

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 811.161. 2'276.6:34

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ

З урахуванням концепції особистісного спрямування навчального процесу і комунікативного принципу навчання рідної мови розглянуто найважливіші способи і засоби підвищення ефективності занять в середній і вищій школі – як традиційні (проблемність завдань, алгоритм засвоєння матеріалу, елементи програмованого навчання), так і інноваційні (найбільш прийнятні різновиди інтерактивного виконання пізнавальних завдань). Підкреслено важливість використання ізоморфізму – спільних ознак у будові мовних одиниць різного рівня резерву підвищення ефективності навчання.

Ключові слова: функції мови, міжрівневі зв'язки, конструктивні вправи, творчі роботи, інноваційні форми навчання.

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

С учётом концепции личностной направленности учебного процесса и коммуникативного принципа обучения родного языка рассмотрены самые важные способы и средства повышения эффективности занятий в средней и высшей школе – как традиционные (проблемность заданий, алгоритм освоения материала, элементы программированного обучения (наиболее приемлемые разновидности интерактивного выполнения познавательных заданий). Подчеркнута важная роль использования изоморфизма – общих признаков в строении языковых единиц разного уровня как резерва повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: функции языка, междууровневые связи, конструктивные упражнения, творческие работы, инновационные формы обучения.

V. YA. MELNYCHAYKO

WAYS OF ENHANCEMENT OF NATIVE LANGUAGE TEACHING EFFECTIVENES

Bearing in mind the concept of the person-centered education process and the communicative principle of the native language teaching there have been considered the main methods and means of the secondary and higher schools classes effectiveness rise – traditional (problem-oriented tasks, material mastering algorithm, programmed learning elements) as well as innovative ones (most accepted varieties of interactive cognitive tasks performance).

Keywords: language functions, interlevel links, constructive exercises, creative units of work.

Навряд чи знайдеться сьогодні людина, яка доводила б, що мовна ситуація на Україні нормальна. Бо стверджувати таке означало б ігнорувати очевидні і незаперечні факти. А вони вкрай сумні і тривожні. Мільйони українців визнають рідною мову іншого народу, ще більше послуговуються безсистемною мішаниною мов – сучасним «язичієм», суржилом, український елемент у якому не завжди переважає. І таким є мовлення не лише людей малоосвічених, а й тих, хто репрезентує суспільні верстви, споконвіку зараховані до інтелігенції – інженери і лікарі, керівники підприємств і організацій, учителі різних спеціальностей і вчені усіх без винятку рангів. Підтвердження цього, думається, нема потреби наводити: досить увімкнути телевізор і на кілька хвилин зосередитися – приклади посипляться один за другим. У тому числі із залу засідань Верховної Ради (в якому, до речі, українське слово рідко коли буває домінуючим).

Коли слухаєш, як наші парламентарії раз у раз посилаються на «цивілізовані країни», мимоволі думаєш: а чи не з цього починається цивілізованість – з вимогливості до себе, з поваги до свого народу, з бережного ставлення до рідного слова?

Не будемо зараз заглиблюватись у питання, хто винен. Значно актуальніше на сьогодні друге із вічних наших питань – що робити? Як вивести українську мову із стану занепаду, як піднести мовну культуру суспільства на справді цивілізований рівень?

У пошуках відповіді погляди неодмінно звертаються до школи в широкому розумінні цього слова – до системи нашої освіти.

Та біда в тому, що надії на неї виявляються даремними: при всіх наших запаморочливих показниках розвитку середньої і вищої освіти ми маємо «те, що маємо» – низьку грамотність, безкультур'я.

У чому ж причина? Не може того бути, щоби, провчившись у школі 10 чи 11 років (а середня освіта у нас давно загальна), нормальна дитина не могла набути елементарних мовних знань та умінь. Проте ж не **набуває**: надто вже часто спостерігається нездатність зв'язно висловитися з приводу якогось конкретного питання, викласти не тільки власні думки, а й зміст почутого чи прочитаного. Природно, цим незадоволені і самі учні, і батьки, і вчителі, і викладачі ВНЗ, зацікавлені в тім, щоб мати добре підготовлених студентів. Починаються взаємні звинувачення: то діти не хочуть учитися, то вчителі безвідповідально ставляться до своїх обов'язків...

Справді, мало хто з учнів по-справжньому любить уроки мови, для переважної більшості вони здаються нудними й нецікавими, більше того – непотрібними. Справді, чимало вчителів-словесників не докладають зусиль до того, щоб викликати в дітей зацікавлення своїм предметом і забезпечити його належне засвоєння.

Та корені наболілої проблеми в іншому. Очевидно, зусилля і вчителів, і учнів спрямовуються не в те, що потрібно, русло, не зосереджуються на головному.

Головне ж, на наше переконання, полягає в тому, щоб правильно трактувати самий об'єкт навчання – мову, враховувати всю багатогранність її функцій і відповідно до цього накреслювати завдання і перспективи навчання.

Тому у цій статті ставимо за мету звернути увагу можливих читачів на те, для чого і як вивчати рідну мову в закладах освіти, на ті лінгвістичні і методичні питання, врахування яких могло б сприяти підвищенню ефективності не тільки навчального процесу, але й загальної мовної культури громадян нашої держави.

Людина живе в атмосфері мови. Перебуваючи в певній спільноті людей, кожен засвоює мову, якою ця спільнота послуговується, і сам використовує її у стосунках з людьми, в будь-якій своїй діяльності.

Мова – це продукт багатовікової історії народу. Пізнаючи світ з усіма його причинно-наслідковими зв'язками і закономірностями, люди розвивали водночас і своє мислення, і його інструмент – мову, яка служить засобом не лише вираження, а й формування самої думки. Тільки у мовленні, тільки оформлене засобами мови, мислення набуває виразності і конкретності. Тільки у мові, тільки в словесному вираженні може бути акумульований віковий досвід життя народу, тільки через мову він може бути переданий – від людини до людини, від покоління до покоління.

Вирішальну роль відіграє мова і в житті окремої людини. Звичайно, передусім це засіб спілкування. Але ж не тільки. Це і своєрідна візитка людини, показник її розвитку, вихованості,

культури. І саме тому – це також знаряддя впливу, який може справити людина на інших людей – на спосіб мислення, на формування їх переконань (саме в цій функції мова є інструментом виховання в сім'ї, школі, суспільстві).

Не менш важлива роль мови як засобу пізнання: черпати із бездонного джерела народного досвіду можна лише шляхом розшифровки мовного коду, в якому цей досвід увічнений. Для людини, малорозвинутої в мовному відношенні, не тільки залишаються недосяжними безцінні наукові ідеї і художні шедеври, створені найвизначнішими геніями людства, недоступним виявиться і зміст уроку чи лекції, журнальної публікації чи параграфа підручника, засвоєння і відтворення будь-якої інформації.

Крім усього цього, мова виконує функцію ідентифікації – визначає приналежність людини до певного народу, нації, її перебування у сфері рідної культури.

Отже, мова – органічна частка людської душі і втілення творчої самобутності народу – її творця.

Ці азбучні істини мусить сповідувати кожен вчитель-мовник, кожен викладач рідної мови у вищій школі.

Результат навчальної роботи залежить від обидвох її виконавців – і від учителя, і від учня.

Від учителя залежить відбір навчального матеріалу в межах вимог програми, добір дидактичного матеріалу, методів і прийомів його опрацювання. Зокрема, однією з передумов успіху є використання внутрішньопредметних зв'язків у змісті мовного курсу, системний підхід до змісту навчання. Адже мова – багаторівнева система, кожен компонент якої має свою одиницю з властивими їй ознаками і властивостями: фонетика – фонему (звук) і склад, морфеміка – морфему, лексика – слово, морфологія – форму слова, синтаксис – словосполучення, просте і складне речення. Між мовними одиницями різних рівнів наявні генетичні зв'язки: морфема і склад (а також всі одиниці вищих рівнів) складаються зі звуків, слово і форма змінюваного слова – з морфем (або складів – залежно від аспекту аналізу), словосполучення – зі слів, просте речення – зі слів і словосполучень, складне речення – з простих. Враховуючи це, можна під час вивчення багатьох тем повторити опрацьовані раніше відомості про інші структурні рівні, наприклад, фонетичні та морфемні під час опрацювання лексики і морфології, морфологічні – в роботі над членами речення, членів речення – на уроках синтаксису, простих речень у процесі аналізу складних конструкцій. На цій основі базується загальнометодична ідея про використання внутрішньо предметних зв'язків, зокрема принцип наступності і перспективності в навчанні мови, одним з найпоширеніших аспектів якого є вивчення морфології на синтаксичній основі. Відповідно до цього в структурі уроку опрацювання нової теми виділяється актуалізація опорних знань.

Надзвичайно важливим (але вже не в стратегічному, а у тактичному плані) є врахування структурної організації мовних одиниць різних рівнів. Кожна з них (крім, звичайно, найменшої – звука) може мати різну кількість компонентів – від одного і більше, навіть дуже багато: у морфемі – один або кілька звуків, у слові – одна або кілька морфем, у реченні – одне або багато слів, у складному реченні – дві або більше предикативних одиниць, структурою подібних до простих речень. При наявності двох або більшої кількості компонентів між ними спостерігається тісний зв'язок: зміна позиції хоча б одного компонента має наслідком більші чи менші зміни у значенні усєї мовної одиниці.

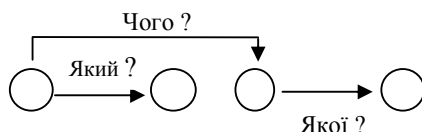
У багатьох випадках у складі мовної одиниці виділяється її центральний компонент. У складі це голосний звук, у слові – корінь, у словосполученні – головне слово, у простому або частині складного речення – граматична основа, в складнопідрядному реченні – головне речення. Подібні структурні особливості характерні і для зв'язних висловлювань, до яких можуть входити у ролі компонентів і окремі речення, і групи тематично об'єднаних простих і складних речень – складні синтаксичні цілі (ССЦ), або надфразні єдності, в яких виділяється тематичне (автосемантичне) речення, для якого інші служать уточненням чи доповненням.

Мовні одиниці різних структурних рівнів можуть мати подібну схему взаємозв'язків між компонентами. Це явище називається ізоморфізмом. Оскільки два елементи у складі одиниці вищого рівня можуть бути рівнозначними (сурядними) або нерівнозначними, такі зв'язки наявні на багатьох структурних рівнях мови і мовлення. Їх необхідно враховувати навіть на

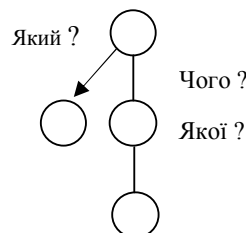
рівні складного слова – під час опрацювання правопису: східноєвропейський пишемо разом, бо слово утворене від словосполучення *Східна Європа*, а українсько-польський – через дефіс, оскільки утворене від двох незалежних одне від одного слів, які в контексті речення можуть пов'язуватися за допомогою єднального сполучника. Ще виразніше ізоморфізм проявляється на синтаксичному і текстовому рівнях.

Схеми ○, ○; і ○, і ○; ○ і ○ можуть стосуватися змістового зв'язку між однорідними непоширеними (співати, танцювати) і поширеними членами речення (*читаючи підручник і аналізуючи приклади*) та незалежних одна від одної частин складного речення (*сонце гріє, вітер віє на степу козачім*). З єдиною відмінністю: якщо при відсутності сполучника або при повторюваному сполучнику кома ставиться в усіх випадках, то при неповторюваному єднальному або розділовому сполучнику – тільки тоді, коли він з'єднує не слов^а чи словосполучення безсполучникового чи складносурядного речення. Схеми

○ → ○[?] ілюструє підрядний зв'язок між головним і залежним словом у словосполученні (*працювати наполегливо; посібник для абітурієнтів*) або між головним і підрядним реченням у складній конструкції з підрядним зв'язком компонентів. Схеми будови синтаксичних одиниць, до яких входить більше двох компонентів, дуже різноманітні, але й вони тотожні для складних словосполучень і багатокомпонентних складних речень. Так, будова словосполучення *гарний день золоті осені*, може бути представлена лінійною схемою:



Або рівнявою схемою:



Таким самим схемам відповідає і складне речення з чотирьох предикативних частин: *Учитель, який недавно почав працювати з цим класом, дуже хотів, щоб діти полюбили його предмет, котрий школярам чомусь здавався нецікавим.*

Усі названі (і не названі тут) зв'язки та аналогії заслуговують якнайповнішого втілення в системі тренувальних вправ до різних розділів шкільного курсу рідної мови. Маємо на увазі не тільки буквальне використання з метою актуалізації знань, необхідних для засвоєння змісту нових тем, повторення раніше вивченого чи пропедевтичної підготовки до опрацювання наступних розділів. Не менш важливим є набуття учнями і студентами досвіду роботи з мовним матеріалом як передумови успішного переносу набутих умінь на інші теми програми. Так, скажімо, у процесі опрацювання розділу «Фонетика і графіка» є можливість органічно вводити у канву уроку різноманітні мовні ігри (а ще більше – вдаватися до них у позакласній роботі зі школярами): додавати або вилучати звук чи букву (*оса – роса, коса*), міняти місцями звуки чи букви (*ватра – варта; сорт – трос – торс; травинка – тваринка; краб – брак – карб*), переставляти склади (*сосна – насос, сподіватися – сповідатися*), утворювати нові слова з букв чи звуків запропонованого слова (*квадрат кава, кара, арка, дратва* та ін.). На перший погляд такі спостереження можуть виконувати лише розважальну функцію, в кращому разі викликати зацікавлення до мови як навчальної дисципліни. Насправді це не зовсім так. Важливе не саме маніпулювання складовими частинами слова, але й спостереження того, що будь-яка зміна форми мовної одиниці має результатом зміну значення. І логічний висновок з цього: будь-яке втручання у структуру мовної одиниці мусить враховувати, передбачати наслідки цього, його можна і треба робити цілеспрямовано.

Такі елементи мовного досвіду учня стають підґрунтям для багатьох видів конструктивних вправ, у т.ч. для опрацювання зв'язних висловлювань. Так, операцію доповнення доцільно застосовувати для поширення словосполучень і речень, введення членів речення, однорідних з наявними, звертань і вставних слів, узагальнюючих слів при однорідних членах або, навпаки, ряду однорідних членів речення, якщо узагальнюючі слова вже є, розгортання складнопідрядних речень мінімальної структури ще одним чи кількома підрядними, залежними від головного чи наявного підрядного речення, конкретизація в контексті зв'язного висловлювання змісту автосемантичного речення на зразок «*За цей час місто дуже змінилося*», в роботі над переказом з введенням додаткових мікротем, у т. ч. з висловлюванням власних вражень і оцінок. Вилучення певного компонента може знайти застосування у процесі виконання редакційних прав для уникнення багатослів'я чи усунення не пов'язаної з темою інформації у підготовчій роботі до написання стислого переказу. Перестановка компонентів є корисною для ряду граматичних (*Сонячний ранок. – Ранок сонячний.*) і пунктуаційних (наявність коми при дісприкетниковому звороті у постпозиції до пояснюваного слова і відсутність – у препозиції) тем, ролі інверсії у текстах художніх творів, специфіки переказу з перестановкою матеріалу. Вибір певних елементів змісту і надання їм структурної зв'язності і цілісності – обов'язковий етап в роботі над вибірковим переказом.

Резерви для підвищення ефективності навчання є не тільки в самому лінгвістичному матеріалі, але й у методиці його опрацювання, ілюстративних засобах, у способах перевірки засвоєних знань і умінь. Один із них – проблемність у навчальному процесі. Наприклад, у визначенні теми й мети уроку. Здебільшого тему записують на дошці на самому початку уроку, вже потім, після перевірки домашнього завдання, повідомляють мету подальшої роботи (або й зовсім обходяться без цього). А можна ж по-іншому: навести кілька простих, але, здавалось би, суперечливих прикладів і поставити перед учнями проблему. Наприклад, чому в слові *свято* нема апострофа, а в слові *зв'язок* є, те ж саме стосовно слів *мавпячий* і *черв'як*; чому в одному складносурядному реченні перед сполучником і є кома, а в іншому немає і т.п. На основі спостережень учні самі визначають тему і мету, зрозуміють призначення уроку.

Проблемним може бути і пояснення вчителя. На жаль, нерідко вчителі взагалі забувають про роз'яснення лінгвістичних фактів і зразу ж після оголошення теми відсилають учнів до підручника. А можна ж загострити увагу на тій чи іншій «суперечності», створити проблемну ситуацію, за якої і підручник буде читатися більш усвідомлено. Так, наприклад, на уроках з розділу «Дієслово» доцільно створити проблемні ситуації так:

До теми «Перехідні і неперехідні дієслова» – навести речення «Моя подруга давно співає у шкільному хорі» та «Всі учні правильно розв'язали задачу з математики» і вилучати з них по одному слову до тих пір, поки вилучення не призведе до руйнування самого речення. З першого речення можуть бути вилучені *моя, давно, у хорі, шкільному* і залишиться непоширене речення *подруга співає*; з другого – *всі, правильно, з математики*, а слово *задачу* вилучити не можна, бо *учні розв'язали* не може бути реченням, необхідно залишити слово, яке вказує на об'єкт дії, цього вимагає дієслово-присудок. Отже, в першому реченні дієслово не вимагає після себе додатка, воно неперехідне, у другому ж дія переходить на інший предмет, тому воно перехідне.

До теми «Доконаний і недоконаний вид» – поставити запитання: Яка різниця у значенні речень «Я читав цей роман. – Я прочитав цей роман; Трактор орав поле. – Трактор зорав поле»? В обидвох реченнях кожної пари однакова особа дієслова (перша однини – третя однини), однаковий час – минулий. Різниця ж у тому, що в перших реченнях кожної пари не сказано, чи доведено справу до кінця, а другі речення містять інформацію що дія завершена, доконана. Звідси й назва граматичних термінів.

До теми «Наказовий спосіб дієслова» – записати речення «Вчителька сказала: «Йди до дошки». Чого бракує в цьому реченні? Дітям неважко буде побачити, що невідомо, хто має іти до дошки, необхідно вказати, до кого звернені слова вчительки (*Івасю чи Марійко*). Це буде добра підготовка для повторення кличного відмінка і подальшого опрацювання спонукальних речень.

До традиційних заходів підвищення ефективності навчання належать різні види творчих робіт, у процесі виконання яких учням необхідно максимально активізувати свій запас лексем і фразеологізмів, споріднених (спільнокореневих) слів, синтаксичних моделей словосполучень і речень. Особливу роль у цьому виконують твори (чи навіть окремі речення), побудовані на

основі малюнків, фотографій, картин, у яких потрібно буде словами описати те, що зображено засобами живопису чи графіки.

Серйозною перешкодою в досягненні цілей навчальної роботи, особливо в оволодінні орфографією і пунктуацією, є механічне, безсистемне заучування логічно пов'язаних між собою правил. В такому разі в пам'яті залишається тільки найчастотніше – як, наприклад, правило про те, що комами виділяється дієприкметниковий зворот, який знаходиться після пояснювального слова (хоч у побудованих учнями реченнях, де зворот міститься у середині, коми після звороту дуже часто нема). Зовсім інша картина спостерігається, якщо весь комплекс правил, пов'язаних з певним мовним явищем, розглядається комплексно, за алгоритмом послідовного міркування. Наприклад:

1. Чи відноситься зворот до займенника ?	
Ні, до іменника	Так. Відокремлюються
2. Чи зворот розташований після пояснювального іменника?	
Ні, перед ним	Так. Відокремлюється
3. Чи має зворот, що знаходиться перед іменником, крім відтінку ознаки предмета, ще й відтінок причини названої присудком дії?	
Ні, тільки ознаки. Не відокремлюються	Так. Відокремлюються

Якщо кожен крок алгоритму проілюструвати доступними для учнів прикладами, а потім кілька разів застосувати алгоритм в конкретній навчальній ситуації (чи потрібні коми в запропонованих для запису прикладах), ця пунктограма засвоюється значно краще.

Одним із чинників ефективного засвоєння учнями програмового матеріалу є оперативне отримання зворотної інформації про необхідні знання і уміння та негайна реакція на виявлені недоліки. Засобами отримання вчителем такої інформації є елементи програмованого навчання – перфокарта і дешифратор до неї, сигнальні картки, цифровий код. Усі вони є, по суті, аналітичними вправами з вибірковою відповіддю, які в дещо зміненому вигляді застосовуються в завданнях тестового контролю першого рівня трудності.

Оскільки такі засоби контролю досить повно описані в методичній літературі, не будемо докладно на них зупинятися. Зауважимо лишень, що їхні можливості, як і можливості найрізноманітніших конструктивних вправ, значно розширюються у зв'язку з застосуванням комп'ютерних технологій.

І все-таки в усіх випадках застосування традиційних методів навчання учень незалежно від джерела засвоюваних знань, фактично опиняється сам на сам з опрацьовуваним матеріалом і проблемою його практичного застосування, залишається на позиції об'єкта навчання, «посудиною, яку треба наповнити» знаннями. Але ж мав рацію той (здається, це був китайський філософ Конфуцій), хто про методи поповнення знань говорив: «Коли я слухаю, я забуваю; коли я читаю, я запам'ятовую; коли я спостерігаю, я розумію; коли я роблю, я знаю». Інакше кажучи, справжнє знання формується лише в результаті активної діяльності, оперування засвоюваними відомостями. Ні слуханням (пояснення вчителя), ні читанням (підручника чи додаткової літератури), ні навіть пасивним спостереженням (наприклад, зразків текстів різних типів і стилів мовлення) повного усвідомлення знань і трансформації їх в уміння не досягти.

Це підтверджують і новітні дослідження результативності навчального процесу. Так, учені Національного тренінгового центру (США, штат Меріленд) виявили залежність рівня засвоєння інформації від методу навчання і створили схему «Піраміда навчання», загальний вигляд якої такий:

Методи навчання	Рівень засвоєння інформації
Лекційний виклад	5 %
Читання друкованих матеріалів	10 %
Використання відео/аудіо засобів	20 %
Спостереження демонстрованих процесів	30 %
Участь у дискусіях	50 %
Практичне застосування	75 %
Навчання інших (Навчаючи, навчаюсь)	90 %

Такі факти лягли в основу інноваційної ідеї інтерактивного навчання, згідно з якою учень стає повноправним, активним співучасником навчального процесу. Найвизначальнішою особливістю такого навчання є спілкування – учнів (студентів) з учителем (викладачем), як це буває під час зв'язного викладу матеріалу з елементами бесіди, та учнів (студентів) між собою. І якщо фронтальна робота вчителя чи викладача з класом або студентською групою – справа звична, давно застосовувана у відповідності з вимогами педагогіки співробітництва (згадаймо визначення методу навчання: «Метами навчання називаються взаємозв'язані способи роботи вчителя і учнів, за допомогою яких здійснюються завдання навчального процесу») [3, с. 53], то взаємодія учнів (студентів) у процесі засвоєння знань і умінь – проблема порівняно нова і належно ще не освоєна масовою практикою викладання мови. Між тим, саме у цій взаємодії створюються найсприятливіші умови для засвоєння знань та умінь.

Найпростішою організаційною формою такої взаємодії є навчальна робота в парах. Здійснюється вона в такій послідовності; 1) класові чи групі пропонується конкретні завдання (виконати вправу, написати диктант, скласти діалог, проаналізувати мовний матеріал і т.д.); 2) визначається склад кожної пари; 3) у процесі обговорення завдання учні знаходять спосіб його виконання; 4) представлення результатів спільного пошуку [4, с. 137]. Здебільшого пара, шукаючи оптимального вирішення проблеми, працює на єдиний результат: кожна пропозиція обговорюється і приймається або відкидається. Обидва учасники такої роботи мають змогу перевірити свою точку зору, збагатитися досвідом товариша. В окремих випадках виконувати завдання (наприклад, написання диктанту, виконання вправ) можна виконувати індивідуально в чорновому варіанті, потім обмінятися роботами, обговорити виявлені розходження, дійти до спільної думки і оформити остаточний варіант. Таким же способом можна організувати взаємне рецензування творчих робіт, що завершується індивідуальною роботою кожного над удосконаленням свого початкового тексту.

Іншою формою організації інтерактивного навчання є робота в малих групах – у складі 3–5 чоловік. Група, отримавши завдання, обговорює його, шукає способи виконання, обирає найкращі з висловлених пропозицій, реалізує їх, і, на завершення, один з учасників обговорення доповідає про результати спільної роботи. Така форма навчальної діяльності з успіхом може бути застосована для аналізу синтаксичних конструкцій з різними видами і засобами зв'язку між предикативними частинами, аналізу міжфразових зв'язків у складному синтаксичному цілому, для виявлення послідовних і паралельних, контактних і дискантних, перспективних і ретроспективних зв'язків між реченнями у зв'язному тексті, для оволодіння технологією удосконалення висловлювань (вправи на редагування на аспектних уроках, фрагменти уроків аналізу переказів і творів), для усвідомлення різноманітних способів скорочення тексту – під час підготовки до стислого переказу.

Робота в малих групах може поєднуватися з індивідуальним виконанням завдань. Наприклад, на практичному занятті з методики на тему «Переказ як вид роботи з розвитку мовлення. Види переказів» виправдовує себе така організація навчальної роботи: 1) кожній малій групі пропонується окремий розгорнутий текст для докладного переказу із завданням колективно скласти якнай докладніший його план; 2) далі кожен член групи на основі цього плану намічає план (на основі відбору матеріалу) для одного з інших видів переказу – стислого (добирає найвагоміші факти і найлаконічніші способи їх висвітлення), вибіркового (вибирає і пов'язує у логічну цілість те, що стосується однієї з підтем чи сюжетних ліній), з перестановкою матеріалу (вносить зміни у структуру тексту), із зміною особи оповідача (від імені одного з персонажів), із введенням додаткової інформації (власних міркувань з приводу описуваного, відсутніх у початковому тексті фрагментів інших типів мовлення). На другому етапі кожен має окреме завдання і, отже, мусить працювати індивідуально.

Робота в малих групах може поєднуватися з роботою в парах (технологія «2+4»): спершу кожна пара знаходить свій варіант виконання завдання, потім дві пари об'єднуються, порівнюють рішення кожної пари, обирають краще.

Сприятливі умови для колективної пізнавальної роботи виникають під час застосування технології «мозковий штурм» з метою узагальнення відомостей з певної широкої теми, наприклад, «Групи лексики», «Походження фразеологізмів», «Не з різними частинами мови», «Засоби милозвучності української мови» – для учнів старших класів, «Засоби стилістичного

увиразнення висловлювань» – для студентів-філологів, «Пунктуаційне оформлення синтаксичних одиниць», «Велика чи мала літера» – для студентів нефілологічних спеціальностей. За принципом «круглого стола» кожен із задіяних у цій роботі може висловити і обґрунтувати власну думку, зробити зауваження іншому, що й приводить до єдиного консолідованого висновку.

Цікаві форми роботи ігрового типу. Так, на заняттях з методики мови в групі чи підгрупі студентів можна провести пробний урок, на якому хтось один виступатиме в ролі вчителя, а всі інші – спочатку в ролі учнів, а потім – колег-словесників, які обговорюватимуть хід уроку.

Ефективну форму взаємозабезпечення знань в результаті обміну інформацією знаходимо в посібнику «Уроки рідної мови. 9 клас» [1, с. 11–23] – урок на тему «Розвиток української мови», в якому інтегровані відомості не тільки з мови, але й літератури та історії, або в такому ж посібнику для 10 класу – на тему «Українська мова у світі» [2, с. 9–15]. Заздалегідь призначені учні готують реферати, з якими виступають на навчальній конференції (для другої з названих тем – у вигляді імітації з'їзду «Конгресу українців світу»), висвітлюючи питання про тернистий шлях нашої мови в умовах іноземної окупації етнічних українських територій, функціонування української мови в інших державах – в Росії, США, Канаді і ще багатьох, адже «нашого цвіту – по всьому світу».

Тільки застосування інтерактивних технологій дає змогу досягти отих найвищих показників сприйняття навчальної інформації – в дискусії – 50%, при поясненні складних питань іншому – 90%, причому не механічно засвоєної, а по-справжньому усвідомленої. Проте, при всіх позитивних якостях кооперативного навчання, застосовувати його можна лише за певних умов: за наявності в учнів (студентів), по-перше, мінімуму опорних знань, по-друге, здорового пізнавального інтересу. Без цього більшість форм організації інтерактивного навчання можуть втратити пізнавальну мету і перетворитися в пусту розвагу (зокрема, такі, як «Мікрофон», «Снігова куля», «Кубування» тощо), що нерідко спостерігається як в учнівській, так і в студентській аудиторії.

До справді творчої участі у пізнавальному процесі людина повинна йти поволі, поступово, але неухильно – починаючи від відповіді на поставлене запитання одним чи кількома реченнями. Ніколи не можна допустити того, щоб тематика мовленнєвої комунікації виходила за межі осмислених власних вражень, спостережень, власної діяльності. Інакше одержимо зубріння, натаскування, на які часто штовхає учня надмірне захоплення репетиторством і тестуванням. Не набувши у школі достатніх знань і умінь, студент, що з муками важкими набрав 124 бали з 200 можливих (а це всього лиш оцінка Е (посередньо), а за чотирибальною системою 3-), виявляється безпорадним перед вимогами вищого навчального закладу і шукає порятунку у шпаргалках, ксероксі й інтернеті, що аж ніяк не збігається з завданням підготовки висококваліфікованого фахівця в обраній сфері діяльності.

Свідомість, світогляд і культура людини (зокрема й мовна) формуються в школі. Якщо школа зуміє забезпечити високий мовний розвиток своїх вихованців, їх належне патріотичне ставлення до рідної мови, це зможе стати надійною основою для виходу з кризи, в якій все ще перебуває сьогодні українське слово.

ЛІТЕРАТУРА

1. Златів Л. М., Мельничайко В. Я. – Уроки рідної мови. 9 клас / Л. М. Златів, В. Я. Мельничайко. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2003. 192 с.
2. Златів Л. М., Тимочків М. М. – Уроки рідної мови 10 клас / Л. М. Златів, М. М. Тимочків. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан. 2003. – 120 с.
3. Методика викладання української мови в школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. – К.: Рад. школа, 1962. 372 с.
4. Семчук Д. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології навчання на уроках української словесності / Д. Семчук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. 144 с.