

Лекція № 7

Тема. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

План

1. Інтерактивні методи навчання.
2. Системний підхід у навчанні мови.
3. Проблемність у навчанні
4. Вивчення програмового матеріалу укрупненими частинами.
5. Засоби навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови – Х. : Вид. група “Основа”, 2007. – 176 с.

Остапенко Н. М. Технологія сучасного уроку рідної мови : навч. посібник / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. М. Руденко. – К. : ВЦ “Академія”, 2012. – 248 с.

Горошкіна О. М. Теорія і практика навчання української мови в старших класах. – Х. : Основа, 2012. – 171 с.

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

1. Інтерактивні методи навчання

Успішному формуванню в учнів досвіду творчої діяльності сприяють **методи навчання**, які характеризуються:

- практичною спрямованістю на основі розроблених підходів до визначення складності творчих завдань, їх систематизації;
- здатністю оптимально поєднуватися;
- забезпеченням необхідних педагогічних умов для їх реалізації.

Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою активного спілкування: учня з учнем; учня з групою учнів; учня з учителем; учителя з представником групи; учителя з групою учнів; учителя з класом. Таке навчання в методиці одержало назву **комунікативно-ділового** або **інтерактивного**. Тому й методи, які використовують під час такого навчання (дискусія, рольова гра, моделювання тощо), також називають **інтерактивними**.

Термін “інтерактивні методи” відносно новий. Його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. “*Inter*” (англ.) – взаємо-, “*act*” (англ.) – діяти. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно інтерактивним може

бути метод, під час використання якого той, хто навчається, є учасником, що здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто виступає не тільки слухачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається, власне, є активним учасником навчального процесу. **Сутність інтерактивного навчання полягає в тому**, що навчальний процес організується на засадах постійної активної взаємодії усіх учнів класу. Це співнавчання, взаємонавчання, (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель вправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який не “замикає” навчальний процес на собі. **Необхідними умовами в процесі інтерактивного навчання** є план дій і конкретні завдання для учня і вчителя, співпраця між учнями класу, між учнем і вчителем. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля учасників процесу навчання, за умови чіткої організації, що передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу й дають змогу:

- полегшити процес засвоєння програмового матеріалу; активізувати навчальну діяльність учнів;
- формувати навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу;
- формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- моделювати різні ситуації й збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації;
- вчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- налагоджувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси;
- знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання.

На сьогодні в Україні описано щонайменше **п'ять груп методів**, у кожній з яких нараховується до десяти різних підходів. Тому їх практичне застосування потребує від учителя насамперед належної обізнаності. До того ж кожен із методів вимагає чіткої покрокової реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів, тобто технологічного підходу, що неможливо без спеціальної фахової підготовки вчителя-словесника до організації інтерактивного навчання.

Подаємо орієнтовну структуру інтерактивного навчання схематично:



Із числа інтерактивних методів особливого поширення набув метод кейса (case), який ґрунтується на концепції розвитку розумових здібностей учнів і спрямований на розвиток творчого мислення. Цей метод сприяє успішній реалізації низки освітньо-виховних цілей:

- набуття невідомої раніше інформації;
- розвиток компетентності та здатності працювати з літературою;
- удосконалення вмінь спілкуватися;
- розвиток творчих здібностей;
- виховання відповідальності за свою роботу, впевненості в собі – “можу зробити”, “можу вислухати”, “можу виступити”;
- налагодження надійних зв'язків у колективі.

Застосування означеного методу передбачає розподіл класу на групи та обрання спікера в кожній групі.

Принагідно зазначимо, що на цьому етапі **важливо правильно визначити**: рівень знань учнів; формальних і неформальних лідерів у групі; готовність учнів до навчання; рівень інтелекту школярів; рівень навчальних мотивацій; взаємини в класі.

Перед тим, як розпочати роботу, вчитель і учні повинні **провести певну доаудиторну підготовку**: написання конспекту заняття; з'ясування методів і форм роботи; поділ на блоки-завдання; підготовка контрольних запитань; розробка методичних рекомендацій для самостійної роботи учнів; укладання списку рекомендованої літератури; розподіл класу на групи.

Для зразка наведемо приклад фрагмента уроку до теми “Другорядні члени речення” із застосуванням **методу кейса**.

Орієнтовна структура уроку

I. Організація учнів на навчальну діяльність.

II. Мотивація навчальної діяльності учнів. Повідомлення теми, завдань уроку. Оголошення очікуваних результатів.

III. Моделювання навчальної ситуації.

1. Вибір спікера, опонента (розподіл обов'язків: кожен учасник уроку має свої конкретні завдання).

2. Отримання завдань (жеребкування).

Завдання до кейса

**Чим виражаються узгоджені та неузгоджені означення? Поясніть розділові знаки при прикладці. Зверніть увагу на труднощі, що виникають*

під час визначення означення, з'ясуйте їх. Знайдіть і визначте другорядний член речення – означення.

1. Дівчина в рожевому намисті дивиться на сонце з-під руки (М. Годованець). 2. Курінь був неначе той будинок, шістсот козаків і більш містилося в ньому (О. Стороженко). 3. Вони відступали, кидаючи в римлян смолоскипи, витягали дротики з убитих і поранених товаришів, яких несли з собою, і цими дротиками, наче мечами, завзято змагалися за вихід з коридора (Р. Джованьйолі). 4. Життя без книг – це хата без вікна (Д. Павличко). 5. Люблю я чесні руки в людини (А. Малишко).

*Чим виражається прямий і непрямий додаток? Як відрізнити неузгоджене означення від додатка? Які труднощі виникли у вас під час визначення додатка? Знайдіть і визначте другорядний член речення – додаток.

1. Біля стерна стояв командир, маневруючи шаландою (Ю. Яновський). 2. На підлозі бавилося двоє діток (Ірина Вільде). 3. Черниш дивився на поранених майже з побожною шаною (О. Гончар). 4. Народі мій, до тебе я ще верну (В. Стус). 5. Золоті верболози розплели свої коси (Н. Кацук).

*У яких випадках порівняльний зворот не виділяється комами? Як відрізнити додаток, виражений іменником з прийменником, від обставини, вираженої іменником з прийменником? Який теоретичний матеріал вам довелося актуалізувати, щоб визначити обставини? Знайдіть і визначте другорядний член речення – обставину.

1. На толоці вівчар в брилі на сопілку грає (Л. Глібов). 2. Говорила моя бесідниця дрібно, швидко, тонким сопрано, перебиваючи себе раз у раз (Леся Українка). 3. На тротуарі стояло двоє (Ю. Бедзик). 4. Польова доріжка стелилась між високими хлібами (О. Гончар). 5. Ми з тобою йдемо стежкою в саду (М. Рильський).

3. Робота групи над проблемною ситуацією, варіанти вирішення та дії, оформлення висновків роботи.

Визначте другорядні члени речення, дайте їм характеристику.

1. На полонині багато гірських квітів. 2. На яблуні з'явився перший цвіт. 3. Ваза з квітами стоїть на вікні. 4. Черниш поїхав до озера. 5. Дитина простягнула руки до іграшки. 6. Зеленими ланами Придніпров'я йшли на захід полки (з тв. О. Гончара). 7. Я знайомий і з кайлом, і з пером, і з багнетом. 8. Буду ниву жать і солдатом стояти біля серця твого, Батьківщино моя (В. Сосюра).

Зразок відповіді:

Нами розглянуто кілька випадків визначення членів речення. Визначали другорядні члени у таких реченнях: На полонині багато гірських квітів і На яблуні з'явився перший цвіт. До члена речення на полонині цілком природним видається запитання де? Це зумовлюється лексичним значенням іменника полонина, який поєднує в собі певне предметне значення, яке взагалі характерне для іменника як частини мови, і значення певного простору. Словоформа місцевого відмінка на полонині — це обставина місця. На питання: Яким же членом речення виступає на яблуні? вважаємо, що це

також обставина місця, на відміну від іменника полонина іменник яблуна означає предмет, якому властивий малооб'ємний вияв у просторі. Тому до члена речення на яблуні логічно поставити питання на чому? – при цілком можливому й питанні де? Або: Ваза з квітами стоїть на вікні: ваза (яка?) з квітами – неузгоджене означення; стоїть (на чому? де?) на вікні – обставина місця; Поїхав (куди?) до озера – обставина, оскільки присудок поїхав означає дію, яка реалізується в певному напрямі, і Під'їхав (до чого?) до озера – дієслово означає однократну, результативну дію з наближенням її до певного об'єкта – озера. Або: Дитина простягнула руки (до чого?) до іграшки – додаток. Певну складність становили для нас випадки розмежування обставин і додатків, виражених орудним відмінком, напр.: Я знайомий і з кайлом, і з пером, із багнетом (В. Сосюра) безсумнівні додатки, знайомий (з чим?) і Буду ниву жать і солдатом стояти біля серця твого, Батьківщино моя (В. Сосюра) – стояти (як?) солдатом – обставина способу дії (я солдат, по-солдатському); Зеленими ланами Придніпров'я йшли на захід полки. – йшли (де?) ланами – обставина місця, ланами (якими?) Придніпров'я – неузгоджене означення. Щоб не помилитися у визначенні другорядних членів речення ми використовували алгоритм.

1. Якщо другорядний член речення, виражений іменником в непрямому відмінку, тоді треба зважати на загальний зміст речення.

У дверях будинку показалаь господиня (П. Куліш). До слів (у дверях) формально можна поставити два питання у чому? і де? Але коли вникнемо у зміст речення, то зрозуміємо, що тут у дверях вказує на місце (просторові відношення). Стояти можна десь і на чомусь, але не у чому? Отже, господиня показалаь де? – у дверях. Я вчився любові в дядька Миколи (Л. Кисельов). До слів “у дядька Миколи” також можна поставити два питання в кого? і де? Зміст речення підказує, що йдеться не про місце навчання, а про особу, яка навчала. Отже, до названого члена речення треба ставити питання в кого?

2. Якщо виникає питання щодо визначення означення чи додатка, вираженого родовим відмінком іменника, то треба вдатися до перетворення конструкцій. Порівняйте: Довгі літні ночі. Довгі ночі літа. Або учительське слово і слово учителя. Перевага надається означальним відношенням, а не об'єктним, бо іменник характеризується за певною ознакою: квіти лісу (які? – лісові).

3. Іноді неможливо однозначно відповісти, який це член речення, тоді відповідь може бути така, що член речення має подвійне значення. Наприклад: Шукай змісту не в словах, а в думках (П. Панч). У цьому реченні теж можна формально поставити два питання (в чому? і де?). Визначення другорядного члена речення може бути і як додатка, і як обставини.

Після обговорення в групах заслуховуємо виступи всіх спікерів, які подають інформацію у вигляді доповіді, схеми чи узагальнюючої таблиці. Всі інші учні слухають і при потребі додають інформацію, обмінюються думками, роблять висновки, самоаналіз та здійснюють рефлексію.

4. Презентація рішень кейса. Виступ лідера (спікера) кожної групи, який висловлює думку колективу. Обмін інформацією (опоненти ставлять запитання).

IV. Підсумок.

1. Самооцінка та самоаналіз спікерів груп.

2. Рефлексія (контрольні питання на окремому аркуші).

Які повнозначні слова входять до складу речення, крім підмета і присудка?

Чим вони відрізняються від головних членів речення?

Який член речення називається означенням?

Якими частинами мови виражаються узгоджені означення? Неузгоджені?

Чому прикладка є особливим видом означення?

Які частини мови виступають у ролі додатка?

Яку роль відіграє пояснюване слово при визначенні виду додатка?

Чому порівняльний зворот найчастіше виступає обставиною?

Назвіть види обставин за значенням.

Які труднощі виникли під час визначення другорядних членів?

Останнім етапом заняття є заключне слово вчителя, у якому він аналізує результати роботи кожного учня, відзначаючи активних, вказує на недоліки, якщо такі є.

3. Заключне слово вчителя, аналіз роботи.

4. Оцінювання (аргументується та коментується).

V. Домашнє завдання. Дібрати 7 речень з художньої літератури, у яких є приклади проблемного визначення другорядних членів речення та зробити синтаксичний розбір. Скласти алгоритм послідовних дій при проблемному визначенні другорядних членів речення.

Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи

Під час осмислення і засвоєння знань неабияку роль для учня відіграє самостійна робота, і лише вона створює умови для оволодіння глибокими знаннями. Якщо правильно організована самостійна робота, то вона дозволяє успішно **вирішити ряд важливих завдань**: зміцнювати знання; удосконалювати вміння та навички, передбачені державною програмою; розвивати пізнавальні здібності (спостережливість, допитливість, логічне мислення, творчу активність у здобутті та застосуванні знань тощо).

Виконання цих завдань значною мірою залежить від правильної організації такої роботи. Зазвичай ми маємо на увазі роботу учня в класі. Проте організація навчальної діяльності школяра передбачає поряд з класною, його домашню, позакласну і самостійну роботу з навчального предмета. Цей вид навчальної діяльності учнів є найцікавішим і досить важливим. Саме в ній більшою мірою може виявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості.

Отже, щоб цей вид роботи був ефективним, доцільно запропонувати учневі **певні правила**:

- Ефективно плануй свій вільний час, поєднуй відпочинок з розумовою працею.
- Постійно відчувай відповідальність за свою роботу.
- Зрозумій те, що від твоєї роботи залежить кінцевий результат усього колективу.
- Розвивай упевненість у собі – “можу зробити”, “можу вислухати”.
- Цілеспрямовано здобувай нові знання, виокремлюй головне й оцінюй основні мовні явища.
- Сплануй алгоритм послідовних дій.
- Усвідомлюй і вмій сформулювати кінцеву мету (очікувані результати).
- Висновки формулюй у вигляді схем, опорних таблиць тощо.
- Систематично повторюй вивчену інформацію за допомогою перегляду схем, опорних таблиць.

• Новий матеріал пов'язуй з уже відомим.

Пам'ятка для учнів під час роботи над кейсом у класі

- Чітко з'ясуйте свої обов'язки в групі.
- Стежте за часом виконання своєї роботи.
- Дотримуйтеся правил активного слухання, поважайте думку іншого.
- Починайте висловлюватися спочатку за бажанням, а потім по черзі.
- Обговорюйте ідеї, а не учнів, які висловили цю ідею.
- Намагайтеся дійти спільної думки.
- Уважно слухайте презентацію рішень кейсу, готуйте запитання до спікерів.
- Беріть активну участь у обговоренні результатів роботи.
- Будьте чесними, справедливими, критично ставтеся до результатів роботи.

Отже, використання кейс-методу на уроці дозволяє активізувати різноманітні фактори: теоретичні знання, практичний досвід учнів, їх спроможність висловлювати свої думки, пропозиції, вміння вислухати альтернативну точку зору.

Використання **методики CASE** створює умови для максимального залучення до роботи усього класу. Кожному учневі пропонується диференційоване завдання, здійснюється індивідуальний підхід, проводиться робота з обдарованою молоддю. Використання цього методу доцільне ще й тому, що він дозволяє бачити неоднозначність вирішення проблеми. Можна бути чудовим спеціалістом-теоретиком, але ще важливіше – уміти знаходити раціональне рішення. Бути готовим співвідносити вивчений матеріал з практикою – цьому можна навчитися за допомогою активних методів навчання. Свої переваги у використанні цього методу має і вчитель: якщо він грамотно спрямовує дискусію, то може вивести на новий розв'язок проблеми, пробуджує інтерес, активізує творчо-пошуковий процес і сприяє ефективній реалізації самостійної роботи учнів.

2. Системний підхід у навчанні мови

Навчання мови – складне педагогічне явище, яке має розглядатися як система, її компонентами є: мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Усі вони тісно пов'язані між собою, взаємодіють і взаємозумовлюють один одного. Головним серед них є мета навчання, що пронизує всі інші компоненти і, насамперед, зміст навчання. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи навчання. Наприклад, зміна змісту будь-якого компонента викликає зміну методів, способів і форм навчання, а отже, і всієї системи.

Системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу використати принцип системності як мислительну технологію, що реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у складному взаємозв'язку їх розвитку. **Загальні вимоги системного підходу** такі:

- поділ складних явищ дійсності (систем) на частини або елементи;
- вивчення способів організації окремих частин та елементів системи в єдине ціле;
- урахування взаємодії елементів системи одного з одним і з усією системою; їх взаємопідпорядкування;
- дослідження взаємовпливу процесів функціонування системи, її підсистем і елементів один на одного.

Системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, які утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. Кожна система має свою структуру. Кожний елемент, що входить до цієї структури, розглядається як підсистема. Ієрархічна залежність підсистем визначається супідрядністю їх функцій: кожна з них і всі разом спрямовані на досягнення результативності навчання.

Системний підхід і аналіз як методи дослідження передбачають врахування всіх істотних ознак системи: склад компонентів, загальні якості, динамічну структуру і характер взаємодії з середовищем.

Отже, **система** – це цілісний об'єкт, у якому діють взаємозв'язані елементи. Стійкий порядок їх утворює внутрішню структуру, зумовлену певними цілями.

Основою системи навчання мови є змістовий і процесуальний компоненти, а межами – мета і результати навчання. До їх складу входять зміст і процес навчання мови, які мають свою структуру і взаємодіють між собою, тобто забезпечують певне функціонування. Побудова системи навчання мови зумовлюється закономірностями навчання і принципами, що впливають з них.

На думку Г. Кирилової, розгляд **уроку як цілісної системи** дає змогу глибоко розкрити теорію і практику уроку в умовах розвивального навчання, оскільки її компонентам властиві внутрішні зв'язки. Внаслідок цього виникає нова якість, не характерна для окремих її компонентів. Наприклад, такою інтегративною якістю є вільне володіння мовою, яке можна забезпечити

тільки всією системою, а не окремими її компонентами. Таким чином, у певній системі ціле не дорівнює сумі його частин.

К. Плиско вважає, що системний підхід тісно пов'язаний з моделюванням і сприяє створенню необхідної понятійної бази для опису об'єкта, яка дає змогу за певних умов отримати нові знання про об'єкт.

За визначенням В. Штоффа, систему збагнути без моделювання неможливо, оскільки моделювання, або **“модель – це така система, яка, відображаючи і відтворюючи об'єкт дослідження, здатна реалізувати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт”**.

У методиці пропонуються **різні підходи до моделювання теми або розділу**. Важливо, щоб під час моделювання теми або розділу забезпечувалися:

- 1) свідоме вивчення мовних понять, визначень і правил при повному їх розумінні;
- 2) реалізація принципів наступності і перспективності у навчанні;
- 3) розгляд виучуваного явища повно і всебічно.

Для прикладу подаємо зразки моделювання теми **“Класифікація голосних (ненаголошених) звуків”** з використанням узагальнювальних схем, таблиць. До того ж тему пропонуємо вивчати блоками, які виокремлено в схемі 1.

Класифікація голосних (ненаголошених) звуків



Далі поетапно пояснюється теоретичний матеріал кожного блоку. Учні переконуються, що кожен із блоків має свою систему правил, як-от:

Блок 1 Вимова ненаголошеного [а – о]

1. У деяких словах на місці о перед *постійно наголошеним а(я)* маємо у вимові і на письмі а. У більшості слів після г, к, х давній звук [о] змінився на [а] переважно перед складом з [а] наголошеним:

Схема 1.1.

Г	а	Гавана, галактика, гаразд, гарячка	О	а	гончар, гопак	п о м і р к у й	горбатий (горб), голчастий (голка), галчатий (галка)
		казашка, кагат, казан, казанський, калач, канадець			комар, корявий, козак		кобзар (кобза), коваль (кований), корабель
		хазяїн, хазяйка, халат, Хабаровськ, халатність			Хорватія, хорал		ховатися (схований), ходячий (хід), хоча (хоч)

Схема 1.2.

Запам'ятай правила				Запам'ятай				
Після інших приголосних			О а	лопата, поганий, ропа, солдат, товар, отаман	в и н я т к и			багаття, багато, багатий, багатство, багатир (багач), богатир (силач)

Блок 2 Вимова ненаголошеного [о – у]

1. Голосний [о] перед складом з наголошеними [у] та [і] вимовляється наближено до – [о']:

Схема 2.1.

О	у'	[о']	м[о']тузка, г[о']лубка, ж[о']луддя, з[о']зуля, к[о']зуля, к[о']жух	мотузка, голубка, жолуддя, зозуля, козуля, кожух
	і		к[о']мірник, к[о']мічний, г[о']ріх, п[о']вік, н[о']сій, г[о']ртіти	комірник, комічний, горіх, повік, носій, гортіти

Блок 3 Вимова ненаголошених [e – и]	
1. У ненаголошеній позиції голосні [e], [и] звучать невідразно, наближаючись один до одного [e’], [и’]. У складах із ненаголошеними [e] та [и] пишеться та сама літера, що й під наголосом.	
Схема 3.1.	
Способи перевірки написання слів з літерою на позначення ненаголошеного голосного [e]	
1. Наголосом	
Зміною форми слова весло – весла степовий – степ	Добором спільнокорених слів вертлявий – вертється великий – велич втекти – втеча
2. Якщо літера на позначення наголошеного [e] випадає хлопець – хлопця, вітер – вітру	
3. Завжди пишеться e	
Схема 3.2.	
у сполученні -ере- у сполученні -еле- у суфіксах -ен-, -енк-, -еньк-, -есеньк-, -еня у суфіксах -ер(о), -ечк-, -тель	дерево, берег зелень, шестет, доручений, Романенко, рученька, мапесенький, козень семеро, ручечка, учитель
Способи перевірки написання слів з літерою на позначення ненаголошеного голосного [и]	
1. Наголосом	
Зміною форми слова криве – криво широкий – широко	Добором спільнокорених слів хвилястий – хвиля зупинити – зупинка
2. Завжди пишеться и	
Схема 3.3.	
у сполученні -ри-, -ли- між приголосними у відкритих складах у суфіксах -ин-, -ив- у суфіксах -ичк- від -ив(иц)и	гриміти, криниця, клишоногий, глигати материн, сестрин, морозиво, пениво Вияток: мариво вуличка (вулиця), паличка (палиця)
Способи перевірки написання слів з літерами на позначення ненаголошених голосних [e], [и] за словником	
e кочерга левада леміш неділя пшениця чемпіон і т.д.	и дистанція, директор, зошит, кишеня, лимон, лимон і т.д.

Блок 4 Вимова ненаголошених [и – і]

1. Звук [и] в наголошеному і ненаголошеному складі не наближається до і: *кисіль, письменник, сільце, холодильник, будильник, кубимець, бакимський*.

Проте спостереження показують, що учні все ж таки припускаються не лише у вимові, а й на письмі великої кількості помилок у словах з и та і: *кисіль (кісіль), письменник (письменник), сільце (сіпльце), будильник (будільник)* тощо.

Очевидним є те, що засвоєння системи правил написання и – і в коренях слів викликає в учнів значні утруднення. Тому системний підхід до групування цих правил із використанням зорових опор сприятиме формуванню в учнів навичок розрізняти способи перевірки написання слів з літерами на позначення ненаголошених и та і у коренях власне українських слів та слів іншомовного походження, усвідомленому засвоєнню в цілому.

Подано зразки узагальнювальних схем.

Схема 4.1.

Способи перевірки написання слів з літерами на позначення ненаголошених голосних [и], [і] у власне українських словах	
и	і
після шиплячих жити, чистий, читач, шити, шибка, щирий	після шиплячих, коли і чергується з о або е жінка (жона), чіп (чопа), чіпати (зачепити), шість (шестеро), шістьсот (шестисот), щітка (щетина)
після г, ж, х	після г, ж, х, коли і чергується з о або е гірський (гора), загін (загон), гість (гостя), кіш (коша), кіл (кола), хід (ходити)

Схема 4.2.

Способи перевірки написання слів з літерами на позначення ненаголошених голосних [и], [і] в словах іншомовного походження	
и	і
а) у загальних назвах після <i>д, т, з, с, ц, ж, ч, ш, р, [дж], [дз]</i> , перед буквами на позначення приголосних. Запам'ятайте словесний ключ "де ти з'їси цю кашу жиру?" + [дж], [дз]: <i>візит, бравісімо, лансімо, фортисімо, циліндр, піццатто, джинси, шифр, ритмічний</i>	а) на початку слова: <i>ієрозоліф, інозит, інерція</i> б) після <i>б, л, в, м, ф, г, ж, х, л, н</i> перед буквами на позначення приголосних. Запам'ятайте словесний ключ "на, глуха маля-по Бофі, ляльку": <i>бібліотека, пісмей, вібрис, мільярд, фільтр, гігант, кілограм, хірург, ліміт, нікотин</i> Виятки: <i>випител, спирит, гиря, кинджал, еліскіп, Єрусалім, Китай</i>
б) у географічних назвах із кінцевими <i>-ида, -ека</i> після <i>д, т, з, с, ц, ж, ч, ш, р, [дж], [дз]</i> , перед буквами на позначення приголосних: <i>Флориди, Африка, Америка</i>	в) після букв на позначення приголосних перед буквами на позначення голосних та <i>й</i> : <i>клієнт, аксіома, радіус, ентузіазм, генії, барії</i>
в) у географічних назвах після шиплячих приголосних: <i>Алжир, Чикаго, Чилі, Вашингтон</i>	г) у кінці слів перед <i>я</i> : <i>аудиторія, аудиторія, інгерсія, артемія</i>
г) за традиційною вимовою в деяких географічних назвах і похідних від них після <i>д, т, з, с, ц, ж, ч, ш, р, [дж], [дз]</i> перед буквами на позначення приголосних: <i>Аддіс-Абеба, Скандинавія, Ватикан, Тибет, Бразилія, Сирія, Сицилія</i>	д) у кінці невідмінюваних слів після букв на позначення приголосних: <i>мерсі, амбі, денді, таксі</i>

Після ознайомлення з теоретичною частиною кожного із блоків учні виконують тренувальні вправи та завдання, працюють над текстом, оскільки саме в них розкривається функція фонем, виявляється темп мовлення, сила голосу, виражальні засоби фонетики.

Так, з'ясування відношень між написанням і вимовою слів з літерами на позначення наголошених і ненаголошених голосних може знайти втілення в багатьох прийомах. Наприклад, учні читають узагальнювальну таблицю:

Говори правильно!	Пиши правильно!
[а – о] г[а]разд [о]таман к[а]зашка к[о]зак	[а – о] гаразд отаман казашка козак
[о – у] К[о']лумбія м[о']тузка к[о']жух	[о – у] Колумбія мотузка кожух
[е – и] з[е']рно д[и"]кун ч[е"]решня оч[е"]рет д[е"]крет д[е"]мократія	[е – и] зерно дикун черешня очерет декрет демократія
[и – і] куб[и]нець єп[и]скоп р[и]туал р[и]тмічний	[и – і] кубинець єпископ ритуал ритмічний

Після ознайомлення учні записують зміст таблиці, добираючи за орфографічним словником аналогічні приклади.

Кожен блок передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, зіставляти, конкретизувати, систематизувати матеріал, виділяти головне, істотне, застосовувати набуті знання на практиці, а також сприяє виникненню належної творчої атмосфери у процесі навчання. У структуру кожного блоку входять насамперед **дидактичні прийоми** – конкретні дії вчителя або учня, які зумовлені методами і прийомами, формами роботи й забезпечують досягнення мети, розв'язання завдань уроку.

Отже, **системний підхід на уроках мови:**

- забезпечує усвідомлене розуміння мовних фактів та явищ у їх взаємозв'язках і цілісній системі;
- спонукає учнів бути уважними у виборі мовних засобів для передачі певного змісту, системи кожного блоку й цілісної системи розділу і теми, що вивчається;
- формує в учнів уміння й навички вибирати з ряду співвідносних, взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій найдоцільніші;
- сприяє розумінню логіки предмета, дає змогу простежити наявні зв'язки між різними рівнями мови (фонетика – орфоепія – орфографія – лексика – морфологія – синтаксис – стилістика тощо), а також простежити не лише будову системи та її частин, а й їхню зміну, взаємодію й розвиток.

3. Проблемність у навчанні

Теоретичні розробки проблемного навчання досить різнобічні. Поняття **“проблемне навчання”** вчені відносять до різних категорій, укладаючи в нього різний зміст. Так, одні з них вважають його **принципом дидактики** (Т. Кудрявцев, З. Калмикова), інші – **методом навчання** (В. Оконь, А. Брушлинський), треті – **типом навчального процесу** (А. Алексюк), четверті – **психолого-педагогічною системою** в організації навчально-пізнавального процесу (В. Максимова), п'яті – **особливим підходом до навчання**, що виявляється насамперед у перетворювальному характері пізнавальної діяльності школярів (М. Скаткін) тощо.

Звісно, показником зрілості будь-якої наукової теорії є насамперед однозначність її термінів, що зафіксована в дефініціях і визначеннях. На жаль, терміни **“проблема”, “задача”, “завдання”, “запитання”, “проблемна ситуація”**, якими послуговуються в теорії проблемного навчання, досить багатозначні, що призводить до термінологічно-понятійної плутанини.

З точки зору А. Фурмана, всі ці підходи до визначення місця проблемного навчання в теорії і практиці не позбавлені смислу, однак не самі по собі, а лише в сукупності, гармонійній єдності.

Насамперед слід розрізнити **теоретичний і практичний аспекти**: в науці проблемне навчання – теорія, а в практиці – система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчої особистості.

З урахуванням зазначеного **проблемне навчання** слід розглядати як психолого-педагогічну систему методів, форм і засобів розвивального навчання, що сприяє активному оволодінню учнями новими знаннями й способами дій.

Безперечно, проблемне навчання є одним із способів керування пізнавальною діяльністю учнів, частиною цілісної системи навчання, проте таке навчання вимагає спеціальної структури уроку. Т. Кудрявцев зауважує, що здійснення навчання через створення проблемних ситуацій вимагає нових форм організації уроку, особливо на етапі вивчення нового матеріалу.

Основу теорії проблемного навчання становить **поняття проблемної ситуації та спосіб її розв'язання**. Той чи інший тип проблемної ситуації, як правило, створюється вчителем, а спосіб її розв'язання “добувається” у процесі спільної діяльності вчителя й учнів. **Результатом** цієї діяльності на певному етапі навчання має бути **опанування учнями узагальнених принципів розв'язання того чи іншого типу проблемних завдань**. У методиці визначено кілька типів проблемних ситуацій та їх різновидів, в основу класифікації яких покладено принцип невідповідності або суперечності в структурі знань, умінь і навичок учнів.

Наведемо **чотири типи проблемних ситуацій**, що можуть ефективно використовуватися на уроках української мови під час вивчення будь-якої теми:

1) проблема невідповідності між системою знань учнів і вимогами, що виникають під час розв'язання нових навчальних завдань;

2) проблема вибору учнем із системи знань найнеобхіднішої, що й дасть можливість розв'язати завдання з неповними даними або з надмірним числом даних;

3) суперечність між теоретично можливим способом розв'язання завдання і практичною нездійсненністю способу розв'язання. Інший варіант – коли практично досягнутий шлях розв'язання завдання учні не можуть теоретично обґрунтувати на певному етапі засвоєння знань;

4) проблема, коли учні стикаються з новими практичними умовами застосування вже набутих знань порівняно з попередніми умовами навчання, в яких ці знання набувалися.

Наприклад, в учнів викликають труднощі критерії визначення частиномовного статусу однозвучних слів у таких словосполученнях: *відкритий погляд* і *відкритий здавна* або *квашена капуста* і *квашена у діжці капуста*, тому вони не можуть безпомилково віднести їх до дієприкметників чи прикметників. Чи, скажімо, визначення роду іменників: *тюль*, *Сибір*, *фальш*, *вітрище*, *вогнище*, *дворище*, *дубище*, *бородище*.

Спираючись на **два способи реалізації проблемного навчання**, зокрема: 1) вчити конкретного алгоритму розв'язання даного завдання, окремих конкретних операцій відповідно до поданих зразків; 2) керуючись узагальненими принципами розв'язання розумових задач даного типу, що допускають вибір і передбачають різну послідовність їх виконання, вчителів, з одного боку, необхідно в доступній формі пояснити, наприклад, теоретичний матеріал і закріпити його з учнями через виконання вправ та завдань проблемного характеру, з іншого, врахувати необхідність повторення учнем вдома цього ж матеріалу й виконання рекомендованих вправ та завдань. Для прикладу візьмемо тему “Рід іменників”.

Під час визначення роду іменників: *вітрище*, *вогнище*, *дворище*, *горище*, *бородище*, *дубище* закономірно виникають труднощі, оскільки в посібнику відсутній теоретичний матеріал про іменники так званого подвійного роду. Компенсувати знання про іменники подвійного роду доцільно шляхом створення проблемної ситуації, як-от; до якого роду належать іменники: *бабище*, *гадючище*, *ведмедище*, *дубище*.

Думки учнів розділяться: одні доведуть, що ці іменники середнього роду, інші – жіночого і чоловічого. Доведення перших ґрунтуються на аналогії суфіксів і на характерному для середнього роду закінченні *-е*. Інші ж учні спроможні міркувати й так: іменник *бабище* утворений від слова *баба* (*гадючище* – від *гадюка*, що позначають істоти жіночого роду, отже, *бабище* і *гадючище* – жіночого роду; *ведмедище* – *ведмідь*, *дубище* – *дуб* походять від іменників чоловічого роду, отже, іменники *ведмедище*, *дубище* теж чоловічого роду.

Під час обговорення робиться висновок, що мають рацію і перші, і другі учні. В українській мові є слова, які зберігають у собі ознаки двох

родів. Так, *бабище, гадючище* – це іменники жіночо-середнього роду, *ведмедище, дубище* – чоловічо-середнього.

Проблемний підхід доцільно застосовувати під час виконання **завдань, які передбачають проведення мовних експериментів, дослідів, ознайомлення з додатковою та довідковою літературою.** Для прикладу наведемо **зразки таких завдань:**

- Укладіть список науково-популярної літератури з анотаціями до розділів “Фонетика”, “Морфологія”, “Синтаксис”, “Пунктуація”. Напишіть три рецензії: на наукову статтю, посібник, підручник, видані українськими вченими з проблем названих розділів (Д. Баранник, І. Вихованець, А. Грищенко, К. Городенська, П. Дудик, А. Коваль, Л. Мацько, А. Медушевський, Н. Тоцька, М. Плющ).

- Законспекуйте §1-7; §16-18; § 29-36 з книги М. Пентилюк “Культура мови і стилістика” (К.: Вежа, 1994).

- За словником Д. Гринчишина “Короткий тлумачний словник української мови” (К.: Вища школа, 1978) відшукайте 25-30 рідко вживаних слів, випишіть у зошит тлумачення їх значень.

- Культура мови якнайщільніше пов'язана з дотриманням літературних норм слововживання – з семантично точним і стилістично доречним вибором слова, з граматично й стилістично правильною сполучуваністю слів. Опрацюйте передмову до словника-довідника С. Головащука “Українське літературне слововживання” (К.: Вища школа, 1995). Ознайомтесь із порадами автора, які саме слова чи словосполучення найдоцільніше вживати для передачі потрібного змісту.

Експериментально перевірено, що **проблемність** у навчанні може використовуватись як на **різних етапах** (вивчення нового матеріалу, закріплення, узагальнення і систематизація вивченого, якщо дозволяє характер змісту навчального матеріалу), так і в **домашній самостійній роботі** учнів. Особливо слід відзначити роль пізнавальних завдань і запитань, що активізують розумову діяльність учнів, розвивають навички застосовувати знання у нових ситуаціях, виробляють творчий підхід до аналізу мовних явищ і фактів. Це можуть бути **завдання, що передбачають проведення мовного експерименту**, наприклад:

- Доведіть, ураховуючи синтаксичні функції, що подані нижче слова можуть виступати різними частинами мови: *біг, тепло, коло, край, батьків, ніж*.

- Чи можемо визначити відмінок, у якому вжито слова *матері, лист, брата, світанку*? Власну думку обґрунтуйте і підтвердіть прикладами.

- Слово *один* поєднує в собі ознаки кількісного числівника і прикметника. Ознаку якої частини мови виявляє слово *один* при лічбі, при формуванні складних числівників?

- Чи правильною є форма дієслова в такому прикладі: – *Е, так папаша казали, щоб з дому не сховався, а то за вуха намнуть.* (С. Васильченко).

- Яка самостійна частина мови має найменший кількісний склад, проте в мовленні використовується дуже часто?

Отже, **серцевиною проблемного навчання** є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя й учнів, який охоплює виявлення проблеми, відкриття знань учнем під час її розв'язання, застосування відшуканих способів дії до виконання нових навчальних завдань. Учитель може обирати один з багатьох імовірних варіантів проблемного навчання з урахуванням особливостей власної педагогічної діяльності, індивідуальних можливостей учнів, рівня лінгвістичної підготовки учнівського колективу в цілому.

Проблемне навчання здійснюється різними методами: монологічним і діалогічним викладом знань, евристичною бесідою й пошуковою самостійною роботою учнів, навчальним диспутом та учнівським дослідженням тощо, – які при цьому обов'язково більш-менш характеризуються пошуково-продуктивною спрямованістю зустрічної пізнавальної активності між учителем і учнем.

Готуючи так званий проблемний урок з української мови, учитель повинен досконало володіти матеріалом, уважно проаналізувати його, спрогнозувати можливі складнощі в засвоєнні теми, визначити структуру уроку, передбачити зв'язок із суміжними дисциплінами.

Проблемне навчання за своєю суттю є аналогом дослідницької діяльності, виступаючи одночасно концептуальною моделлю. Застосування його в практиці навчання учнів є доцільним, оскільки робить більш доказовим пояснення нового матеріалу, закріплення знань, розвиває пізнавальну активність учнів, підвищує інтерес до пошукової роботи, а отже, формує діалектичне мислення та навички наукового аналізу мовних явищ і фактів.

4. Вивчення програмового матеріалу укрупненими частинами

Вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами забезпечує потрібну якість знань, їх системність. В учнів формуються вміння узагальнювати, систематизувати, досліджувати. **Вивчення мови шляхом укрупнення одиниць засвоєння** вимагає узагальнення і повторення пройденого упродовж усього періоду навчання, що повинно проводитися на вищому рівні синтезу й систематизації, з використанням завдань і вправ, які потребують уміння застосовувати набуті знання в різних ситуаціях, особливо в нестандартних. При цьому компактніше будується система занять, спрямованих на зміцнення і подальше вдосконалення комунікативних умінь і навичок учнів. Завдяки “стисненню” програмового матеріалу з'являється реальніша можливість планувати систему різнотипних уроків у межах конкретного розділу курсу з урахуванням тісного зв'язку в організації занять із розвитку зв'язного мовлення учнів.

Вивільнення навчального часу дає змогу також **урізноманітнити заняття і підвищити якість навчання**. Значних змін зазнає зміст, зовнішня і внутрішня організація, технологія уроків. Унаслідок систематичного використання узагальнювальних таблиць і схем **досягається економія**

навчального часу, **створюються умови** для активізації пізнавальної діяльності.

Одним з прийомів, що допомагає залучати учнів до активної діяльності на уроці, є **робота з узагальнювальними таблицями і схемами**, яка полягає в стислому викладі і зображенні основних положень нового навчального матеріалу, чіткому визначенні основних його ідей.

Використовувати узагальнювальні таблиці і схеми на уроках української мови можна з п'ятого класу. Під час вивчення, наприклад, теми "Правила вживання апострофа. Правильна вимова та написання слів з апострофом" учитель пояснює правила, а потім учні розглядають узагальнювальну таблицю, в першій графі якої виділено правила вживання апострофа, у другій – пояснюється, коли апостроф не ставиться. Подаємо зразок вивчення теоретичного матеріалу з теми "Апостроф".

Українська мова має специфічний знак – апостроф ('). Він використовується для передання твердої, роздільної вимови приголосних, що не зливаються з наступними звуками: *пам'ять, п'ятниця, сім'я, б'є, в'юн*.

Далі приклади ілюструються на таблиці.

Правила вживання апострофа

Ставиться апостроф	Не ставиться апостроф
1. Після букв, що позначають губні б, п, в, м, ф перед я, ю, є, ї у корені слова:	
якщо перед ними немає іншої літери на позначення приголосного, крім р слоВ'Яни, М'Ята, М'Який, М'Яч, здороВ'Я, П'ять, тодФ'Яний, верБ'Я, черВ'Як, розВ'язати, розМ'яти, розП'ятий	якщо перед літерою на позначення губного стоїть приголосний, що належить до кореня тьМ'Яний, різьБ'Яр, духМ'Яний, рутВ'Яний, СВ'Ятослав, моркВ'Яний, мавП'Ячий
2. Після префіксів, перед я, ю, є, ї:	
якщо префікс закінчується на літеру, що позначає приголосний: від'Ємний, без'Ядерний, під'їзд	якщо префікс закінчується на літеру, що позначає голосний: прої'їзд, ви'явити, під'єднати після префікса перед наступними і, а, у, в, о: зекон'омити, загіту'вати, безіменний
3. У складних словах:	
трьох'Ярусний, пів'Юрти, пів'Яблука, дит'Ясла
4. Після р перед я, ю, є, ї:	
якщо р у кінці складу (вимова є роздільною): сузір'Я, бур'Ян, міжаіР'Я	якщо р на початку складу, коли я, ю, є позначають його м'якість: Р'Ясно, зоР'Я, Р'Єліні, кР'Юж
5. У власних назвах після и перед я:	
Лук'Ян, Лук'Яниха, Лук'Яніна, Лук'Янчук, Лук'Янівка...

Далі вчитель пояснює, що в іншомовних словах апостроф ставиться в таких самих позиціях, як і в українських словах. Різниця в тому, що апостроф ставиться перед я, ю, є, ї не тільки після літер на позначення губних і р, а й після літер, що позначають шиплячі та задньоязикові, якщо вони вимовляються твердо й після них чується звук *й*: *прем'єра, об'єкт, бар'єр, Х'юстон, ін'єкція, кон'юнктура, п'єдестал, В'єтнам*.

Апостроф не ставиться в іншомовних словах, якщо я, ю, є, ї передають м'якість попереднього приголосного (не чується звук [й]) і відповідно вимова є не роздільною, а плавною: *бюро, пюре, манікюр, рюкзак, гравюра, кювет, нюанс, Мюнхен, бюрократ, бюлетень, бюджет, бюст, мюзикл*.

Такий підхід сприяє розвитку аналітичного і синтетичного мислення учнів: **зошит з узагальнювальними схемами** даватиме їм цілісну картину окремих розрізнених правил, допомагатиме тримати в пам'яті логічні зв'язки

певного визначення, бо узагальнювальні схеми і таблиці мають здебільшого характер алгоритму і служать для практичного використання.

Однією з переваг узагальнювальної схеми є її динамічність. У завершеному вигляді вона є таблицею, але відмінність у тому, що матеріал на ній подається поступово, в міру засвоєння його учнями. Це дає їм змогу не забігати наперед, не вгадувати результати, а бути присутніми при “народженні” граматичного правила і самим творити його.

Практикою доведено, що описовий виклад теоретичного матеріалу, який подається в підручнику, позбавляє можливості широко варіювати його на різних етапах засвоєння. За узагальнювальною ж схемою можна повторити матеріал на уроці приблизно шість разів, а саме під час:

- 1) творення узагальнювальної схеми;
- 2) зображення її на дошці;
- 3) перенесення в зошити;
- 4) виконання вправ з використанням схеми;
- 5) зіставлення схеми з матеріалом підручника;
- 6) формулювання висновків.

Щоб процес вивчення української мови був усвідомленим і цікавим, активізував пізнавальну діяльність учнів, **схеми, таблиці, унаочнені конспекти повинні охоплювати**, по-перше, теоретичний матеріал з мови до однієї теми, до кількох, до всього розділу; по-друге, теоретичний матеріал повинен закріплюватися значною кількістю тренувальних вправ, проблемних питань та завдань для самоперевірки. До того ж, все це може закладатися в програму комп'ютера.

Загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї ще не мають достатньої кількості друкованих наочних посібників, тому доводиться виготовляти й користуватися саморобними.

Завдання виготовляти таблиці, схеми, моделі, посібники **корисно давати учням.** Вони самі відчують, що виготовлення наочних посібників є однією з потреб, а тому працюють старанно, з задоволенням. Так, можна виготовити до кожної теми моделі, схеми, картки самоконтролю, контрольні завдання, таблиці до настінного тлумачного словника, таблиці – “Пиши правильно!”, “Говори правильно!”, “Стеж за наголосом”, “Мова наших мешканців”, “Перевір себе”, “Диктант-“тиша”, “Мовна естафета”, “Біографія слова”, “Словник труднощів української мови” та ін.

Так звані **“зорові опори”** є доброю підмогою у процесі навчання рідної мови, оскільки вони, по-перше, відкривають вчителю-словеснику широкі можливості для блокового структурування мовного матеріалу, по-друге, розвивають в учнів уміння вивчати матеріал на основі виділення в темі опорних понять, навколо яких групуються другорядні, запам'ятовувати й відтворювати опорні сигнали, а також давати відповідні коментарі.

Практика переконує, що економія часу в процесі вивчення мови укрупненими, логічно завершеними частинами з використанням узагальнювальних схем, таблиць дає змогу словесникові посилити практичне засвоєння курсу. Крім узагальнювальних схем, таблиць, до кожної теми

доцільно готувати унаочнені конспекти, в яких стисло чи за допомогою загальноприйнятих графічних позначень подаються поняття, факти, явища тощо. Учителеві належить вести облік виготовленої наочності та розподіляти її поміж учнями, враховуючи навчальні вимоги програми з української мови, потреби учнів. Наприклад, під час вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу до теми “Основні чергування приголосних при словозміні і словотворенні” учням пропонуються ключі-опори або пам’ятки, що лягли в основу узагальнювальних схем, таблиць, унаочнених конспектів.

Оскільки чергування приголосних *з, к, х* в українській мові відбувається при словозміні і словотворенні, а також у прикметникових суфіксах *-ськ (ий)* та *-ин(а)*, вважаємо за доцільне вивчати цю тему, спираючись на **спіралевидний принцип**.

На відміну від лінійного принципу, **спіралевидний принцип навчання** має ряд переваг:

- дозволяє учителеві чітко визначити послідовність пояснення теоретичного матеріалу, який учні повинні сприйняти як цілісну теоретичну систему;
- дає змогу організувати повторення раніше вивченого матеріалу й пов’язати його з тим, що буде вивчатися пізніше;
- допомагає вчителю визначити якість засвоєння раніше вивченого матеріалу та виявляти доцільність кількаразового повторення теоретичних відомостей;
- сприяє контролю й коригуванню поетапного засвоєння навчальної теми.

Вивчення теоретичного матеріалу за спіраллю проходить різні етапи: від синтезу до аналізу, а від нього знову до синтезу й сприяє осмисленню, узагальненню, крім того, самостійно комбінується, повторюється й закріплюється тренувальними вправами. Покажемо процес вивчення теоретичного матеріалу за спіралевидним принципом на схемі.



Далі подаємо зразок цілісного вивчення теми “Чергування приголосних *з, к, х* в українській мові” за вказаними на схемі етапами.

Чергування приголосних

[Г] – [З] – [Ж]
 [К] – [Ц] – [Ч]
 [Х] – [С] – [Ш]

Для відтворення приголосних, що чергуються, учні запам'ятовують ключ-опору:

нога – но́зі – но́жка
 рука – ру́ці – ру́чка
 вухо – (у) ву́сі – ву́шко

Далі опрацюється модель узагоченого концепту для практичного закріплення навчальної теми.

Зразок виконання:

Буг – ім. чол. роду II в. одн. у М. в. – (у Бузі)	безпе́ка – ім. жін. роду I в. одн. у Д. в. – (безпеці), у М. в. – (у безпеці)	ру́к – ім. чол. роду II в. одн. у М. в. – (у руці)
лу́г – ? бе́рег – ? зе́в'язь – ?	а́битура́нтка – ? спі́лка – ? ку́лька – ?	ко́жух – ? че́репаха – ? стри́ха – ?

Ключ-опора використовується також під час вивчення тем: "Зміни приголосних перед прикметниковим суфіксом **-ськ(ий)**" та іменниковим **-ств(о)**", "Чергування приголосних перед суфіксом **-ин(а)**".

Перед засвоєнням теми "Зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)**" учні розглядають дві схеми:

Схема 1	Схема 2
Г → З → Ж К → Ц → Ч Х → С → Ш	г → з ← ж к → ц ← ч х → с ← ш
	+ ськ(ий), (ств(о))

Доходять висновку, що перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** деякі приголосні при словотворенні змінюються, змінюючи й самі суфікси. Наприклад: *гірник – гірняцький*, *молодець – молодецький*, *ткач – ткацький – ткацтво*; *Прага – пражський*, *Заторіжжя – заторізький*, *птаха – птаство*, *товариш – товариський* тощо. Під час зіставлення двох схем учні виявляють, що зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** зазнають лише літери першого і третього стовпчика схеми 2 за принципом "до центру" (г → з ← ж і т. д.) на відміну від схеми 1, яка показує зміни приголосних за принципом послідовності (г → з → ж і т. д.)

Після пояснення розглядають схему-опору "Зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)**" й виконують завдання.

	г → з ← ж к → ц ← ч х → с ← ш	+ ськ(ий), (ств(о))	
Кривий Ріг → криворізький		пражський ←	Прага
Кременчук → кременчуцький		дрогобицький ←	Дрогобич
птаха → птаство		товариство ←	товариш

Наступна схема-опора допомагає учням зрозуміти, що інші приголосні перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** на письмі зберігаються:

Схема 2а

Г – З – Ж	лю́д	НЕ ЗАЗНАЮТЬ ЗМІН	лю́дський
К – Ц – Ч	студе́нт		студе́нтський
Х – С – Ш	заво́д		заво́дський

Під час пояснення теми "Зміни приголосних г, к, х перед суфіксом **-ин**" учні розглядають три схеми відомого їм ключа.

Схема 1	Схема 2	Схема 3
Г → З → Ж К → Ц → Ч Х → С → Ш	г → з ← ж к → ц ← ч х → с ← ш	Г → з̄ → Ж К → ц̄ → Ч Х → с̄ → Ш

Схеми допомагають зробити висновок, що при творенні слова або його відмінюванні замість одного звуку з'являється інший, тобто відбувається чергування звуків (схема 1 – за принципом послідовності). Зміни приголосних перед суфіксами **-ськ(ий)**, **-ств(о)** зазнають перші та треті літери (схема 2 – за принципом "до центру"). Приголосні звуки г, к, х перед суфіксом **-ин** зазнають змін (схема 3 – другі літери схеми опускаються).

Схема 3

Г → з → Ж
 К → ц → Ч
 Х → с → Ш

ОльГа – ОльЖин
 Лука – Лучин
 сваХа – сваШин

Запам'ятайте! Виняток: Мелашка – Мелашчин

Практика переконує, що в умовах відсутності конче потрібного унаочнення, пропоновані схеми зручні в користуванні, оскільки вони компактні, місткі, доступні для сприйняття, дозволяють показати спостережувані явища в динаміці і сприяють успішному запам'ятовуванню й відтворенню опорних сигналів, а також можуть легко вводиться у програму комп'ютера.

Подаємо окремі зразки унаочнених конспектів, схем-опор, узагальнювальних таблиць, унаочнених запитальників, що містять завдання для самоперевірки:

Зразок унаочненого завдання

Питання: Які є чергування приголосних звуків в іменниках I та II відмін при слові:

Завдання: Підготуйте відповідь з використанням узагальнювальних таблиць.
Відповідь: При відмінюванні в іменниках I відміни перед закінченням *-і* в давальному та місцевому відмінках приголосні *г, к, х* переходять відповідно в (чи "словесний ключ") *з, ц, с*; в іменниках II відміни перед закінченням *-і* приголосні *г, к, х* переходять в *з, ц, с* лише в місцевому відмінку. Наприклад:

нога – нозі – ніжка; рука – руці – ручка; вуха – вусі – вушко

В іменниках I відміни приголосні *г, к, х* переходять в *з, ц, с* у давальному і місцевому відмінках:

Н.	Р.	Д.	З.	О.	М.	Кл.
нога	ноги	нозі	ногу	ногою	... нозі	ного
рука	руки	руці	руку	рукою	... руці	руко
муха	мухи	мусі	муху	мухою	... мусі	мухо

В іменниках II відміни *г, к, х* переходять у *з, ц, с* лише у місцевому відмінку:

Н.	Р.	Д.	З.	О.	М.
луг	лугу	лугу	луг	лугом	... лузі
рік	року	року	рік	роком	... році
рух	руху	руху	рух	рухом	... русі

Отже, для іменників I відміни чергування *г, к, х / з, ц, с* є закономірністю, оскільки всі іменники I відміни, основа яких закінчується на приголосний, у давальному і місцевому відмінках мають закінчення *-і*.

Іменники II відміни у місцевому відмінку однини мають закінчення *-ові, -еві / -єві, -у/-ю, -і/-ї*. Закінчення *-і* мають деякі іменники середнього роду та чоловічого роду (переважно безсуфіксні), що означають неістоти: *берег – на березі, поріг – на порозі, поверх – на поверсі, Петербург – у Петербурзі*, тому не в усіх словах іменників II відміни в місцевому відмінку відбувається чергування *г, к, х / з, ц, с*. Наприклад: *Дніпропетровськ – у Дніпропетровську, Нью-Йорк – у Нью-Йорку*.

Працюючи за схемами-опорами, таблицями, унаочненими конспектами, вчитель має змогу принагідно повторювати близькі до теми питання. Наприклад, за схемою-опорою “Будова слова і словотвір” повторити правопис префіксів, суфіксів, складних слів тощо.

Крім того, резерв часу, що вивільняється, вчитель може ефективно використати для **засвоєння учнями додаткової кількості мовних одиниць**, для тренувальних вправ.

Так, у процесі вивчення шкільного курсу мови у 5 класі вчитель може запрограмувати на весь рік роботи засвоєння учнями додаткової кількості слів (умовно 500) з контрольними орфограмами, з них: 100 лексичних одиниць, 100 крилатих висловів, 100 слів із тлумачного словника.

У 6 класі продовжити засвоєння нових одиниць, відповідно: 500 слів з контрольними орфограмами, 100 лексичних одиниць, 100 крилатих висловів, прислів'їв, приказок, 100 слів із тлумачного словника.

У 7-9 класах по 300 слів з контрольними орфограмами, по 100 лексичних одиниць, по 100 крилатих висловів і прислів'їв, по 50 тлумачень слів.

У 10-11 класах по 200 слів з контрольними орфограмами, по 50 лексичних одиниць, по 50 крилатих висловів і прислів'їв, по 50 тлумачень слів.

Таким чином, за період навчання у 5-11 класах учні засвоять до 5000 мовних одиниць. Додаткову кількість слів доцільно вводити до програми комп'ютера.

Вчитель може спланувати зразки для вивчення додаткової кількості слів (крилаті вислови, прислів'я, приказки, тлумачення слів) за допомогою словників та довідкової літератури.

При систематичному використанні узагальнювальних схем, таблиць, моделей учні матимуть змогу розвивати аналітичне і синтетичне мислення: зошит з узагальнювальними схемами даватиме їм цілісну картину окремих розрізнених правил, допомагатиме тримати в пам'яті логічні зв'язки певного визначення, бо здебільшого узагальнювальні схеми мають характер алгоритму і служать для практичного використання.

Ефективним прийомом керування операційно-мисленнєвою діяльністю учнів є **навчання за допомогою алгоритмів**, що характеризується постановкою системи питань і алгоритмічних завдань. Алгоритм дається здебільшого у письмовій формі. Він має **властивість детермінованості**, тобто однозначно визначає дії людини, так що завдання за цим алгоритмом виконуватиметься тими ж самими способами. Дуже важливо дотримуватися послідовності дій і операцій, визначених алгоритмом, що приведе до безпомилкового результату.

Алгоритм – це чітка, розумова, з методичною доцільністю продумана система логічних операцій, послідовне виконання яких неминуче приводить до правильного розв'язання задач. Алгоритми найповніше, найефективніше реалізують методичні принципи роботи з граматичними правилами, сприяють злиттю в одне ціле двох процесів – **засвоєння і застосування**

правила на письмі. Алгоритми не заміняють правил підручника, а приводять їх у чітку систему і зближують теоретичні і практичні моменти. Алгоритми бувають прості і складні, а отже – легші й важчі. Чим старший клас, тим більше вони ускладнюються, подається більше запитань.

Для розв'язання граматичних завдань використовуються різні види алгоритмів. Серед них найзручнішими і доступними є **алгоритми розпізнавання**, що вживаються для визначення специфіки частини мови, категорій роду, відмінка, виду, часу, та **алгоритми розв'язування**, за допомогою яких діти вчаться правильно вживати в усному й писемному мовленні граматичні форми.

У процесі навчання мови варто застосовувати алгоритми обох видів. Однак слід зауважити, що є матеріал, який не можна засвоїти за допомогою алгоритму, оскільки не завжди можна виділити систему дій і операцій, що забезпечить оволодіння відповідними знаннями (наприклад, винятки з правил, окремі випадки правопису власних назв тощо). На ці правила доцільно виготовляти узагальнювальні схеми і таблиці.

Оскільки **процес алгоритмізації** полягає у відокремленні елементарних дій і порядку їх виконання для досягнення поставленої мети, а **алгоритм як елемент програмованого навчання** – це чітко організована послідовність однозначних операцій, що ведуть до досягнення повного результату, нами розроблено систему алгоритмів двох видів для самостійної роботи учнів.

Подаємо окремі зразки алгоритмів.

а) алгоритм розпізнавання

I (Робота в класі)

- 1. Установи зв'язок з іншими словами (у словосполученні).*
- 2. Перевір, чи вказує слово на ознаку предмета? – Так.*
- 3. Перевір, чи можна поставити питання який? або чий? – Так.*
- 4. З'ясуй, чи змінюється слово за відмінками? – Так.*
- 5. Визнач, чи змінюється слово за числами? – Так.*
- 6. Визнач, чи змінюється слово за родами? – Так.*

7. Визнач, чи вживається воно без іншого самостійного слова? – Ні. Зроби висновок: це – прикметник.

Наприклад: *широкий степ*. 1. Слово *широкий* узгоджується із словом *степ*. 2. Слово вказує на ознаку предмета. 3. Відповідає на питання який? 4. Змінюється за відмінками (*широкий степ* – Н. в., *широкого степу* – Р. в., *широкому степу* – Д. в. і т.д.). 5. Слово *широкий* вжито в однині. 6. Слово *широкий* чоловічого роду. 7. Без іншого самостійного слова не вживається. Висновок: це – прикметник.

II (Робота вдома)

1. Чи вказує залежне слово у словосполученні *лечена картопля* на ознаку, зумовлену дією? – Ні.
 2. Чи можна замінити у словосполученні *лечена картопля* залежне слово дієсловом? – Ні.
 3. Чи має слово *лечена* наголошений суфікс *-ен-*? – Так.
 4. Чи вказує наголошений суфікс *-ен-* у слові *лечена* на неможливість ознаки або дії? – Ні.
- Висновок: У словосполученні *лечена картопля* залежне слово виступає прикметником.

б) алгоритм розв'язування

I (Робота в класі)

Щоб визначити, який зв'язок у словосполученні "*сторінка книжки*", треба:

1. З'ясувати характер дії:

а) чи зміна головного слова викликає зміну залежного?

Так

Ні

Залежне слово лишається в одній і тій же формі (*сторінка книжки* – *сторінку книжки* – *сторінкою книжки*)

б) чи є залежне слово відмінковою частиною мови?

Так

Ні

Залежне слово виражене відмінковим словом (*книжки*)

в) чи є головне слово іменником, займенником або невідмінковою частиною мови?

Так

Ні

Головне слово виражене іменником (*сторінку*)

2. Поставте питання:

а) чи головне слово вимагає від залежного певної відмінкової форми?

Так

Ні

Головне слово вимагає від залежного родового відмінка однини (*сторінка книжки*)

3. Зробіть висновок: зв'язок між словами, при якому головне слово вимагає від залежного певної відмінкової форми, а під час зміни головного слова залежне лишається в одній і тій же формі (*сторінка книжки*, *сторінку книжки*, *сторінкою книжки*), називається керуванням.

II (Робота вдома) Алгоритм розв'язання: *н* чи *нн* у прикметниках?

1. Від якої частини мови утворено прикметник?

2. Якщо від іменника, то подивись, на яку літеру закінчується основа слова.

3. Якщо основа закінчується на *н*, то зроби висновок, що пишуть дві букви *н*.

4. Якщо основа закінчується на іншу літеру, то подивись, чи має прикметник суфікс і який саме?

5. Якщо суфікс *-ан-/-ян-*, то пиши одну букву *н*.

6. Якщо від прикметника, то подивись, чи наголошені суфікси *-енн-*, *-анн-/-янн-*.

7. Якщо прикметник означає збільшену ознаку, то пиши дві букви *н*.

8. Якщо прикметник не означає збільшеної ознаки, то пиши одну букву *н*.

Крім алгоритмів та укрупнення частин, що є основним способом структурування навчального матеріалу (умовно його можна назвати горизонтальним), доцільно застосовувати як допоміжні:

а) **групування за контрастом**, коли одночасно вивчаються протилежні поняття і явища (наприклад, звук і буква, омоніми і багатозначні слова, префікс і суфікс, написання слів разом і окремо);

б) **наскрізне, або вертикальне об'єднання** (орфограми в корені, префіксі, суфіксі, закінченні; *не і ні* з різними частинами мови та ін.).

При укрупненні матеріалу, крім логічної стрункості і смислової закінченості слід ураховувати доступність пропонованого обсягу знань для учнів, можливі утримання його в пам'яті, а також рівень осмислення і засвоєння.

Як показує досвід, **вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами** забезпечує потрібну якість знань, їх системність. Завдяки “стисненню” програмового матеріалу з'являється реальна можливість планувати систему різнотипних уроків у межах конкретного розділу курсу. Досі практикуються переважно уроки вивчення нового матеріалу і дуже рідко – інших типів. Вивільнення навчального часу змогу візноманітнити заняття, підвищити якість навчання.

Значних змін зазнають зміст, зовнішня і внутрішня організація, технологія уроку. Внаслідок систематичного використання узагальнювальних таблиць і схем досягаються економія навчального часу, активізація пізнавальної діяльності учнів, для прикладу наведемо **зразки вивчення навчального матеріалу:**

- а) групування теми за контрастом;
- б) наскрізне (вертикальне) об'єднання теми;
- в) варіативне об'єднання.

Варіант 1
а) групування за контрастом

Лексика української мови				
Загальноживана		Обмеженого вжитку		
		професіоналізми	діалектизми	жаргонізми
власне українські слова	іншомовні слова	старослов'янізми	архаїзми	неологізми
Багатозначні й однозначні слова				
Пряме значення		Переносне значення		
		метафора	метонімія	синекдоха
Слова	Значення		Звучання	
синоніми	<input type="checkbox"/>		різне	
омоніми	<input type="checkbox"/>		=	
антоніми	<input type="checkbox"/>		різне	

Іменники – назви істот і неістот

Назви істот хто? кого? кому?	Назви неістот що? чого? чому?
Охоплюють іменники з конкретним значенням	
Назви людей і тварин: <i>абітурієнт, жінка, син</i>	Інші є назвами неістот: <i>будинок, море</i>
Увага: Граматичне поняття істот не цілком збігається з уявленням про живе у природі	
Міфологічні назви: <i>русалка, перелесник, лісовик</i>	Сукупність осіб: <i>завін, ланка, громада</i>
Назви покійних: <i>покійник, небіжчик</i>	Мікроорганізми: <i>бактерія, мікроб</i>

Підказка: Назви істот і неістот граматично розрізняються збігом чи незбігом деяких відмінкових форм.

Відмінок	Істоти		Неістоти	
	Однина	Множина	Однина	Множина
Р З	<i>друга</i>	<i>друзів</i>	<i>загону</i>	<i>загонів</i>

б) наскрізне (вертикальне) об'єднання

Правопис частки <i>ні</i> з різними частинами мови				
Разом		Окремо		
без <i>ні</i> не зживається		заперечний займенник		у стійких словосполученнях без дієслова
		без прийменника	з прийменником	
іменник прикметник дієслово прислівник	<i>нісенітниця</i> <i>нічемний</i> <i>нівечили</i> <i>ніжого</i>	<i>ніхто</i> <i>ніщо</i> <i>нікого</i> <i>ніякий</i>	<i>ні з ким</i> <i>ні з чим</i> <i>ні до кого</i> <i>ні до якого</i>	<i>ні туди ні сюди</i> <i>ні так ні сяк</i> <i>ні се ні те</i>

в) варіативне об'єднання

1. В якому з рядків усі слова містять дзвінкі й сонорні приголосні?

- | |
|---|
| 1) <i>джерело, селяни, різдво, громада, дзенькіт;</i>
2) <i>грунт, життя, різниця, дзвонити, горох;</i>
3) <i>робив, садити, крихта, ступінь, вигук;</i>
4) <i>стали, вибухав, анати, болить, грізний;</i>
5) <i>варяв, дію, година, горожа, збори.</i> |
|---|

2. Вимова приголосних звуків

Звуки [дж], [дж] вимовляються як неподільні звуки. Звуко-сполучення [д] і [з], [д] і [ж] вимовляються як два окремі звуки:

[дж] джерело джміль	[д], [ж] від-жати під-жарений	[дз] дзеркало дзорчати	[д], [з] від-знака під-земний
---------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------------------

3. Встановіть, яка з двох форм нормативна

Другим разом – іншим разом; став зовсім другим – став зовсім іншим; піклується і за інших – піклується (турбується) про інших; відноситься по-товариськи – ставиться по-товариськи; згідно наказу – згідно з наказом; відносно цього – щодо цього; сама ближча дорога – найближча дорога.

4. Серед поданих речень знайдіть речення, яке не є безособовим

1. Та не судилося Марії вберегти дітей. (О. Довженко). 2. Останній екзамен складено, школу закінчено. (О. Донченко). 3. Такого видовища ще не було. (Я. Бач). 4. Якщо відкриєш у собі якусь ваду, то замість того, щоб маскувати її, перестань лукавити і виправляйся. (Е. Делакруа). 5. Тут було тихо й безлюдно. (Г. Тютюнник).

Після опрацювання узагальнювальних таблиць, алгоритмів, проведення мовних спостережень слід подбати, щоб учні з високим рівнем розвитку мовних навичок одержували завдання, що відповідають рівню їхньої підготовленості, інтересам і нахилам.

Досвід переконує: щоб домогтися міцних знань учнів, підвищення їх мовленнєвої культури, забезпечити ефективність і якість роботи у процесі вивчення української мови, необхідне органічне поєднання традиційних і сучасних набутоків методики.

Будь-який **мисленнєвий процес включає низку операцій**. Не оволодівши цими операціями, учень не в змозі застосовувати навіть ті правила, які добре засвоїв. Ефективним прийомом керування операційною стороною мисленнєвої діяльності учнів є формування в них певних систем дій, тобто навчання за допомогою алгоритмів.

Крім узагальнювальних схем, таблиць, унаочнених конспектів, застосовуються приписи алгоритмічного типу для засвоєння основних розділів шкільного курсу мови.

Отже, **реалізація ідей блокового komponування** програмового матеріалу передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід учителя за межі власного предмета, поєднання знань з різних галузей.

5. Засоби навчання

На підвищення ефективності кожного з методів навчання впливає продумане використання **засобів навчання**. До них належать дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби, які й забезпечують успішну навчальну роботу на уроці.

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

Дидактичний матеріал добирається з урахуванням закономірностей і принципів вивчення мови, залежно від тих завдань, що ставляться перед вивченням розділу, теми.

Дидактичний матеріал з мови до всіх розділів курсу **має відповідати таким вимогам:**

- задовольняти всі дидактичні принципи навчання, виховні і пізнавальні завдання вивчення мови;
- бути бездоганним з погляду норм літературної мови, розкривати учням лексичне багатство мови, ілюструвати різноманітність форм і конструкцій, стилістичну доцільність їх використання тощо;
- основою дидактичного матеріалу повинен бути зв'язний текст; він має не тільки навчальний ефект, а й значні виховні властивості.

Дидактичний матеріал необхідно добирати з різних мовних стилів: художньо-белетристичного (художня література і народна творчість), наукового (науково-популярні статті, посібники), публіцистичного (періодика) тощо. Матеріал з художніх творів (особливо тих, які вивчаються на уроках літератури), а також з підручників географії, біології, історії та інших предметів, з періодики допомагає учням побачити, як виучувані мовні явища функціонують у мовленні і які існують міжпредметні зв'язки.

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

Дидактичний роздавальний матеріал – це спеціальні картки з різними завданнями і вправами, розраховані на диференційований підхід до учнів. Тому за своїм характером вони не повинні дублювати практичної частини підручника, а диференціюватися відповідно до мовного і загального розвитку учнів.

Наочність. Основні вимоги до всіх видів наочності такі:

- чітко визначати найголовніші властивості мовних явищ, що вивчаються;

- правильно, адекватно відтворювати їх;

- забезпечувати доступність розуміння для учнів.

Найпоширенішим видом наочності на уроках мови є **таблиці**. Наприклад, учитель пропонує учням за допомогою таблиці відповісти на запитання:

• У мовознавстві існують різні погляди щодо сурядних словосполучень та сполук підмета й присудка. Загалом прийнято не називати їх словосполученнями. Якої ви дотримуетесь думки? Спробуйте зробити висновки на основі поданої таблиці.

Слово	Словосполучення	Речення
ранок	-	Ранок.
теплій	теплій день	День теплий.
бути	бути сьогодні	Буду сьогодні.
писати	буду писати сьогодні	Буду писати сьогодні.
без	-	- Вам каву з цукром? – Без.
щоб	-	-
так	-	Так.
Кожне слово має значення. Слово – це лексична одиниця, яка вільно відтворюється у мовленні для побудови висловлення	Словосполучення – це смислове й граматичне поєднання двох або більше повнозначних слів, яке виконує функцію розчленованого найменування чогось	Речення – це конструкція, яка складається із слів, словосполучень або одного слова і виражає інтонаційну та змістову закінченість думки

• Розгляньте таблицю підрядних і сурядних зв'язків між словами, зробіть висновки.

Підрядні словосполучення		Сурядні словосполучення	
Чи можна так сказати?	Чи можна так сказати?	Чи можна так сказати?	Чи можна так сказати?
старший брат	брат чужо	брат і сестра	брат і старший
вийшов з інституту	вийшов інститутом	хлібом і сіллю	хліба і сіллю
буду сяяти квіти	буду квіти	птахи і звірі	птахи і сокола
на крилах пісень	пісня на книзі	веселі і щасливі	веселим і щасливі
подовження приголосних	подовження від приголосних	писав, та перестав	писати, та перестав
на руку ковчійка	на руку олівець	не сьогодні, а завтра	не сьогодні, не лише завтра
		то вгору, то вниз	а вгору, але вниз
Слова в підрядному словосполученні об'єднані між собою як граматично нерівноправні: одне – головне, інше – залежне		Сурядне словосполучення – це смислове й граматичне поєднання двох або більше повнозначних слів як граматично рівноправних	

Завдання таблиць – розкрити певну граматичну, орфографічну, пунктуаційну закономірності, дати своєрідну модель поняття, правила. Відповідно до розділів шкільного курсу мови вони **поділяються на таблиці** з фонетики, лексики, фразеології, словотвору, морфології, синтаксису, орфографії, пунктуації.

Таблиці часто **служать ілюстрацією до відповідного матеріалу** (більшість їх виготовлена друкарським способом). Це таблиці із зображенням мовних органів, чергування голосних і приголосних звуків, з класифікацією голосних і приголосних звуків; таблиці типів відмін і дієвідмін, словотворення повнозначних частин мови, способів вираження головних і другорядних членів речення, різних типів простого і складного речення, таблиці з дидактичним матеріалом для вивчення орфографії, пунктуації та ін.

Узагальнювальними можуть бути таблиці про повнозначні частини мови (значення, граматичні ознаки, способи словозміни і словотворення, синтаксична роль), про члени речення (що означає, чим найчастіше виражається, на які запитання відповідає) та ін.

Є **текстові таблиці**, що дають матеріал для різного виду творчих завдань, аналізу мовних явищ, інтонаційно-сміслових і стилістичних спостережень тощо.

Словникові таблиці будуються на матеріалі з лексики і полегшують запам'ятовування тематичних груп слів.

Вивчення окремих граматичних тем вимагає динаміки зображення ("Словотворення", "Синтаксичні синоніми"). Цю динаміку забезпечують динамічні (рухомі) таблиці.

Розрізняють **динамічні таблиці** з рухомими смужками, із загнутими частинами, стрічкоподібні таблиці із загнутими краями, таблиці з аплікаціями, таблиці-опори, таблиці-схеми.

Картини й малюнки є важливим матеріалом для написання творів чи виконання завдань з розвитку усного мовлення. Вони використовуються також для складання учнями речень, словосполучень, добору тих чи інших лексико-граматичних розрядів слів. І картини, і малюнки поживляють урок, активізують розумову діяльність учнів, зацікавлюють.

Своєрідним видом наочності при вивченні ділового мовлення є **зразки ділової документації**, як-от: оголошення, заява, доручення, розписка, протокол, акт та ін.

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

Технічні засоби навчання. За характером впливу технічні засоби поділяються на такі, що впливають на **звукове сприйняття** (магнітофон, програвач, радіо), на **зорове** (епідіаскоп, кодоскоп, фільмоскоп), **аудіовізуальні** (кіно, телебачення, комп'ютер).

Сучасні досягнення науки й техніки сприяли виникненню нового напрямку в дидактиці – **комп'ютеризованого навчання**, популярність і перспективність якого очевидні як за кордоном, так і в Україні. Принагідно зазначимо, що серед освітян донині існують хибні погляди на місце і роль інформатики у навчанні.

По-перше, ототожнюються два процеси: комп'ютеризація навчання і використання засобів та методів інформатики у навчанні. Насправді ж комп'ютери – лише один (хоч і найпотужніший) з технічних засобів інформатики. Тому **комп'ютеризація** – це тільки частина процесу різнобічного впровадження інформатики. В цілому ж інформатика вже сьогодні дає освіті набагато більше, ніж самі комп'ютери, а її перспективні можливості взагалі ще не вивчені.

По-друге, помилковим є уявлення про використання інформатики в школі лише за останні роки. Насправді ж елементи інформатики використовуються у процесі навчання й виховання здавна. Так, при заучуванні будь-якого тексту напам'ять, часто, використовується найпростіший алгоритм: повторюй текст до тих пір, поки не вивчиш його. Це, звичайно, не найкращий, а все ж – алгоритм, тобто він входить до понятійної сфери такої науки, як інформатика.

Раніше елементи інформатики, як правило, використовувались у навчанні або неусвідомлено, або без опори на ті важливі для навчання властивості, що вивчаються в інформатиці. В наші дні ці недоліки долаються учнями і розгортається процес ширшого застосування найрізноманітніших елементів інформатики в навчанні.

По-третє, помилковою є думка про застосування інформатики (і насамперед комп'ютерів) переважно **в математиці та фізиці**. А між тим, при вивченні будь-якого предмета саме інформатика дає змогу значно підвищити ефективність навчання, зробити його глибшим, різноманітнішим і змістовнішим.

Безперечно, **комп'ютер** є універсальним поліфункціональним технічним засобом, який може виконувати в навчанні цілий комплекс дидактичних функцій.

Комп'ютер спроможний виконувати найрізноманітніші операції, давати будь-яку навчальну інформацію, необхідний довідковий матеріал, дає можливість програмувати різні види вправ, завдань проблемного характеру, запитальників для самоперевірки, зразки граматичного розбору тощо.

З метою вдосконалення мовлення школярів учитель може використовувати **телепередачі**. Вони ефективно поєднують зображення зі словом, передають рух, розгортання дії супроводжується пейзажними картинками, музикою. Все це допомагає формувати навички спостереження, вміння передавати бачене, стисло і логічно викладати свої думки, правильно їх оформляти.

Завдання тут можуть бути найрізноманітніші: скласти простий чи розширений план літературної передачі, написати стислий переказ телевистави, коротко законспектувати виступ політичного діяча, вченого, письменника (враховуючи тривалість виступу).

Технічні засоби навчання відкривають широку перспективу для унаочнення матеріалу з мови. Вони виступають джерелом нової інформації, матеріалом для спостережень і висновків, подають значну допомогу в подоланні абстрактності у вивченні мови, сприяють і розвитку пізнавальних інтересів, і свідомому засвоєнню знань.