учительських методичних об'єднань при школах, районах, де обговорюються найактуальніші питання роботи: рівень навчання і виховання учнів, комуністичне виховання на уроках мови, позакласна робота, методика написання творчих робіт, вивчення речення та інші питання, які щоденно хвилюють учителів. Шкільні методоб'єднання — центр щоденної методичної роботи вчителя. На них заслуховують доповіді і повідомлення з досвіду роботи кращих учителів мови, обговорюють найактуальніші питання, складають конкретні плани роботи, попередньо обговорюють конспекти окремих уроків з найскладніших тем, визначають план позакласної роботи, контролюють виконання окремими вчителями даних їм доручень, організують відкриті уроки, взаємовідвідування уроків та ін.

На засіданнях шкільних методичних об'єднань затверджують тексти контрольних диктантів, переказів, завдань для перевірки знань, умінь і навичок учнів з мови.

Керує методичним об'єднанням досвідчений учитель мови, до роботи залучають також працівників органів народної освіти, пред-

ставників з інститутів, учителів з різних шкіл. У кожній школі, зрозуміло, свій план.

Протягом року вчитель готує одну-дві доповіді. Кращі з них можуть бути рекомендовані методичним об'єднанням на міські, обласні, республіканські «Педагогічні читання».

Удосконаленню методичної майстерності учителя-мовника сприяє відвідування уроків інших учителів, а також підготовка і проведення відкритих уроків та попереднє обговорення конспектів уроків. Відвідування уроків сприяє вивченню досвіду вчителів, знайомить з методикою використання різноманітних методів і прийомів навчання. Особливо цінними є «відкриті» уроки, які готують і проводять кращі вчителі школи, на них запрошують вчителів школи, району. Такі уроки на найскладніші теми програми проводять не часто. Треба, щоб учителі, заздалегідь продумуючи методику проведення такого уроку, визначали основні питання, які їх цікавлять, — активізація пізнавальної діяльності учнів, навчання як творчість, виховання громадянина на уроках мови, виховання інтересу до уроків мови та ін.

Кабінет української мови

Шкільний кабінет української мови як спеціально обладнане навчальне приміщення має велике значення для вдосконалення навчально-виховного процесу. Кабінетна система навчання значною мірою сприяє науковій організації праці вчителя й учня. Кабінет є активним помічником у складній роботі вчителя мови, він дозволяє краще проводити уроки, організовувати позаурочну роботу, активізує роботу з учнями. Крім того, кабінет — осередок навчальної і методичної роботи з мови. Він сприяє розвитку творчої діяльності вчителів і учнів, координує як класну, так і позакласну роботу, сприяє прищепленню учням любові до мови¹. В кабінеті зосереджуються матеріали з досвіду роботи кращих учителів, збирається наочна, методична, ілюстративно-допоміжна література. Кабінет мови — це робоче навчальне приміщення, де проводять уроки, організовують консультації, готують наочні посібники.

У кожному кабінеті треба мати таке господарське обладнання: 1) учнівські столи і стільці на 35—45 місць; 2) робоче місце вчителя; 3) різні пристрої для встановлення апаратури; 4) класна дошка, обладнана у повній відповідності до сучасних вимог; 5) шафи для збереження літератури, наочних посібників, роздавального матеріалу, картотеки тощо; 6) стенди.

Кабінет повинен мати всю необхідну для занять методологічну, навчально-методичну й допоміжну літературу: праці класиків марксизму-ленінізму та посібники, в яких наведено висловлювання

¹ Див.: Положення про навчальний кабінет української мови і літератури середньої загальноосвітньої школи. — У зб.: Положення про навчальні кабінети середньої загальноосвітньої школи. К., Радянська школа, 1978.

К. Маркса, Ф. Енгельса і В. І. Леніна про мову, документи й рішення ЦК КПРС про школу; методичні листи МО УРСР, програми з української мови для 1—3 і 4—8 класів, наукові праці з сучасної української мови, посібники з методики викладання української мови в середній школі, шкільні підручники, посібники (дидактичний матеріал, збірники диктантів, збірники переказів та ін.), різні типи словників (тлумачний, орфографічний, фразеологічний, іншомовних слів та ін.), роздавальний матеріал для вивчення різних розділів шкільного курсу мови, для здійснення роботи з розвитку зв'язного мовлення. Навчальні посібники (словники, роздавальний матеріал та ін.) повинні бути в достатній кількості. Наприклад, щоб успішно організувати роботу з словником, необхідно мати 20—25 примірників, тобто принаймні один словник на двох учнів.

Нааявність у кабінеті необхідної літератури, а також дидактичного матеріалу (бажано частину його готувати за темами: «Праця годує, а лінь марнує», «Ми працюємо любимо, що в творчість перейшла», «Подвиг їх вічний», «Сторінки героїчного минулого нашої Вітчизни» та ін.) дають змогу створити умови для проведення уроків на високому ідейно-теоретичному, методичному і виховному рівні.

У кабінеті зосереджуються повні комплекти наочних посібників до всіх тем (таблиці, схеми, картини, малюнки, альбоми) та технічних засобів навчання (звуківідтворювальна і звукозаписуюча апаратура, кодоскоп, телевізор, кінопроектор, діапроектор). Успішне й широке застосування технічних засобів передбачає створення фільмотеки, діатеки з діафільмами, серії діапозитивів і транспарантів для кодоскопа, фонотеки грамзаписів і записів на магнітофонній стрічці, епітеки.

Навчальна література, посібники, обладнання в кабінеті повинні зберігатися в належному порядку в шафах і розташовуватися за темами і розділами програми кожного класу. Скрізь мають бути написи, де що розміщено. Каталог навчальної літератури і наочних посібників, що має вестися в кабінеті, також послужить справі їх упорядкування.

У кабінеті має укладатися тематична і поурочна картотека.

Тематична картотека складається до кожної теми шкільного курсу мови і включає підручники й посібники, наочні і технічні засоби, дидактичний і роздавальний матеріал. Така картотека допоможе вчителю добре підготуватися до уроку, комплексно використати всі засоби навчання на уроці й забезпечити якнайефективніше проходження навчально-виховного процесу. Картотека весь час поповнюється, збагачується новими матеріалами. На основі тематичної картотеки складається поурочна.

Окремо складається картотека із завданнями для здійснення індивідуальної роботи з учнями, диференційованого підходу до них, організації самостійних і контрольних робіт з ними та ін. Ці завдання органічно входять до тематичної картотеки.

Кабінет української мови має стати місцем зосередження зразкових робіт, виконаних учнями.

Навчальний кабінет повинен мати постійне і змінне оформлення. Постійна експозиція в кабінеті української мови включає портрет В. І. Леніна і його висловлювання про мову: «Мова — найважливіший засіб людського спілкування», «Ми любимо свою мову і свою Батьківщину», а також портрети видатних письменників і педагогів: Т. Г. Шевченка, Панаса Мирного, М. Т. Рильського, В. М. Сосюри, В. О. Сухомлинського та інших, і думки їх про мову.

Варто також оформити стенд «Мужай, прекрасна наша мово, серед прекрасних братніх мов», на якому знайдуть своє місце цитати з «Програми Комуністичної партії Радянського Союзу» та інших партійних документів про національну політику в нашій країні, про розвиток усіх мов Радянського Союзу. На цьому стенді вміщуються висловлювання про необхідність боротьби за високу культуру мови.

Змінні стенди періодично оновлюють відповідно до того, який матеріал вивчають у класі. На таких стендах подаються поради учням, як успішніше оволодіти знаннями, вміннями й навичками з відповідної теми; пропонуються запитання і завдання підвищеної трудності для самостійних роздумів, завдання з цікавої граматики, важливий дидактичний матеріал для запам'ятовування («Запам'ятай правопис прислівників», «Запам'ятай наголос у словах» та інше), стилістичні вправи, розповіді про походження слів і фразеологічних зворотів тощо.

Важливе значення має стенд «Сьогодні на уроці», який розміщується на передній стінці кабінету поряд з дошкою. На цьому стенді подається тема уроку (або двох чи більше тематично об'єднаних уроків), план, мета і завдання його.

На ньому при потребі вміщуються висловлювання, цитати та інший матеріал, що допоможе розкрити тему уроку. Часом на стенді вміщують запитання, на які треба дати відповідь після-вивчення теми.

Якщо урок присвячений виконанню роботи з розвитку зв'язного мовлення, то на стенді можна подати пам'ятку про основні вимоги до виконання завдання.

Про обладнання і використання кабінету написано багато¹. Ні в кого не викликає заперечення потреба змістовного, естетичного оформлення кабінету. «Навчальний кабінет треба обладнувати так, щоб його оформлення викликало у школярів потрібні емоції, сприяло формуванню їх комуністичного світогляду та зміцненню зв'язку викладання того чи іншого предмета з життям»².

¹ Див.: Дмитровський Є. М. Кабінет української мови і літератури в школі. К., Радянська школа, 1962; Хлебникова А. В. Кабинет русского языка и литературы. М., 1950; Зельманова Л. М. Оборудование учебного кабинета русского языка. М., 1971; Цимбалюк В. І. Літературно-мовний кабінет у школі. К., Радянська школа, 1975; Сениця І. О. Психологічні питання переходу до навчання за кабінетною системою. — Радянська школа, 1974, № 1.

² Цимбалюк В. І. Літературно-мовний кабінет у школі. К., Радянська школа, 1975, с. 13.

Роботою кабінету керує завідуючий — досвідчений викладач мови. Допомагають йому всі вчителі мови школи. До роботи по обладнанню і проведенню заходів у кабінеті потрібно залучати також учнів: вони виготовляють таблиці, схеми, добирають потрібний матеріал, підтримують у належному вигляді навчальну, методичну і наукову літературу. При кабінеті створюють раду, до складу якої входять вчителі й учні-активісти.

Завідуючий кабінетом (разом з радою) несе відповідальність за організацію й зміст навчально-виховної роботи кабінету, за систематичне поповнення його всім необхідним (новими посібниками, наочними й технічними засобами, картотеками і т. ін.), за збереження й раціональне використання навчального обладнання. В обов'язки завідуючого кабінетом входять забезпечення умов для успішного проведення уроків, впровадження в практику навчання наочності й технічних засобів навчання, проведення консультацій для вчителів з різних питань мови, пропаганда передового досвіду.

Робота кабінету планується. Завідуючий разом із радою складають план на навчальний рік, у якому передбачається розв'язання організаційних питань, поповнення кабінету навчальними посібниками, проведення навчально-методичної і позакласної роботи.

Кабінет перш за все має допомагати вчителям у підготовці до уроків і проведенні їх на високому ідейно-теоретичному і методичному рівні. Добре підготовлений і проведений у кабінеті мови урок з комплексним використанням різноманітних засобів навчання дає змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів, забезпечує міцні знання і навички, загальний розвиток, посилює виховну роботу.

Успішне проведення факультативних занять також можливе тільки в добре обладнаному, забезпеченому необхідними посібниками кабінеті.

У кабінеті організовується самостійна робота учнів, консультації і додаткові заняття з тими школярами, які з певних причин мають прогалини в знаннях. Для індивідуальної роботи в кабінеті є належні умови: дидактичний матеріал, наочні посібники, технічні засоби.

Кабінет української мови — це також центр методичної роботи, де зосереджено найновішу наукову літературу, матеріали передового досвіду вчителів-словесників (зразкові тематичні плани, конспекти відкритих уроків, плани роботи гуртків, доповіді, реферати тощо). У кабінеті проводять консультації з української мови для вчителів різних спеціальностей, підвищують фахову кваліфікацію шляхом самоосвіти, проводять засідання методоб'єднань, обговорюють відкриті уроки та ін.

У кабінеті мови проводиться також широка і багатогранна позакласна робота: гурткова, тематичні вечори, олімпіади тощо. Кабінет мови є основним осередком підготовки й проведення тижня мови.

ЗАПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ

1. Які форми методичної роботи вчителя-словесника?
2. З'ясуйте зміст і форми роботи методичного об'єднання вчителів-словесників.
3. Яке значення кабінету мови для проведення уроків, навчально-методичної і позакласної роботи?
4. Розкажіть, як обладнується й оформляється кабінет української мови.

Список літератури

- Дмитровський Є. М. Кабінет української мови і літератури в школі. К., Радянська школа, 1962.
- Кабінетна система в школі. К., Радянська школа, 1976.
- Положення про навчальні кабінети середньої загальноосвітньої школи. К., Радянська школа, 1978.
- Програма самоосвіти вчителів української мови і літератури. К., Радянська школа, 1977.
- Сеучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., Просвещение, 1970, с. 590—601.
- Шимбалюк В. І. Літературно-мовний кабінет у школі. К., Радянська школа, 1975.

Зміст

Передмова	3
I. Загальні питання методики викладання української мови	5
Методика викладання української мови як наука і навчальна дисципліна	5
Українська мова як навчальна дисципліна в радянській школі	15
Програми і підручники з української мови	19
Психологічні і дидактичні основи навчання української мови	29
Методи і прийоми навчання української мови	42
Типи уроків з української мови, структура їх і методика проведення	67
II. Методика вивчення основних питань шкільного курсу мови	91
Методика вивчення фонетики й орфоспії	91
Методика вивчення лексики і фразеології	104
Загальні питання методики вивчення граматики в 4—8 класах	124
Методика вивчення будови слова і словотвору	145
Методика вивчення частин мови	159
▷ Методика вивчення синтаксису	172
▷ Методика вивчення орфографії	192
▷ Методика вивчення пунктуації	215
Методика розвитку зв'язного мовлення	231
Методика вивчення стилістики	261
Факультативні заняття з української мови	272
Позакласна робота з української мови	279
Вивчення української мови в 9—10 класах	291
Методична робота вчителя-словесника	303

9.2.2

Ф. С. К.

Иван Степанович Олійник, Валентин Кузьмич Іваненко,
Лариса Павловна Рожило, Александр Семенович Скорик

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ УКРАїнСКОГО ЯЗЫКА
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Допущено Министерством просвещения УССР
в качестве учебного пособия
для студентов филологических факультетов пединститутів
специальности «Украинский язык и литература»

(На украинском языке)

Киев, Головное издательство
издательского объединения «Вища школа»

Редактор В. В. Власова

Оформлення В. Ф. Нечая

Художній редактор В. І. Юрчишин

Технічний редактор Є. Л. Светлова

Коректор Л. Г. Батшєєва

Інформ. бланк № 3457

Здано до набору 21.04.79. Підп. до друку 31.08.79. Формат 60×90^{1/16}.
Папір друк. № 1, відформований зі зриву. Літ. гарн. Вис. друк. 19,5
друк. арк. 21,4 обл. вид. арк. Тираж 13700 прим. Вид. № 3957. Зам.
№ 9-197. Ціна 1 крб. 10 к.

Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа»,
252054, Київ-54, вул. Гоголівська, 7.

Книжкова фабрика ім. М. В. Фрунзе Республіканського виробничого
об'єднання «Поліграфкнига» Держкомвидаву УРСР, Харків, Донець-
Захаржевська, 6/8.