

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

Кафедра української мови, літератури та методики навчання

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ

**Магістерська робота**

зі спеціальності: 01401 середня освіта

(Українська мова і література)

студентки 40-61-2У групи

Турлевської А. С.

**Науковий керівник:**

канд. філол. наук,

старший викладач Кабиш М.Ю.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	9
1.1. Проблемне навчання як один із напрямів сучасних освітніх технологій .....	9
1.2. Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів у психолого-педагогічних дослідженнях.....	25
РОЗДІЛ 2. УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7-Х КЛАСАХ .....	39
2.1. Сучасний стан упровадження проблемного навчання в теорію і практику мовної освіти учнів 7-х класів.....	39
2.2. Особливості організації уроку української мови з використанням технології проблемного навчання.....	59
2.3. Методичні рекомендації щодо створення проблемних ситуацій на уроках української мови як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів 7-х класів .....	68
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	90
ДОДАТКИ.....	99

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Реформування системи освіти спрямоване на розвиток різнобічної творчої особистості, яка вміє самостійно мислити, виявляти елементи творчості, помічати й вирішувати життєво та професійно важливі проблеми. На цьому наголошується у вимогах до системи навчання, що формулюються в Державному стандарті базової середньої освіти, концепції «Нова українська школа». Завданням сучасної школи є формування гармонійно розвиненої особистості, найважливішим показником якої є наявність високого рівня розумових здібностей. Навчання, під час якого учитель, урахувавши закономірності розвитку мислення, спеціальними педагогічними засобами здійснює цілеспрямовану роботу з формування розумових здібностей та пізнавальних потреб своїх учнів, є проблемним. З'ясування сутності проблемності як закономірності пізнання, визначення її ролі в навчанні та запровадження в дидактику поняття «принцип проблемності» створило нові можливості для теоретичного пояснення шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Важливим у контексті означених завдань є вміння людини правильно висловлювати свої думки рідною мовою з урахуванням ситуації спілкування та завдань комунікації. Формуванню та розвитку таких умінь в освітньому процесі може повною мірою сприяти проблемне навчання.

Хоча проблема навчання та розумового розвитку є однією із найдавніших психолого-педагогічних проблем, в останні десятиліття теоретики та практики вітчизняної освіти все більше уваги приділяють проблемному навчанню. Водночас не можна сказати, що ідея навчання нова, що раніше питання розвитку особистості в освітньому процесі не ставилися й не вирішувалися. Підготовка творчої особистості в усі часи була завданням державного значення. Якщо проаналізувати сучасний освітній процес і нині сформовані цілі освіти, то неважко помітити, що основний пріоритет надається творчому розвитку дитини.

Робота з розвитку учнів має особливе значення та є фундаментом

подальшого становлення особистості школяра. Все, що формується в учня, визначає на багато років успішність та рівень процесу становлення особистості людини, її світогляду, розвитку. Набуті в школі якості, знання, вміння та навички забезпечують не тільки основу подальшої освіти та виховання школярів, а й визначають якості практичної, суспільної та професійної діяльності дорослої людини.

Проблемне навчання, як відомо, виникло на початку ХХ століття (Дж. Брунер, К. Дункер, Дж. Дьюї, Г. Пойа та ін.). Воно отримало ґрунтовне відображення в роботах зарубіжних (В. Оконь, В. Брушлинський, О. Вербицький, Т. Кудрявцев, В. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов та ін.) і вітчизняних дослідників (А. Алексюк, С. Бондар, В. Паламарчук та ін.) шляхом розроблення його теоретичних основ.

Однією з інноваційних методик є проблемний підхід. Саме він є однією з умов досягнення високих предметних результатів учнями, оскільки проблемне навчання дозволяє залучити школярів до активної розумової діяльності щодо засвоєння знань школярів, допомагає розкрити їх творчий потенціал, розвинути самостійність у пошуку та осмисленні потрібної інформації, необхідної для вирішення важливих пізнавальних завдань. Крім того, постановка та вирішення проблем на уроках дозволяє створити ситуації пошуку, залучаючи нові знання з інших навчальних дисциплін, актуалізуючи власний життєвий досвід, що позитивно впливає на значущість отриманих результатів для учня. Це призводить до підвищення пізнавального інтересу до предмета, а він, як відомо, є одним із важливих факторів активізації навчальної діяльності.

Однак на уроках української мови з вивчення морфології відзначається формалізація процесу засвоєння знань: учні заучують лінгвістичні визначення і правила, часто не усвідомлюючи сутності морфологічних явищ, і, головне, комунікативної перспективи застосування отриманих знань. Специфічна проблема породжується тим фактом, що в межах навчального курсу «Українська мова» об'єднуються два предмети, які умовно можна назвати

«основи науки про мову» і «мовленнєва діяльність» і відношення між якими не зумовлюються лише взаємозалежністю компонентів «знання» – «уміння та навички». З огляду на це можна встановити провідну функцію навчального предмета «Українська мова»: навчити молоде покоління повноцінно користуватися мовою в усіх основних видах мовленнєвої діяльності (говорю – слухаю, пишу – читаю), формах її існування (усній – письмовій – діалогічній – монологічній), у різних мовленнєвих ситуаціях, тобто реалізувати органічні зв'язки між мовленням як способом спілкування та мовою як засобом спілкування.

Вікова особливість підлітків – прагнення до спілкування – є закономірним етапом в інтелектуальному розвитку школярів і нерідко відзначається недостатнім інтересом до вивчення української мови в школі, який зумовлений тим, що учні не розуміють значення матеріалу, що вивчається, для реальних видів мовленнєвого спілкування, не знають вимог, які висувають різні види соціальної діяльності до рівня їхнього мовлення. Розуміння комунікативних перспектив теоретичного матеріалу, що вивчається, активізує інтерес учнів, націлює їх на правильний вибір мовних засобів у різних ситуаціях спілкування, розвиває їх увагу до використання мовних засобів у мовленнєвій практиці, обумовленої навчальною та позанавчальною діяльністю, що в кінцевому результаті готує випускників до соціальної адаптації та сприяє загальному розвитку особистості.

Теоретико-методичні засади вивчення морфології досліджені ученими-методистами З. Бакум, О. Біляєвим, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіною, Т. Грубою, О. Караман, С. Караманом, О.Кулик, О. Кучерук, С. Омельчуком, М. Пентилюк, С. Яворською та ін. Навчання морфології на засадах дослідницького підходу запропоновано в дисертаційній роботі С. Омельчука. О. Полінок розробила методику формування граматичної компетентності старшокласників методом проєктів. Водночас на сьогодні немає комплексного дослідження проблемного навчання на уроках української мови як засобу активізації пізнавальної діяльності школярів під час вивчення морфології, що і

зумовило вибір теми магістерської роботи «Проблемне навчання на уроках української мови як засіб активізації пізнавальної активності учнів 7-х класів».

**Мета дослідження** – розробити методiku провадження проблемного навчання на уроках української мови як засобу активізації пізнавальної активності учнів 7-х класів.

Відповідно до мети було окреслено такі **завдання** магістерської роботи:

- 1) дослідити сутність та основні функції проблемного навчання у формуванні знань і вмінь учнів;
- 2) вивчити проблему активізації пізнавальної діяльності учнів у психолого-педагогічному аспекті;
- 3) з'ясувати сучасний стан провадження проблемного навчання на уроках української мови як засобу активізації пізнавальної активності учнів 7-х класів;
- 4) розглянути структуру та особливості організації уроку української мови з використанням технології проблемного навчання;
- 5) розробити методичні рекомендації до провадження проблемного навчання на уроках української мови як засобу активізації пізнавальної активності учнів 7-х класів.

**Об'єкт дослідження:** процес вивчення морфології на уроках української мови в 7-му класі.

**Предмет дослідження:** проблемно-пізнавальні та комунікативно-ситуативні завдання в процесі вивчення морфології як засіб активізації пізнавальної активності учнів 7-х класів.

**Методи дослідження.** У магістерській роботі для досягнення мети використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів. Поєднання загальнонаукових методів аналізу й синтезу, індукції й дедукції, спостереження й опису дало змогу здійснити аналіз сутності проблемного навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів. Також були використані *емпіричні* методи дослідження: констатувальний експеримент, педагогічне спостереження, аналіз програм, підручників з теми дослідження;

анкетування, тестування, методи математичної обробки емпіричних даних.

**Наукова новизна** роботи визначається тим, що в магістерській роботі представлена науково обґрунтована ідея реалізації проблемного підходу на основі використання проблемно-пізнавальних та комунікативно-ситуативних завдань у їх взаємодії на уроках української мови в процесі вивчення морфології в 7-х класах: розглянуто поняття проблемного навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів; описано структуру проблемно-пізнавальної та комунікативно-ситуативної задачі, що має певну закономірність і розкриває взаємозв'язок цих понять; визначено місце проблемно-пізнавальних та комунікативно-ситуативних завдань у загальній системі методів навчання. Створено технологію проблемного навчання на уроках вивчення морфології, яка може бути запроваджена й під час вивчення інших тем і розділів шкільного курсу української мови. Розроблено типологію проблемно-пізнавальних та комунікативно-ситуативних завдань, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності семикласників. Доведено, що доцільно використовувати проблемне навчання з метою посилення практичної та пізнавальної спрямованості уроків української мови.

**Теоретична значущість** роботи визначається обґрунтуванням правомірності використання проблемного навчання на уроках української мови; відбором понять дидактики та психології (проблемна ситуація, проблемна задача, проблематизація, проблемно-пізнавальна задача, мовна ситуація, комунікативно-ситуативне завдання); створенням науково-теоретичних засад технології використання проблемно-пізнавальних та комунікативно-ситуативних завдань для методики навчання морфології на уроках української мови.

**Практична цінність** дослідження полягає в тому, що відповідно до розробленої типології розроблено проблемно-пізнавальні та комунікативно-ситуативні завдання, які є ефективним засобом мовного та мовленнєвого розвитку учнів у процесі вивчення морфології. Висновки та конкретні матеріали дослідження можуть бути використані як дидактичний матеріал у

процесі навчання учнів 7-х класів; у методичних рекомендаціях до курсу української мови в закладах загальної середньої освіти; для вдосконалення шкільних програм, під час розроблення навчально-методичних посібників для вчителів та учнів.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні положення і висновки дослідження обговорювалися на V Усеукраїнській студентсько-викладацькій науково-практичній інтернет-конференції з міжнародною участю «Сучасні тенденції та перспективи мовно-літературної освіти в Україні» (м. Глухів, 16-17 лютого 2023 р.), XIV Усеукраїнській студентсько-викладацькій науково-практичній конференції «Мова й література у проєкції різних наукових парадигм» (м. Полтава, 18 квітня 2023 р.), XI Всеукраїнських науково-педагогічних читаннях молодих учених і здобувачів освіти іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science» (м. Глухів, 20-21 квітня 2023 р.), Усеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики» (м. Умань, 11 травня 2023 р.), Звітній науково-практичній конференції викладачів, докторантів, аспірантів та молодих учених, здобувачів вищої та фахової передвищої освіти «Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка» (м. Глухів, 23-24 травня 2023 р.).

За результатами конференцій надруковано тези: Турлевська А. С. Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів у психолого-педагогічних дослідженнях. *Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка* : матеріали звітної науково-практичної конференції здобувачів вищої та фахової перед вищої освіти (м. Глухів, 23-24 травня 2023 р.). URL: <http://new.gnpu.edu.ua/uk/nauka/studentskanaukovo-doslidnytska-diialnist.html>

**Структура дослідження.** Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (96 позицій) та додатків. Загальний обсяг роботи – 111 сторінок, із них – 89 основного



тексту.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

#### **1.1. Проблемне навчання як один із напрямів сучасних освітніх технологій**

До найістотнішого напрямку нетрадиційного навчання, який здійснив значний вплив на сучасну практику освіти і набув поширення в сучасній школі, належить модель проблемного навчання. Вона базується на отриманні учнями нових знань за допомогою розв'язання теоретичних і практичних проблем, завдань у створених для цього процесах, проблемних ситуаціях.

Дослідження в галузі проблемного навчання було започатковано у 1894 р. американським філософом та педагогом Дж. Дью. Він висунув ідею, що ефективність навчання підвищиться, якщо учня буде поставлено в позицію дослідника предметного змісту. Вирішуючи проблеми, що виникають під час дослідження, учень набуває безцінного досвіду, який він потім застосовує на практиці. Водночас відбувається актуалізація отриманих предметних знань, що сприяє більш міцному засвоєнню.

Надалі ідеї Дж. Дьюї отримали розвиток у зарубіжній педагогіці (зокрема, у роботах У. Кілпатрика, Дж. Брунера, В. Бертона, Д. Пойа) та частково реалізовувалися в Німеччині, Франції, Італії та Японії. Багато дослідників виділяють два основні напрями розвитку проблемного навчання в зарубіжній науці.

Перший напрям (У. Кілпатрик, Дж. Брунер) передбачає використання проектного методу, для чого необхідно ознайомити дітей із методами дослідження та вирішення проблем. У межах другого напрямку (Д. Пойа) проблемне навчання сприймається як ланцюжок послідовних дій розв'язання у процесі навчання проблем. Спочатку вчитель формулює проблему, яка

потребує вирішення, а потім здійснюється її розв'язання за відповідним алгоритмом. Отже, Дж. Дью та його послідовники У. Кілпатрик, Дж. Брунер є основоположниками проблемного підходу в навчанні. Як метод вирішення проблемних ситуацій вони пропонували використовувати проєктний метод. Д. Пойа розробив алгоритм вирішення дослідницьких завдань, надавши проблемному навчанню ознак технології.

Надалі ідеї проблемного навчання отримали розвиток у роботах О.Зельця, який розглядав створення проблемних ситуацій як головну умову результативності процесу дослідження. К. Дункер визначив сутність проблемного підходу до навчання як перехід невирішеної ситуації до вирішеної. Отже, наукові дослідження в галузі використання проблемного підходу в навчанні були започатковані зарубіжними вченими, які визначили його сутність та розробили алгоритм застосування.

У 50-х р.р. ХХ ст. розпочинаються дослідження щодо використання проблемного підходу до навчання в Радянському Союзі. Зокрема, М. Данилов та В. Єсіпов сформувавши правила активізації процесу навчання (спонукання учнів до узагальнення, уникнення готових визначень та понять; розвиток самостійності у формі використання творчих завдань). Думка про необхідність повідомлення знань у їхньому розвитку стала найважливішим принципом презентації навчального матеріалу з використанням проблемного методу в 60-х роках. ХХ ст.

Вагомий внесок у розвиток цієї галузі дидактики внесли відомі психологи, які розвинули положення про те, що важливою характеристикою розумового розвитку є не тільки обсяг та якість засвоєних знань, а й структура розумових процесів, система логічних операцій та розумових дій (Т.Кудрявцев, Н.Менчинська, С.Рубінштейн та ін.). О. Матюшкін здійснив вагомий вплив на розвиток теорії проблемного навчання завдяки створенню положення про роль проблемної ситуації в мисленні та навчанні. С. Рубінштейн визначив поняття «проблемна ситуація», відмінними рисами якої є невизначеність, невідомість. Проблемна ситуація не має заздалегідь відомого

розв'язання, яке потрібно знайти. Напрямок мисленнєвого процесу у вирішенні проблемної ситуації визначається відношенням невідомого, заданого до вихідних даних проблеми.

Проблемне навчання передбачає створення проблемної ситуації, яка потребує вирішення. Водночас формуються початкові дані, завдання та виявляється ставлення учня до проблеми. Отже, С.Рубінштейн визначив умови організації проблемного навчання. Н. Менчинська вказувала на тісний взаємозв'язок проблемного навчання з рівнем розвитку мислення учнів. З одного боку, постановка та вирішення проблеми визначають певний рівень сформованості розумових операцій в учнів. З іншого – проблемне навчання сприяє розвитку мислення. Т.Кудрявцев указує, що сутність проблемного навчання полягає в тому, що учням пропонуються дидактичні проблеми, у процесі вирішення яких вони опановують узагальнені знання. О. Матюшкін виділяє два етапи проблемного навчання: 1) на першому етапі педагог ставить завдання, яке має викликати в учня проблемну ситуацію; 2) на другому етапі учень самостійно або за допомогою вчителя здійснює пошук вирішення проблемної ситуації. Результатом використання проблемного навчання буде засвоєння учнями предметних знань. А. Брушлинський розуміє проблемне навчання як організацію навчальних занять, під час яких учитель створює проблемні ситуації, які вирішуються учнями у процесі активної самостійної діяльності. Результат застосування проблемного підходу виявляється у творчому оволодінні предметними знаннями, вміннями та навичками учнів, а також професійними компетенціями. Використання методів проблемного навчання стимулює розвиток в учнів мислення.

Отже, в основу проблемного навчання покладено принцип наукового пізнання, коли спочатку ставиться завдання (проблемна ситуація), що вимагає вирішення, а потім учень самостійно або за допомогою вчителя вирішує проблемну ситуацію, отримуючи міцні предметні знання.

Вагомий внесок у створення та розвиток теорії проблемного навчання було внесено польським ученим В. Оконею. Саме він був одним із перших,

хто почав глибоко та ґрунтовно досліджувати проблемне навчання та розробив його теоретичні основи. У 1954 році він опублікував книгу «Процес навчання», де вперше визначив основні напрями освітнього процесу. Він зробив це внаслідок емпіричного аналізу, заснованого на спостереженні кількох сотень уроків різних предметів у польських школах. Основними елементами процесу навчання В. Оконь вважав такі:

- 1) інформування учнів про цілі та дидактичні завдання, постановка проблем – створення відповідних навчальних мотивів для учнів;
- 2) ознайомлення учнів із новим матеріалом;
- 3) керування процесом узагальнення;
- 4) закріплення знань учнів;
- 5) формування умінь, навичок та звичок;
- 6) зв'язок теорії із практикою;
- 7) контроль та оцінка результатів навчання» [52].

В. Оконь у 1964 р. опублікував книгу «Основи проблемного навчання», у якій були викладені основні положення проблемного навчання і яку можна вважати першим теоретичним дослідженням з цього питання. У цій книзі вперше проблемне навчання було визначено як один із методів сучасного навчання (як спосіб навчальної діяльності). У цьому виданні польським дидактом було вперше сформульовано визначення поняття «проблема», яка трактується як спеціально організована ситуація, у якій учень має подолати труднощі і в результаті набути нового досвіду та нових знань [52]. Отже, В. Оконь, можливо, був першим, хто імпліцитно висловив ідею виникнення проблемної ситуації. У свою чергу, у названій праці В. Оконь дефінував проблемне навчання як комплекс таких складників: створення проблемних ситуацій, визначення навчальної проблеми, допомога учням у процесі вирішення навчальних проблем, верифікація їх вирішення, а також контроль за процесом закріплення набутих знань та їх систематизації [52].

Польський педагог, називаючи проблемне навчання «методом», віддавав перевагу терміну «навчання», акцентуючи на самостійності та активності

того, хто навчається в цьому процесі. Крім того, у результаті відповідних досліджень В. Оконь виявив та визначив ключові елементи навчання учнів, які вирішують проблемні завдання. До них було віднесено такі:

- 1) постановка проблеми;
- 2) вирішення проблеми;
- 3) перевірка рішення.

На його думку, ці три етапи охоплюють повну структуру процесу проблемного навчання.

Одним із перших польський учений заявив про рівні проблемності в навчанні. Пізніше В. Оконь розробив для сучасної польської школи концепцію всебічного навчання, що дозволяє учням набувати готових знань і вирішувати теоретичні та практичні проблеми, формувати вміння і навички, а також переживати наукові, соціальні, моральні та естетичні знання, яких учні набувають. Отже, польський дидакт запропонував концепцію, що постулює можливість дотримуватися єдиного правильного шляху освіти: від несамоїсної, репродуктивної, діяльності до самоїсної та творчої. З огляду на це польський педагог висунув чотири стратегії, які є методами навчання та навчання:

- 1) припущення асоціативної психології;
- 2) розвиток мислення учнів у процесі вирішення завдань;
- 3) дозволяє учням впливати на дійсність за допомогою операцій та дій;
- 4) наголошує на цінностях, на які учні повинні емоційно реагувати.

Цим чотирьом стратегіям відповідають також чотири типи уроків: асоціативний тип, проблемний тип, операційний тип, емоційний тип. Отже, всебічне навчання дозволяє тим, хто навчається, досягати таких цілей:

- 1) засвоювати знання;
- 2) відкривати нові знання;
- 3) формувати вміння та навички;
- 4) переживати, створювати та оцінювати цінності.

З огляду на це проблемне навчання ґрунтується на аналітико-

синтетичній діяльності учнів. Це евристичний, дослідницький тип навчання зі значним розвивальним потенціалом.

Відмінні характеристики традиційного та проблемного навчання представлено в табл. 1.1

Таблиця 1.1

**ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРАДИЦІЙНОГО І ПРОБЛЕМНОГО  
НАВЧАННЯ (за В. Окунем)**

Традиційне навчання	Проблемне навчання
Матеріал подається в готовому вигляді, учитель звертає увагу насамперед на програмовий матеріал	Нову інформацію учні отримують у процесі вирішення теоретичних та практичних проблем
В усній репрезентації матеріалу або через підручник виникають прогалини, перепони і труднощі, спричинені тимчасовим вилученням учня з дидактичного процесу	Під час вирішення проблеми учень долає всі труднощі, його активність і самостійність досягають тут високого рівня
Темп передачі інформації орієнтований на сильніших, середніх чи слабких учнів	Темп передачі інформації залежить від учня чи групи учнів
Контроль за шкільними досягненнями тільки частково пов'язаний із процесом навчання; він не є його органічним складником	Підвищена активність учнів сприяє розвитку позитивних мотивів та зменшує необхідність формальної перевірки результатів
Відсутня можливість забезпечення всіх учнів стовідсотковим результатом. Найбільші труднощі становить застосування інформації на практиці	Результати навчання відносно високі та стійкі. Учні легше застосовують отримані знання у нових ситуаціях та одночасно розвивають свої вміння та творчі здібності

Проблемне навчання активно впроваджувалося в практику навчання у вітчизняній школі та установах середньої професійної та вищої освіти з другої половини ХХ ст. Вітчизняні вчені (А. Алексюк, М. Волкова, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Фіцула та ін.) розробили низку методів проблемного навчання (метод проблемного викладу, частково-пошуковий метод,

дослідницький метод), використання яких дозволяє вирішувати такі завдання:

- розвиток мислення учнів;
- формування предметних знань;
- формування навичок дослідницької діяльності;
- підвищення мотивації учнів до навчання.

Отже, вже на початку свого становлення та розвитку проблемне навчання розглядалося як одна із закономірностей розумової діяльності учнів. Зарубіжними вченими виявлено характер впливу проблемного навчання на розвиток мислення учнів. Також розроблено проєктний метод, за допомогою якого пропонувалося втілювати проблемне навчання на практиці, та визначено алгоритм вирішення дослідницьких завдань.

Виникнувши за кордоном, ідеї проблемного навчання набули широкого розвитку в працях вітчизняних учених. Вітчизняні психологи та педагоги запропонували визначення «проблемна ситуація», «проблемний підхід» у навчанні, з'ясували основні етапи його застосування. Варто констатувати, що вітчизняними вченими вироблено єдиний підхід до розуміння сутності проблемного навчання як засобу розвитку мислення та формування предметних знань учнів. Наприклад, М. Фіцула слушно зауважує, що проблемне навчання є одним із засобів розвитку активності, самостійності учнів, розкриття розумових здібностей, що, у свою чергу, має ефективний вплив на засвоєння матеріалу, вносить елементи захоплення, бо вчить здобувачів освіти долати перешкоди та труднощі. На думку українського педагога, «проблемне навчання передбачає послідовні й цілеспрямовані пізнавальні завдання, які учні розв'язують під керівництвом вчителя та активно засвоюють нові знання. Використання теоретичних та експериментальних завдань саме по собі ще не робить навчання проблемним. Все залежить від того, наскільки вчителю вдається надати цим завданням проблемний характер і поєднувати проблемний підхід з іншими методичними підходами» [86, с.148]. Окрім того, М. Фіцула застерігає, що проблемне навчання потребує тривалого часу на вивчення навчального матеріалу, а також



не є доцільним й достатньо ефективним щодо формування практичних умінь і навичок, має невисокий результат у процесі засвоєння нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний учням.

На сучасному етапі теорія проблемного навчання у вітчизняній педагогіці отримала новий розвиток у зв'язку із запровадженням державних освітніх стандартів, концепції Нової української школи. Розглянемо сутність проблемного навчання відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти. Цей документ встановлює нові вимоги до предметних результатів засвоєння учнями освітньої програми: освоєння специфічних умінь у тій чи іншій предметній галузі; формування умінь застосовувати отримані предметні знання під час вирішення навчальних, навчально-проектних та соціально-проектних ситуацій; формування типу мислення, що дозволяє займатися дослідницькою діяльністю. Вирішувати завдання навчання, визначені стандартом, можливо за умови використання методів проблемного навчання.

З огляду на це розглянемо принципи та методи проблемного навчання. Для ефективного здійснення проблемного навчання необхідне створення проблемних ситуацій – лише тоді та чи інша досліджувана проблема може стати цікавою для учнів та забезпечить їхнє залучення до її вирішення. Отже, це поняття є ключовим.

У педагогіці поняття «**проблемна ситуація**» трактується як складне становище, усвідомлюване учнями, подолання якого необхідно здійснювати пошуком нових знань і дій. Під час формулювання проблеми необхідно правильно і точно ставити проблемні питання. Вони не повинні бути занадто простими, а також і легкими. Проблемна ситуація – це пізнавальне завдання, що характеризується протиріччям між наявними знаннями, вміннями, відношеннями та вимогою, що висувається, коли потрібно знайти (відкрити або засвоїти) нові, раніше не відомі суб'єктові знання або методи дії.

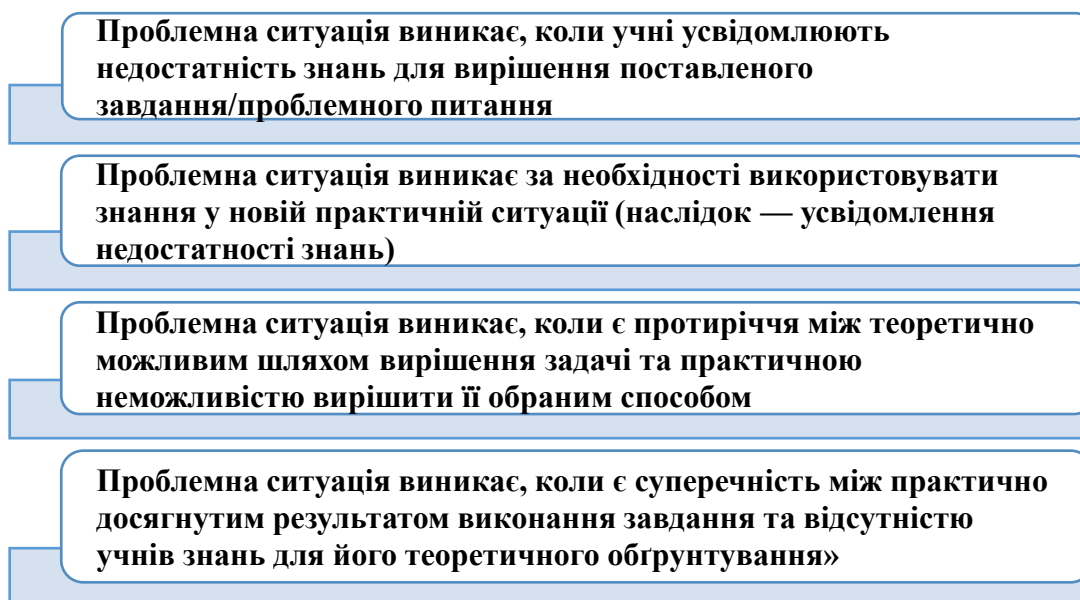
Поряд із терміном «проблемна ситуація» вживається поняття «навчальна проблема» або «**проблемне завдання**». Взагалі проблема – теоретичне чи

практичне питання, яке потребує вивчення, вирішення, обов'язково передбачає суперечливу ситуацію між даними (фактами тощо) та вимогою знайти невідоме.

Основними складниками навчальної проблеми для учня є «відоме» та «невідоме». Сутність навчальної проблеми виявляється в тому, що вона є змістом проблемної ситуації, як в процесі навчальної діяльності учня містить нове для нього знання та основні способи його засвоєння й визначає структуру мисленнєвого процесу. Навчальна проблема передусім формулюється як завдання, система запитань.

Важливо, що проблемне навчання – це складний механізм, що охоплює різні типи проблемних ситуацій, які ілюструють принципову різницю між проблемним навчанням, мета якого — розвиток творчого мислення та інтелектуальної самостійності, і традиційним навчанням, яке спрямоване на репродуктивну діяльність.

У педагогіці існують різні типи проблемних ситуацій, що представлені на рис. 1.1.1.



*Рис.1.1.2. Типи проблемних ситуацій у педагогіці*

Існують різні **способи створення проблемних ситуацій**:

- демонстрація невідповідності нового факту вже наявним знанням;
- порівняння протилежних думок про один факт;

- демонстрація «неможливості» використання наявних теоретичних знань у певних нестандартних ситуаціях;
- спонукання до прогнозування подальшого розвитку подій ситуації;
- порівняння фактів, що, на перший погляд, здаються непорівнюваними.

Завдання формулювання проблеми покладено на вчителя, а не учнів – вони мають шукати відповіді на конкретизовані запитання. Отже, педагог повинен сам створювати деяку проблемну ситуацію, або, іншими словами, викликати у школяра такий стан, коли він у результаті зіставлення наявних у нього знань чи вироблених умінь з невідомим фактом чи явищем виявляє невідповідність набутих знань новому факту, або навіть протиріччя наявних знань.

Після того, як учитель формулює проблемне питання та звужує проблему до масштабу знань учнів, він також повідомляє нове знання, що побічно відповідає на запитання. Отже, педагог залучає учнів до діяльності щодо виявлення нового знання. З боку учнів проблемне навчання передбачає організацію пошукової діяльності. Вона здійснюється кількома етапами:

- постановка питань, що представлені в навчальних програмах і надалі послідовно відображені в навчальних посібниках;
- співробітництво з учителем (який викладає та пояснює деякі знання);
- здійснення різноманітної самостійної роботи;
- вирішення проблеми.

Використання проблемного підходу в навчанні, як і будь-яка цілеспрямована діяльність, має відмінні риси.

У результаті аналізу праць з педагогіки та психології щодо проблемного навчання ми виокремили такі основні **ознаки проблемного навчання**:

- наявність проблеми, яку необхідно вирішити;
- постановка мети, виходячи з відокремленої проблеми;
- визначення методів вирішення проблеми;
- використання принципу випередження в процесі вирішення проблемної ситуації, що передбачає передбачення нових проблем, які можуть

виникнути.

Отже, у процесі вирішення проблемної ситуації виникають нові проблеми, що актуалізує процес пізнання, роблячи його безперервним.

Деякі вчені (С. Худоян) вказують на такі ознаки проблемного навчання:

- цілеспрямованість навчання;
- доцільність навчання.

В основі проблемного підходу є проблема, для вирішення якої необхідно визначити мету. Для розв'язання проблеми необхідно досягти поставленої мети. Це забезпечується в процесі діяльності. Отже, визначальними складниками проблемного навчання є проблема, мета та процес. Зазначені компоненти, взаємно доповнюючи один одного, є інструментом пізнання.

У педагогіці проблемне навчання розглядається також як процес послідовних дій, спрямованих на досягнення певної мети (вирішення проблемної ситуації). З огляду на це специфічними рисами проблемного навчання можна назвати такі:

- наявність протиріч, незрозумілих моментів у змісті навчального матеріалу, що робить актуальним завдання щодо їх подолання (виникнення проблемної ситуації);
- необхідність аналізу умов проблемної ситуації та постановка мети, висування гіпотези;
- розроблення плану розв'язання задачі;
- здійснення дій щодо вирішення поставленого завдання (вирішення проблемної ситуації);
- перевірка та аналіз отриманих результатів.

Однією з ознак проблемного навчання є наявність проблеми, що вимагає вирішення. У свідомості учня виникає протиріччя між знаннями, які вже є у нього, і тим, що йому необхідно знати для того, щоб вирішити поставлене завдання.

Найважливішим складником педагогічного процесу стає особистісно-орієнтована взаємодія вчителя з учнями, де відбувається перехід від навчання

як функції запам'ятовування до навчання як процесу розумового розвитку, що дозволяє використовувати засвоєне. З огляду на це в дослідженні інтелектуального розвитку школяра особлива увага приділяється технології особистісно-орієнтованого навчання.

У педагогічній науці існують методи навчання, що забезпечують інтенсифікацію інтелектуальної діяльності школярів. Виділяються три групи методів, кожна з яких виконує насамперед свою провідну функцію, але водночас перебуває в тісному взаємозв'язку зі способами інших груп, т.б. в єдності розглядаються методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності, методи контролю та самоконтролю в навчанні. У педагогіці існують такі основні методи навчання (табл. 1.2.)

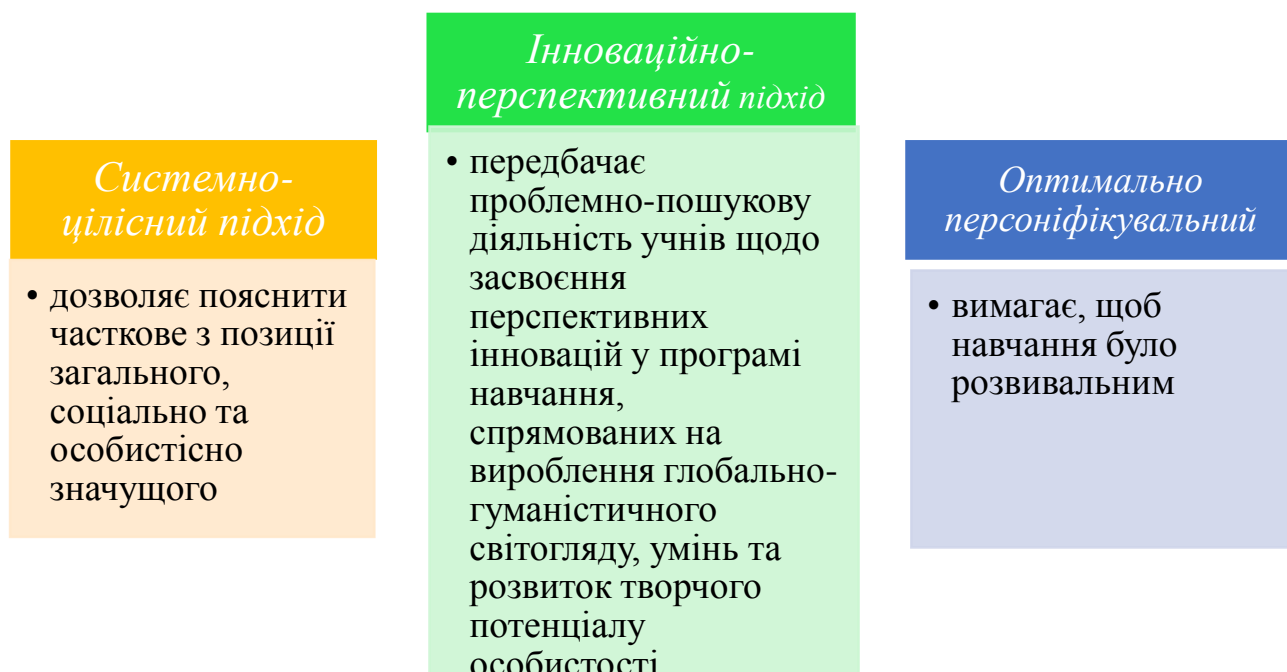
Таблиця 1.2.

### Класифікація методів навчання

<b>Методи навчання</b>	<b>Особливості</b>
<i>інформаційно-рецептивний</i> або <i>пояснювально-ілюстративний</i>	знання репрезентуються вчителем у готовому вигляді, а саме: формулюються правила, ілюструються прикладами; діти сприймають, усвідомлюють, запам'ятовують те, що повідомив учитель
<i>частково-пошуковий</i> або <i>евристичний</i> метод	учитель, формулюючи проблему шляхом постановки питань, залучає учнів до її доказового вирішення; надана з боку вчителя допомога робить пошук дітей частковим, проте створює умови для здійснення ними пошукової діяльності
<i>репродуктивний</i> метод	школярі виконують роботу за зразком, що подається вчителем

<i>проблемний метод</i>	педагог формує проблему та розкриває перед школярами шляхи її доказового вирішення, вчить самостійно, критично аналізувати явища, орієнтуватися в новій ситуації
<i>дослідницький метод</i>	школярі без безпосередньої участі педагога опановують нові знання або різними способами вирішують проблему

У педагогічній науці представлено основні **підходи до навчання школярів**, які виокремлюють на основі дидактичних і методичних принципів навчання й виховання, урахуваючи багатопредметність програмного матеріалу, особливості форм і методів його реалізації:



*Рис.1.2. Підходи до навчання школярів*

З метою оптимізації навчання використовуються такі **принципи навчання школярів**:

- *гностичні* – уміння, що спрямовані на вивчення змісту, засобів впливу та аналізу реакцій учнів, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей, специфіки процесу й результатів своєї діяльності;

- *проектувальні* – пов'язані зі стратегічними завданнями, охоплюють такі вміння у сфері формування системи цілей і завдань, що дозволяють побачити кінцевий результат (продукт) своєї діяльності;

- *конструктивні* – уміння у сфері формування тактичних завдань; відбору та композиції змісту навчального матеріалу для інтелектуальної завантаженості з урахуванням рівня навченості та розвитку дітей; проектування діяльності школярів з метою засвоєння інформації та інтелектуального розвитку;

- *організаційні* – уміння ефективно розв'язувати завдання, що пов'язані з організацією повідомлення досліджуваного, інтенсифікації діяльності учнів і вчителя;

- *комунікативні* – уміння доцільно, правильно та грамотно пояснювати свою думку й адекватно сприймати інформацію від учасника комунікації;

- *гуманізації* – передбачають таку організацію освітнього процесу, у якому знання матимуть для учня особистісне значення; сам школяр чітко орієнтувався в процесі навчання; посилення мотивації та диференціації навчання як важливі умови гуманізації освіти;

- *гуманітаризації* – залучення школярів до духовної культури, творчої діяльності, до відкриття нового;

- *феномено-екологічний* – екологізація освіти та особистості, турбота і про фізичне, і про соціальне вдосконалення дітей.

Відзначимо ще *принцип провідної ролі вчителя* у спеціальній організації пізнавальної діяльності школярів з інтелектуального розвитку. У цьому процесі вчителю потрібно самостійно спланувати, як здійснити перехід інтелектуальних умінь, навичок, здібностей із одного стану в інший (не знав – дізнався, не вмів – зумів тощо).

Отже, загалом відзначається єдність поглядів щодо визначальних ознак

проблемного навчання, яке розглядається як цілеспрямований процес діяльності, спрямований на вирішення проблемної ситуації.

Аналіз праць з проблеми дослідження засвідчив, що на початку свого становлення та розвитку проблемне навчання розглядалося як одна із закономірностей розумової діяльності учнів. Зарубіжними вченими виявлено характер впливу проблемного навчання на розвиток мислення учнів. Також розроблено проєктний метод, за допомогою якого пропонувалося втілювати проблемне навчання на практиці, та визначено алгоритм вирішення дослідницьких завдань. Виникнувши за кордоном, ідеї проблемного навчання набули широкого розвитку в працях вітчизняних учених. Вітчизняними психологами та педагогами вироблено визначення «проблемна ситуація», «проблемний підхід» у навчанні, визначено етапи його застосування. Варто констатувати, що вітчизняні вчені виробили єдиний підхід до розуміння сутності проблемного навчання як засобу розвитку мислення та формування предметних знань учнів.

Сутність проблемного навчання полягає в тому, що воно розглядається як організований педагогом спосіб активної взаємодії суб'єкта з проблемно-представленим змістом навчання, у процесі якого він долучається до об'єктивних протиріч наукового знання та способів їх вирішення, навчається мислити, творчо засвоювати знання. Проблемне навчання є інструментом актуалізації предметних знань. Його використання сприяє підвищенню ефективності навчання. Виділяються такі ознаки проблемного навчання, як наявність проблемної ситуації, мети та діяльності з її вирішення.

Проблемне навчання, на відміну від традиційного, є складним різновидом системи взаємодії, у якій важливу роль відіграє керування учнями своєю діяльністю. Незважаючи на цілком відомі переваги проблемного навчання перед неproblemним, ні на якому етапі шкільне навчання не може будуватися цілком як проблемне. Для цього знадобилося б багато часу, набагато більше, ніж можна виділити на навчання. Більше того, перевантаження проблемними методами призвело б до збіднення цього



процесу (наприклад, у виробленні навичок самостійної роботи з книгою, засвоєнні матеріалу та ін.). З огляду на це виникає педагогічна проблема відбору фрагментів шкільного курсу (окремих розділів, тем, пунктів) для здійснення проблемного навчання. Цей відбір вимагає проведення логіко-дидактичного аналізу навчального матеріалу, з'ясування можливостей постановки основних чи інших типів проблем, їх ефективності в досягненні цілей навчання. Багато в чому це залежить і від конкретних умов роботи в тому чи іншому класі. Презентація навчального матеріалу в шкільних підручниках рідко пристосована до проблемного навчання.

## **1.2. Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів у психолого-педагогічних дослідженнях**

Проблема формування пізнавальної активності учнів посідає важливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях і належить до пріоритетних і актуальних питань сучасної педагогічної науки і практики. Натомість окремі її аспекти не знайшли належного розв'язання. Її актуальність обумовлена пошуком та необхідністю розроблення оптимальних методичних прийомів та засобів навчання. У процесі вирішення проблеми активізації пізнавальної діяльності вихід убачаємо в підвищенні теоретичного рівня матеріалу та паралельним ознайомленням та навчанням школярів методам пізнання, методами самостійної роботи з розвитку та набуття інструментарію пізнання. Проте можливості цілеспрямованого засвоєння операцій розумової діяльності в сучасних умовах не реалізуються в повному обсязі. Основна причина полягає в тому, що досягнення певних результатів у навчанні не завжди має достатнього впливу на розумовий розвиток школярів. Учні накопичують запас знань і навичок, але не вміють продуктивно їх використати. Отже, необхідні подальші дослідження для отримання кількісних даних про позитивний вплив вивчення гуманітарних дисциплін на розумовий розвиток, активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Педагогічна дійсність щодня доводить, що процес навчання здійснюється ефективніше, якщо школяр виявляє пізнавальну активність. Це явище зафіксовано в педагогічній теорії як принцип «активності та самостійності учнів у навчанні». Засоби реалізації провідного педагогічного принципу визначаються залежно від змісту поняття «пізнавальна активність».

Активізація пізнавальної діяльності школярів відбувається в цілісному освітньому процесі з урахуванням взаємозв'язку всіх його компонентів під час уроку й за наявності взаємодії у системі «учителі – учні». Але щоб здійснювати цей процес, необхідно знати основи пізнавальної діяльності загалом та її вікові особливості зокрема.

Уважаємо за необхідне спочатку розглянути термін «активність», а потім звернутися до з'ясування дефініції «пізнавальна активність». Вищезазначені терміни досліджені в науці. Незважаючи на поширене використання в психолого-педагогічної теорії та практиці терміна «активність», це поняття є досить складним та неоднозначним щодо його інтерпретування багатьма дослідниками. Одні вчені ототожнюють активність із діяльністю, інші вважають активність результатом діяльності, треті стверджують, що активність – ширше поняття, ніж діяльність.

Словник української мови фіксує два значення цього терміна: 1. Властивість за значенням активний ; енергійна діяльність; діяльна участь у чому-небудь. 2. спец. Здатність до реакції, взаємодії з чим-небудь [74, с.29 ].

У психологічній літературі активність вживається як синонім поняття «діяльність» і трактується як загальна характеристика живих істот, їхня динаміка як джерело перетворення або підтримки ними життєво значущих зв'язків із навколишнім світом. Активність формується відповідно до ймовірного прогнозування розвитку подій у середовищі та положення в ньому організму [89, с.10 ].

Активність – це особистісне утворення, що характеризує можливість ставити та вирішувати в діяльності різноманітні завдання; внутрішньоособистісний феномен, суспільна якість особистості; соціально цінний спосіб зв'язку її з навколишнім середовищем; основа реалізації спільної діяльності, що розвивається. У її формуванні важливий не лише факт активності особистості, а й характер її вияву, міра саморегуляції активністю.

У науковій літературі співвідношення активності та діяльності інтерпретується по-різному. Деякі дослідники вважають активність результатом діяльності, інші – мірою діяльності. Окремі вчені ототожнюють поняття «активність» та «діяльність», інші наполягають на тому, що активність необхідно розглядати як більш ширше поняття, ніж діяльність. Ми дотримуємося погляду, що діяльність – це форма активності, пов'язана з виконанням дій. Як якість особистості формується в діяльності.

Активність у процесі має бути спрямованою на стимулювання та розвиток інтелектуальної активності школяра. Викликаючи систематично активність як стан, вчитель сприяє її формуванню як якості особистості.

Отже, активність співвідноситься з діяльністю та постає динамічною умовою її становлення як властивість її руху. У живих істот активність змінюється відповідно до еволюційних процесів розвитку. Активність людини набуває особливого значення як найважливіша якість особистості, як здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей.

На думку О.М. Леонтьєва, активність – це поняття, що вказує на здатність живих істот здійснювати спонтанні рухи та змінюватись під впливом зовнішніх та внутрішніх стимулів – подразників [41].

Якщо звернутися до педагогічного словника за ред. С. Гончаренка, то в ньому розмежовується два поняття – «активність особистості» та «активність учнів». Перший термін трактується як «здатність особистості до свідомої трудової та соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища та самої себе на підставі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури» [21, с.20-21]. Активність, як зазначено в педагогічному словнику, протиставляється пасивності й виявляється у творчій діяльності, різноманітних вольових актах, комунікуванні. Вона є активною життєвою позицією людини, що виражається в принциповості особистості, здатності послідовно відстоювати свої погляди, ініціативність, діловитість, психологічний настрій на діяльність.

Активність учнів у педагогічній літературі розглядається як «дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації процесу навчання, яка сприяє вихованню в учнів ініціативності й самостійності, міцному і глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь та навичок, розвитку в них спостережливості, мислення й мови, пам'яті й творчої уяви» [21, с.20-21; 73, с.4]. Активність як дидактичний принцип відображає активну роль особистості учня в навчальній діяльності, акцентує на

здобувачеві освіти як суб'єктові навчання, а не пасивному об'єкті.

Термін «активність» у педагогічній науці традиційно розглядають або як стан, пов'язаний із виконанням дії або діяльності (інтенсивність, яку можна виміряти кількістю дій за одиницю часу), або як властивість особистості, формування якої здійснюється у виховному процесі (пізнавальна активність, соціальна активність). На нашу думку, «активність» можна трактувати як стан психіки та організму людини, тобто сукупність психофізіологічних процесів, які забезпечують готовність на початку діяльності.

З активністю безпосередньо пов'язаний ще один важливий аспект мотивації навчання школярів – це самостійність, що виявляється в здатності особистості визначити об'єкт, засоби діяльності, її здійснення учнем без допомоги дорослих і вчителів. Пізнавальна активність і самостійність – невіддільні поняття: активніші школярі, зазвичай, є самостійнішими; недостатня власна активність учнів робить їх залежними від інших і позбавляє самостійності.

Управління активністю учнів зазвичай називають *активізацією*. Активізацію можна визначити як постійний процес спонукання учнів до енергійного, цілеспрямованого навчання, подолання пасивної та стереотипової поведінки, спаду чи застою в розумовій діяльності. Головна мета активізації – формування активності школярів, підвищення якості освітнього процесу.

Визнаючи, що активність у широкому значенні є біологічно обумовленою властивістю людини, особлива увага надається її спрямованості на певний вид діяльності та способи задоволення. Що стосується пізнавальної діяльності – це формування в школярів мотивації навчання та формування в них навичок набуття та використання інформації, тобто навичок мисленнєвої діяльності, які визначають можливість здійснення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Результативність діяльності, викликаючи позитивні емоції та гностичні почуття, водночас сприяє збереженню та зміцненню пізнавальних інтересів, стимулюючи подальшу пізнавальну діяльність.

**Пізнавальна активність** аналізується в психолого-педагогічній

літературі як така риса особистості, що виявляється в пізнавальній діяльності в умовах прагнення до самостійності для оволодіння духовною культурою людства, тобто є діяльністю, що обумовлена вибором ефективних шляхів для досягнення мети пізнання [21, с. 89].

У педагогічній літературі пізнавальна діяльність розглядається також як процес розумових дій, що має на меті розширення кругозору, розвиток допитливості, формування потреби в освіті та самоосвіті, стимуляцію до інтелектуального розвитку дитини й оволодіння нею системою наукових знань і уявлень [73, с.67].

Пізнавальна діяльність – це активне вивчення людиною навколишньої дійсності, в процесі якого індивід набуває знання, пізнає закони існування навколишнього світу і вчиться не тільки взаємодіяти з ним, а й цілеспрямовано впливати на нього.

У нашому дослідженні *пізнавальну активність* будемо трактувати як стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, що спрямована на засвоєння нових знань та способів діяльності. Можемо констатувати, що пізнавальна активність є важливим показником творчої особистості, що охоплює мотиваційний, операційний та особистісний компоненти.

Варто зауважити, що пізнавальна діяльність починається тоді, коли перед учнями постають питання, проблема, завдання, які потребують від нього активної розумової діяльності, водночас результати їх розв'язання завжди залежать від суб'єктивних мотивів, інтересів, потреб. Необхідною умовою розвитку пізнавальної діяльності є підвищення активності та самостійності учнів. Отже, учитель повинен володіти необхідними методами та прийомами навчання, спрямованими на активізацію кожного компонента та етапу пізнавальної діяльності. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів – одна з найважливіших вимог, яка забезпечує якість навчання. Це процес, що спрямований на посилену, спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя та учнів, на спонукання їх до енергійного, цілеспрямованого її здійснення, на подолання інерції, пасивних та стереотипних форм навчання.

Важливою умовою реалізації пізнавальної активності є саморегуляція, що виражається в умінні регулювати свою поведінку залежно від характеру та умов діяльності, зокрема виявляти вольові зусилля задля досягнення поставленої мети. Сформованість навчальної діяльності, яка передбачає здатність до саморегуляції поведінки, рефлексії, стійкої мотивації вчення, дозволяє школяреві реалізувати свою пізнавальну активність доцільними способами.

Становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності неможливе без певного рівня розвитку психічних пізнавальних процесів, насамперед мислення, оскільки здійснення рефлексії, самоконтролю та самооцінки передбачає сформованість операцій мисленнєвої діяльності: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо. Несформованість навичок навчальної діяльності породжує зниження ефективності процесу навчання, як наслідок, успішності навчання, що веде до втрати мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Можна умовно виділити два напрями розвитку пізнавальної активності – *діяльний*, що передбачає засвоєння навичок навчальної діяльності, і *особистісний*, в основі якого – формування мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості школяра. Пізнавальна активність, з одного боку, є формою самоорганізації та самореалізації учнів, з іншого – результатом зусиль педагога в організації навчальної діяльності та становленні їх як суб'єктів останньої [46].

Ураховуючи те, що розвиток мислення має вирішальний вплив на вдосконалення інших психічних пізнавальних процесів, в умовах сучасної школи дослідження акцентуються на актуалізації можливостей розвитку логічності й критичності мислення учнів, що визначають вияви активної пізнавальної діяльності. Щодо пізнання, активність виявляється в наявності пізнавальних інтересів, засвоєння навичок отримання інформації та оперування нею, сформованості саморегуляції поведінки. Пізнавальна діяльність характеризується як інтеграція пошукової спрямованості в навчанні,

пізнавального інтересу та його задоволення, за допомогою різних джерел знань, сприятливих умов провадження діяльності [69, с.62].

У сучасній школі здійснюється інтенсивний пошук шляхів посилення розвивальної спрямованості традиційної класно-урочної системи, чільне місце у якій має посісти раціональна пізнавальна діяльність учнів. Ефективність такої методики можна досягти за допомогою створення комплексної системи методичних засобів навчання. Вони повинні виконувати функцію управління пізнавальною діяльністю та бути розраховані на збереження позитивної мотивації школярів до навчально-пізнавальної діяльності, що має значну соціальну цінність та сприяє вихованню особистості учня як суб'єкта своєї життєдіяльності; активну роботу з формування в учнів навичок дослідницької діяльності, творчої роботи, що найбільш підходять конкретним умовам сучасного навчально-виховного процесу [2].

Отже, основними складниками пізнавальної діяльності, які сприяють її активізації, є емоційна діяльність на рівні сприйняття подій та формування уявлень, що обумовлюється психолого-віковими особливостями учнів, так і розумова діяльність, на рівні теоретичного осмислення явищ і фактів.

Робота вчителя повинна бути організована таким чином, щоб викликати в учнів зацікавленість, активність, самостійність та ініціативність. З огляду на це необхідно враховувати принцип поєднання педагогічного управління з розвитком ініціативності та самостійності школярів. Педагогічне керівництво повинно здійснюватися логічно й спрямовуватися на реалізацію мети педагогічної системи, щоб сприяти творчій активності, ініціативності та самодіяльності учнів.

Навчання завжди відбувається в спілкуванні та ґрунтується на вербально-діяльнісному підході. Слово є не лише засобом вираження та пізнання сутності досліджуваного явища, знаряддям комунікації, а й дієвим чинником організації практичної пізнавальної діяльності учнів.

У сучасній дидактиці розглядаються різноманітні **умови активізації пізнавальної діяльності** учнів. Серед них найбільш результативними



визначено такі: бадьорий настрій; життєрадісність; доброзичливий мікроклімат у класі; володіння учнями раціональними прийомами пізнавальної діяльності; відповідний темп роботи; формування внутрішніх стимулів до навчання, самоосвіти, самовдосконалення [86; 87].

Пізнавальна діяльність є складним процесом і має об'єктивні труднощі як для учнів, так і вчителя. З метою активізації пізнавальної діяльності школярів учителеві необхідно враховувати та дотримуватися таких умов успішної активізації:

- якщо навчальна мета осмислюється здобувачем освіти та усвідомлюється ним як особиста потреба;
- якщо пізнавальна діяльність школярів зумовлена такими мотивами, що відповідають цій основній діяльності;
- якщо учень досконало володіє методами, вміннями, навичками пізнавальної діяльності;
- якщо пізнавальна діяльність організується авторитетним педагогом, у якого учні зацікавлені в здобутті знань.

Серед важливих умов варто виокремити й такі, дотримання яких забезпечує формування стійкого мотиву діяльності: а) формування пізнавальної потреби; б) виховання стійких пізнавальних інтересів.

Істотними є умови, що спрямовані на успішне формування системи знань у результаті самокерування освітнім процесом: а) формування інтелектуальних умінь; б) формування умінь планування, самоорганізації та самоконтролю.

Наголосимо на тому, що не повинно бути в навчальному процесі повної свободи дій учнів. Завдання вчителя – у процесі пізнання організувати та спрямовувати колективний пошук. У процесі організації навчання зовнішні способи впливу на учнів повинні узгоджуватися насамперед із внутрішніми прагненнями та їхніми діями. Водночас процес управління здійснюється через основні методи, засоби та прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Саме вони сприятимуть налагодженню тісного

взаємозв'язку діяльності вчителя та учнів.

Відповідно до вищезазначеної концепції вироблено **систему активізації пізнавальної діяльності учнів**. За цією системою розрізняють зовнішню та внутрішню активізацію.

Під *зовнішньою активізацією* розуміють стимуляцію пізнавальних процесів (пам'яті, сприймання, уваги та ін.) та підтримку загальної працездатності дитини. Засобами для цього є: забезпечення послідовності чергування діяльності різних нервових центрів шляхом зміни різноманітних методів, видів, прийомів навчальної роботи; правильне співвідношення словесного та наочного, конкретного й абстрактного в освітньому процесі; хвилини відпочинку на уроці; застосування гри та змагання як дидактичного прийому.

*Внутрішня активізація* – передбачає активізацію мислення учнів, стимулювання їхньої уяви та творчості. Основними засобами є проблемне навчання, самостійна робота учнів, елементи самоконтролю, творчі завдання. Ця система засобів зовнішньої та внутрішньої активізації охоплює пізнавальну діяльність учнів на всіх етапах: на етапі живого споглядання, сприймання та виникнення уявлень; на етапі абстрактного мислення, під час осмислення та систематизації навчального матеріалу, у процесі формулювання узагальнень і висновків; на етапі відтворення під час застосування засвоєного матеріалу.

Учителю під час організації процесу активізації пізнавальної діяльності школярів допоможе знання специфічних педагогічних умов, що відповідають віковим особливостям учнів.

Розвиток особистості в навчально-пізнавальному процесі відбуватиметься лише в тому випадку, коли діяльність вчителя відповідатиме і базуватиметься на потребах учнів, цілеспрямовано виховувати ці потреби. Аналіз досвіду та теоретичні дослідження засвідчують, що в розвитку пізнавальної потреби провідну роль відіграє вчитель. Його особистість, знання, ставлення до процесу навчання та учнів, педагогічна майстерність – усе це визначає успіх у формуванні інтересу школярів до знань.

Однією з умов активізації пізнавальної діяльності учнів є формування в учнів пізнавального інтересу і творчих здібностей.

Плануючи навчальну діяльність, ми повинні враховувати знання з психології учнів певних вікових категорій, які, у своє чергу, пов'язуємо з віковою педагогікою, тобто з технологічним аспектом уроку (методи, технології, проблеми, ситуації). Найбільша увага приділяється вчителями підлітковому періоду (11-15 років). У цьому віці відбувається перехід від дитячого стану до дорослого, що зумовлено перебудовою психічних процесів, і тому потрібні зміни у взаємовідносинах, організації діяльності, керівництві з боку дорослих, зокрема вчителів. Підлітковий вік вважається більш важким для навчання та виховання, ніж молодший та старший вік. Сам процес перетворення дитини на дорослого важкий, оскільки пов'язаний із перебудовою психіки і сформованих форм відносин із людьми, зміною умов життя та діяльності. Попередні форми та методи пояснення нового матеріалу поступово стають неефективними. Якщо школяр ще нещодавно слухав докладні пояснення вчителя, то в цьому віці подібна форма ознайомлення з новим матеріалом часто викликає в учня нудьгу, байдужість, обтяжує його.

Щоб знайти правильні прийоми та засоби навчання та виховання підлітків, треба добре знати своєрідність підліткового періоду. Із загальним зростанням свідомого ставлення до дійсності в підлітків помітно посилюється свідоме ставлення до навчання. У своїй навчальній діяльності вони постійно переходять на новий, більш високий рівень, пов'язаний з новим ставленням до справжніх глибоких знань, які набувають особистісного змісту. Це підтверджує і один із панівних напрямів цього віку – формування пізнавальної активності в учня, основою для чого є формування пізнавального інтересу. Інтереси можуть бути широкими та вузькими, стійкими та нестійкими, часто мінливими та неглибокими та поверхневими. На основі цих характеристик у психології виділяють кілька щаблів інтересу: цікавість, яка характерна для початкового періоду навчання; допитливість, яка є проміжною сходинкою до наступного інтересу – пізнавального. Він характеризується тим, що у школярів

не лише виникають проблемні питання, а й з'являється прагнення самостійно їх вирішити. Перші ознаки пізнавального інтересу виявляються вже в 5-6 класі, у учнів починає розвиватися інтерес до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, тимчасових, просторових, що пов'язано з певною напругою думки та волевими зусиллями. Вивчення основ наук, великий ступінь розумової зрілості підлітка, розширення його кругозору, залучає їх у сферу інтересів дедалі нові й нові галузі життя та діяльності людей. Інтереси у підлітків глибші, змістовніші та стійкіші, ніж, наприклад, у молодших школярів.

Важливе значення має підтримка та розвиток в учнів пізнавального інтересу у цей період, коли починають виявлятися перші його ознаки. Але вагому роль має інтерес в учнів до розвитку уваги, оскільки вміння вчителя так організувати навчальну діяльність, щоб у підлітка не було ні бажання, ні можливості відволікатися на тривалий час, сприяє активній роботі учнів із захопленням та інтересом. Цікаве для підлітка – це не завжди цікаве. Змістові заняття з періодичним переходом з одного виду роботи до іншого, активна пізнавальна діяльність робить урок цікавим для підлітка, що сприяє організації його уваги.

Поряд із зазначеними особливостями варто звернути увагу на вияв здібностей підлітків, які по-справжньому починають розвиватися в цьому віці, оскільки саме в цей час виникають глибокі, дієві, стійкі інтереси, формується свідоме активне ставлення до оточення, розвивається творче мислення.

Шкільний вік 12-13 років (7 клас) є сенситивним періодом у розвитку творчих здібностей. У цьому віці продовжується інтелектуалізація пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, уяви, мислення, мови. Становлення теоретичного рефлексивного мислення, характерного високого рівня розвитку інтелекту, відбувається з урахуванням розвитку формально-логічних операцій. Підліток, абстрагуючись від конкретного, наочного матеріалу, розмірковує в словесному плані. У семикласника активний розвиток набувають читання, монологічне та писемне мовлення.

У 7-му класі провідним видом діяльності стає інтимно-особистісне спілкування. Воно стає панівним у житті підлітків, що має вплив і на навчання, і на навчальні заняття, і на відносини з батьками. Якщо потреба в повноцінному спілкуванні з дорослими та однолітками не задовольняється, у дітей виникають важкі переживання.

У 7-му класі діти все менше спілкуються з дорослими та все більше проводять часу з однолітками. Коло спілкування підлітка з однолітками не обмежується близькими друзями, навпаки, він стає набагато ширшим, ніж у попередні роки. У дітей у цей період з'являється багато знайомих і, що важливо, утворюються неформальні групи чи компанії. Підлітків може об'єднувати в групу як взаємна симпатія, так і загальні інтереси, заняття, способи розваг, місце проведення вільного часу. Те, що отримує від групи підліток і що може дати їй, залежить від рівня розвитку групи, до якої він входить.

Головна мотиваційна лінія семикласника пов'язана з активним прагненням особистісного самовдосконалення. У підлітка виникає інтерес до свого внутрішнього світу, а потім відбувається поступове ускладнення та поглиблення самопізнання. Підліток відкриває для себе свій внутрішній світ, хоче зрозуміти, який він є насправді, і уявляє собі, яким він хотів би бути. Пізнати себе йому допомагають друзі, до яких він приглядається, шукаючи подібності й відмінності, і частково близькі та дорослі.

Центральним новоутворенням молодшого підліткового віку (11-13 років) вважається почуття дорослості – ставлення підлітка до себе як до дорослого, відчуття та усвідомлення себе певною мірою дорослою людиною. Почуття дорослості семикласника виявляється в прагненні самостійності, бажанні захистити деякі сторони свого життя від втручання батьків. Це стосується питань зовнішності, відносин із однолітками, іноді навчання.

Спілкування має інформаційний характер. Підліток звертає увагу на «Що? Де? Коли?», а не «Чому?» і «Навіщо?». Підліткова дружба – це складне, часто суперечливе явище. Підліток прагне мати близького, вірного друга, у

якому шукає підтримки, розуміння та прийняття своїх власних переживань та установок. Якщо ж друг, зайнятий своїми, теж складними підлітковими справами, виявить неувагу чи інакше оцінить ситуацію, цілком можливий розрив відносин.

Підліток чекає від дорослих співробітництва, спілкування та діяльності, де він відчував би себе на рівних із дорослими. Він не терпить наказів та вказівок. Приймає поради лише від референтних дорослих. Якщо з'являється смисловий бар'єр, виникає конфлікт. Ініціатива вирішення конфліктної ситуації найчастіше належить дорослому, тому що він відповідальний за те, що відбувається із підлітком.

Вплив на мотиваційну сферу підлітків (розвиток у них прагнення покращувати свої результати, перевершити досягнутий рівень) є одним із найефективніших методичних прийомів активізації пізнавальної діяльності. Підлітки з високим рівнем мотивації прагнуть подолати труднощі і досягти вагомих результатів. У підлітковому віці найсильніше виявляється бажання обговорити щось із однолітками. Проведення на уроці обговорення, наприклад, результатів роботи, розподіл спільних дій за функціями можуть зацікавити підлітка.

Пізнавальна діяльність має пошуковий характер. Під її впливом у дитини постійно виникають питання, відповіді на які вона сама постійно й активно шукає. У цьому пізнавальна діяльність підлітка відбувається із захопленням, він відчуває емоційне піднесення, радість від удачі. Пізнавальна діяльність позитивно впливає на перебіг психічних процесів – мислення, уяви, пам'яті, уваги, які під впливом пізнавального інтересу набувають особливої активності та спрямованості [15, с. 124].

Головне завдання вчителя – розвивати здібності, що вже з'явилися; створювати умови для активного формування інтересів та інших здібностей школярів. Не можна допускати нудьги та одноманітності під час уроків. Поштовхом для зацікавленості може бути емоційне збудження дитини, яке, у свою чергу, досягається за допомогою стимулу. Таким стимулом може бути

здивування, викликане новизною матеріалу, оригінальністю його представлення; потреба в емоційному задоволенні від подолання труднощів; емоційне поживлення, викликане зміною діяльності, отримання естетичної насолоди.

Отже, знання вікових особливостей учнів 7-х класів сприятиме формуванню в них пізнавальної активності. Однак у процесі навчання школярів важливо не лише сформувати пізнавальну активність та інтерес, а й утримати, закріпити їх всіх етапах навчального пізнання. У психології розрізняють епізодичний та стійкий інтерес. Перший зберігається лише в процесі конкретної діяльності; після її припинення він згасає. Стійкий інтерес характеризується тим, що він стає вже рисою особистості і спонукає до діяльності в галузі, яка цікавить людину навіть у тих випадках, коли умови для цього несприятливі. Саме стійкий інтерес відіграє вагомий роль у підтримці та розвитку пізнавальної активності.

Пізнавальний інтерес починається з простого зацікавлення. Надалі він може перетворитися у звичку до систематичної розумової праці, розумового пошуку. Однак ця звичка може бути сформована лише за умови систематичних впливів школи та сім'ї. Стійка пізнавальна активність формується в процесі взаємодії емоційного та раціонального в навчанні.

На всіх етапах навчальної діяльності вчителю необхідно дотримуватися основних умов формування пізнавальної активності, використовуючи всі види заохочення діяльності школярів, створюючи умови, що сприяють успішному навчанню. Педагог повинен сформувати в школярів уміння ставити пізнавальні питання та знати способи їх вирішення; широко використовувати цікавий матеріал пізнавального характеру відповідно до навчального завдання; формувати в учнів внутрішні стимули до навчання, до розвитку творчих здібностей, а також сприяти розвитку комунікативних умінь в школярів.

Знання та систематичне дотримання основних умов формування пізнавального інтересу та пізнавальних потреб школярів сприятиме розвитку

високого рівня активності учнів у пізнавальній діяльності, що, у свою чергу, забезпечить якісне засвоєння знань із шкільних предметів, формування універсальних навчальних дій.



## РОЗДІЛ 2

### УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 7-Х КЛАСАХ

#### 2.1. Сучасний стан упровадження проблемного навчання в теорію і практику мовної освіти учнів 7-х класів

Сучасне суспільство вимагає від закладів освіти формування особистості, здатної до реалізації своїх можливостей, творчої, соціально активної та одночасно мобільної, здатної виробляти та змінювати власну стратегію в швидкозмінюваних умовах життя.

Державний стандарт базової середньої освіти є нормативним документом третього покоління, що суттєво змінив орієнтири вітчизняної системи освіти. Відбулася зміна його парадигми – від когнітивної до особистісно-орієнтованої, діяльнісної. Сьогодні замість традиційних знань, умінь та навичок першорядна роль приділяється компетентностям, здібностям до засвоєння досвіду життєдіяльності.

У Державному стандарті чітко визначено 11 ключових компетентностей, якими повинні оволодіти учні після адаптаційного (5-6 класи) та базового предметного навчання (7-9 класи). Серед основних окреслено такі, як вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; інноваційність; навчання впродовж життя; культурна компетентність тощо [26].

У межах усіх інтегрованих курсів повинні бути сформовані наскрізні вміння, зокрема читати з розумінням; висловлювати власну думку усно і письмово; критично та системно мислити; діяти творчо; виявляти ініціативність; конструктивно керувати емоціями; здатність логічно обґрунтувати позицію; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати

проблеми [26].

Державний стандарт ґрунтується на системно-діяльнісному підході, який передбачає перехід до стратегії соціального проєктування та конструювання в системі освіти на основі розроблення змісту та технологій навчання, що визначають шляхи та способи досягнення соціально бажаного рівня (результату) особистісного та пізнавального розвитку учнів; визнання вирішальної ролі змісту освіти, способів організації освітньої діяльності та взаємодії учасників навчальних процесів у досягненні цілей особистісного, соціального та пізнавального розвитку учнів; урахування індивідуальних вікових, психологічних та фізіологічних особливостей учнів, ролі та значення видів діяльності та форм спілкування для визначення цілей освіти й виховання та шляхів їх досягнення; різноманітність організаційних форм та облік індивідуальних особливостей кожного учня, що забезпечують зростання творчого потенціалу, пізнавальних мотивів, збагачення форм взаємодії з однолітками та дорослими в пізнавальній діяльності; гарантованість досягнення запланованих результатів освоєння основної освітньої програми базової загальної освіти, що створює основу для самостійного успішного засвоєння учнями нових знань, умінь, компетенцій, видів та способів діяльності. Діяльнісний підхід забезпечує активну навчально-пізнавальну діяльність учнів, формує готовність до самореалізації та безперервної освіти, організує навчальну співпрацю з однолітками та дорослими в пізнавальній діяльності. Саме на уроках української мови та літератури відбувається формування таких базових компетенцій, як володіння державною мовою, інноваційна, культурна. З огляду на це набуває актуальності впровадження технології проблемного навчання на уроках української мови.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти розроблено навчальну програму з української мови [83]. У системі шкільної освіти навчальний предмет «Українська мова» посідає особливе місце: є не лише об'єктом вивчення, а й засобом навчання.

Українська мова слугує інструментом пізнавальної діяльності, формою

мислення та засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів, які ми розглядаємо, з одного боку, як розвинені пізнавальні процеси (увага, пам'ять, уява, мислення), що виявляються в діяльності людини, а з іншого – вміння (уміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати, висувати гіпотези і т.д.), без яких цю діяльність не можна назвати успішною. Пізнавальні здібності та мовні вміння тісно взаємопов'язані. Без добре розвинутої мовної навички, без уміння висловлювати свої думки, швидко і правильно сприймати чужі висловлювання вчитися в сучасній школі неможливо, як і стати повноцінним членом суспільства. І це надзавдання вимагає безперервної роботи вчених-методистів та педагогів щодо вдосконалення методів, прийомів та форм навчання української мови.

Як засіб пізнання дійсності українська мова забезпечує розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дитини, розвиває її абстрактне мислення, пам'ять та уяву, формує навички самостійної навчальної діяльності, самоосвіти та самореалізації особистості. Як форма зберігання та засвоєння різних знань, українська мова взаємопов'язана з усіма шкільними предметами і впливає на якість засвоєння всіх інших шкільних предметів, а в перспективі – сприяє оволодінню майбутньою професією.

Зміст навчання української мови відібрано та структуровано на основі компетентнісного підходу. Відповідно до цього у V-IX класах формуються та розвиваються комунікативна, мовна, лінгвістична та культурознавча компетенції.

Програма з української мови [83] побудована відповідно до таких принципів: системності, науковості та доступності, а також перспективності між різними розділами курсу. Уроки чітко сплановані з урахуванням знань і навичок із предмета, які сформовані в школярів у процесі реалізації принципів навчання.

Навчальною програмою з української мови передбачено продовження вивчення розділу «Морфологія». Зокрема, у 6 класі діти ознайомилися з іменними частинами мови, а в 7 класі продовжується систематичне вивчення

дієслова (дієслівних форм – дієприкметника та дієприслівника), прислівника та службових частин мови (прийменника, сполучника, частки). У навчальній програмі приділяється увага розкриттю та використанню пізнавальних можливостей учнів як засобу їх розвитку та як основи для оволодіння навчальним матеріалом [83].

Для пробудження пізнавальної активності та свідомості учнів на уроках вводяться відомості з історії української мови, простежуються процеси формування мовних явищ, їхній взаємозв'язок. У програмі передбачені уроки, що розкривають роль і значення української мови в нашій країні та за її межами. Програма передбачає міцне засвоєння матеріалу, з огляду на це значне місце в ній відводиться повторенню.

У програмі спеціально відведено години на розвиток зв'язного мовлення. Теми з розвитку мовлення – мовленнєві поняття і види роботи над текстом – пропорційно розподіляються між граматичним матеріалом. Це забезпечує рівномірність навчання мови, ефективні умови його організації.

Розподіл годин щодо вивчення тем із морфології в 7-му класі: дієслово – 18 годин, дієприкметник – 10 годин, дієприслівник – 7 годин, прислівник – 14 годин, прийменник – 3 години, сполучник – 3 години, частка – 4 години, вигук – 2 години, узагальнення й систематизація вивченого про частини мови, правопис і використання їх у мовленні – 2 години [83].

Відповідно до Державного стандарту базової загальної освіти та навчальної програми з української мови розроблено підручники для 7-го класу. Чинні підручники як найважливіший компонент та основний засіб навчання є джерелом наукових знань, реалізують сучасні підходи, принципи, методи, прийоми, забезпечуючи зміст навчального матеріалу відповідно до вимог Державного освітнього стандарту та навчальних програм. Підручник є своєрідним орієнтиром у змісті, обсязі та науковому рівні знань із предмета, містить той мінімум завдань та вправ, без виконання яких неможливе практичне оволодіння матеріалом. Завдання авторів підручників полягає в тому, щоб наповнення всього навчально-методичного комплексу було

цікавим, інформативним, корисним кожному учневі.

Розглянемо, як реалізується метод проблемного навчання в підручниках з української мови для 7-го класу під час вивчення морфології.

У підручнику «Українська мова» О.Глазової (Київ, 2020) [17] вивчення розділу «Морфологія» передбачає ознайомлення з самостійними частинами мови (дієслово, дієприкметник, дієприслівник, прислівник) та службовими частинами мови (прийменник, сполучник, частка), вигуком як особливою частиною мови. Після ознайомлення з означеними частинами мови вміщено розділ «Узагальнення і систематизація вивченого», у якому діти повторюють частини мови, їх правопис та особливості використання в мовленні.

Варто відзначити, що в аналізованому підручнику після назви теми і до узагальнення пропонуються завдання (вправи, приклади, завдання), у яких актуалізуються вже набуті знання і вводиться новий матеріал. Водночас в одних темах опрацьовується постановка проблеми та пошук її вирішення, в інших – лише пошук вирішення.

Наприклад, вивчаючи тему «Часи дієслова» перед таблицею, що ілюструє відомості з нової теми, пропонується вправа *«Прочитайте, визначте дієслова. Які з них називають дію, що відбувається під час розмови про неї? Після розмови? До розмови?»* (вправа 103, с.58).

Перед вивченням теми *«Дієприкметник як особлива форма дієслова: значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль»* запропоновано вправу, що містить таке завдання: *«Прочитайте речення. До виділених слів поставте питання. Що в цих словах спільне з прикметником? З дієсловом? Від яких слів утворене слово дієприкметник? Чим, на вашу думку, можна пояснити таку назву форми дієслова?»* (вправа 188, с.92).

Проте в аналізованому підручнику є теми з морфології, які подано в готовому вигляді, приміром вивчення теми *«Теперішній час. Дієвідмінювання дієслів теперішнього часу»* починається з інформації про те, *«дієслова теперішнього часу означають дію або стан, які збігаються з моментом мовлення про них: знаю, можемо, хочеш, працюють. Дієслова теперішнього*

часу змінюються за особами та числами» (с.61). На нашу думку, можна було цю інформацію подати за допомогою проблемно-діалогічного методу навчання.

У підручнику вміщено вправи, що побудовані на базі *навчального діалогу*, а це є основою проблемного навчання. Метою проблемного методу є навчання самостійного вирішення проблемних завдань, тобто таких завдань, під час розв'язання яких діти самостійно відкривають знання. Суть проблемного завдання становить проблемне питання. Наприклад, під час вивчення теми «Теперішній час. Дієвідмінювання дієслів теперішнього часу» запропоноване в підручнику питання «*Поясніть, від чого залежить написання особових закінчень дієслів*» – містить проблему, і від вирішення таких проблемних питань залежить, звичайно, міцність знань учнів, осмислення того матеріалу, який пропонує нам підручник з української мови.

З метою формування в учнів вирішувати проблемні ситуації в аналізованому підручнику вміщено *вправи на спостереження*. Наприклад, вивчаючи тему «Дієслова минулого часу» запропоновано вправу, що містить таке завдання: «*Поспостерігайте: чи всі дієслова в тексті, у якому йдеться про минулі події, ужито у формі минулого часу. Спробуйте пояснити доцільність уживання дієслів теперішнього часу у значенні минулого*» (вправа 128, с.69). На основі запропонованих відповідей учнів учитель повинен узагальнити й наголосити на тому, що іноді теперішній час може навмисне вживатися в значенні минулого. У такому випадку теперішній час є засобом наближення до читача (слухача) подій минулого.

Підручник «Українська мова» О.Заболотного, В. Заболотного для 7-го класу [28] характеризується логічною послідовністю та ясністю викладу матеріалу з морфології. У ньому оптимальне співвідношення теорії та практики. Він заснований на принципах науковості та доступності. У ньому враховані концептуальні положення Державного стандарту базової середньої освіти, пов'язані з реалізацією компетентнісного підходу. Підручник спрямований на формування мовної, лінгвістичної, культурологічної та,

звичайно, комунікативної компетенції, які є важливими для розвитку особистості учня.

У підручнику реалізований особистісно-орієнтований підхід, відповідно до якого особистість постає не лише як суб'єкт навчального процесу, а передусім як людина, яка здатна мислити, вирішувати інтелектуальні завдання, але яка потребує допомоги з боку вчителя. Реалізація системно-діяльнісного підходу в освіті, морфологічної грамотності та орієнтація на заплановані результати – ось основні особливості цього навчального видання з української мови для школи.

У підручнику представлено проблемно-діалогічний підхід до вивчення учнями морфології. Приміром, вивчаючи тему «Безособові дієслівні форми на –НО, –ТО» автори не пропонують правила, а акцентують увагу на виконанні такого проблемного завдання: *«Прочитайте речення. Знайдіть у них дієслівні форми на -но, -то. Чи можна визначити, хто виконує дії, позначувані цими дієсловами? На основі спостереження доведіть, у що в цих реченнях не може бути підметів»* (вправа 250, с.87).

На основі аналізу мовних фактів учні самостійно роблять висновки та узагальнення, формулюють (за допомогою вчителя) визначення понять, правил або самостійно застосовують відомі знання в новій мовній чи навчальній ситуації. Учні самі здобувають знання, у них виробляються навички розумових операцій та дій, розвиваються увага, творча уява, здогад, формується здатність відкривати нові знання та знаходити нові способи вирішення шляхом висування гіпотез та їх обґрунтування.

Сприйняття тексту, робота з його інформаційного оброблення, створення зв'язного висловлювання – усі ці аспекти, реалізовані в підручнику, орієнтовані на формування мовної особистості, що володіє всіма видами мовленнєвої діяльності. Іншими словами, ми формуємо функціонально грамотну особистість. Наприклад, у вправі 248 запропоновано прочитати текст, визначити тему й мікротеми прочитаного; обґрунтувати поділ тексту на абзаци. Після роботи з тестом автори підручника вміщують таке завдання:

*«Доведіть, що виділені слова – прикметники. Випишіть словосполучення з дієприкметниками. За цими словосполученнями усно перекажіть прочитане» (с.249).*

Підручник привчає дітей думати, перш ніж розпочинати виконання вправ. Цей підручник націлює на те, щоб перш ніж дитина почала виконувати вправу, з нею було проведено відповідну бесіду. Наприклад, перед вивченням теми «Перехід дієприкметників у прикметники та іменники» запропоновано виконати таку вправу: *«Зіставте слова в колонках. Які з поданих слів виражають постійну ознаку предмета, а які – змінну? На основі спостереження поясніть, як відрізнити дієприкметники від прикметників» (вправа 238, с.83).*

Отже, в аналізованих підручниках переважно після назви теми не подаються готові знання, а оформлюється як узагальнення, постановка проблемного завдання, діалог.

Варто відзначити, що аналізовані підручники під час вивчення морфології спрямовують увагу на ще один аспект – навчання створення текстів різних типів, різних стилів, використовуючи ті чи інші частини мови. Завдання на усне міркування, створення висловлювання із різними частинами мови, творів із використанням текстів різних типів. Проблемні завдання, звичайно, стимулюють учнів, їх активність, вчать їх розмірковувати, користуватися різними типами мовлення: міркуванням, описом та розповіддю. Наприклад: *«Складіть і запишіть 5-7 речень на тему «День народження», використавши декілька безособових дієслівних форм на -но, -то з довідки» (вправа 255, с.88).*

Основою для активізації пізнавальної діяльності школярів під час вирішення проблемних ситуацій є такі завдання аналізованих підручників: «Коло думок», «Попрацюйте в парах», «Самооцінка», «Розрізняймо», «Корисно знати» (О.Заболотний, В.Заболотний), «Попрацюйте в групах», «Попрацюйте в парах», «Я – редактор» (О.Глазова), у яких автори передбачили спеціальні методичні прийоми з метою міркування, висловлення



припущень, визначення протиріч тощо. Діти під час виконання вправ висувають гіпотези, сперечаються, міркують, порівнюють свою думку з думкою інших та з текстом підручника. Учні не отримують готові знання, а в результаті створення проблемної ситуації відчують труднощі чи подив і починають пошук рішення, відкриваючи нові знання самостійно.

Отже, підручники з української мови побудовані за принципом проблемного навчання. Більшість тем із морфології вивчається через діалогічно-проблемну ситуацію.

З метою виявлення **стану провадження проблемного навчання на уроках української мови** ми розробили такі форми діагностування:

1) анкетування учителів української мови і літератури для з'ясування, чи використовують педагоги метод проблемного навчання у своїй педагогічній діяльності;

2) анкетування школярів, що спрямоване на з'ясування ставлення учнів до навчання;

3) діагностування на основі спостереження з метою виявлення рівня усвідомленого ставлення школярів до проблемної ситуації, їх поведінки під час вирішення проблемної ситуації.

Ми провели анкетування серед учителів-словесників з метою вивчення досвіду застосування технології проблемного навчання на уроках української мови та з'ясування рівня підготовленості вчителів української мови і літератури до провадження проблемного навчання з метою активізації пізнавальної діяльності школярів. В анкетуванні взяли участь 7 учителів української мови і літератури.

Була розроблена та поширена анкета, у якій пропонувалося відповісти на такі питання.

1. Як ви розумієте термін «проблемне навчання».
2. Як часто ви проводите проблемні уроки зі свого предмета? Якщо не часто, то чому?
3. Яку роль, на вашу думку, відіграє проблемне навчання?

4. Як Ви вважаєте, чи достатньо проблемних завдань у підручниках з української мови?
5. Якими вміннями використання проблемного навчання ви володієте?
6. Як ви вважаєте, які організаційні форми сприяють найдоцільнішому використанню технології проблемного навчання?
7. Як проблемне навчання, на Вашу думку, допомагає учням у засвоєнні знань з української мови?
8. Оцініть, який рівень лінгвістичної компетенції з морфології мають учні.
9. Як ви вважаєте, чи ефективна традиційна методика вивчення морфології в школі.
10. Чи використовуєте ви творчі, проблемні завдання на уроках української мови під час вивчення морфології? Які саме?

За результатами анкетування з першого питання *«Як ви розумієте термін «проблемне навчання»»* ми виявили, що понад 65 % вчителів не розуміють сутності проблемного навчання та не знають основних закономірностей творчого мислення. Під «проблемним навчанням» 57,2 % вчителів розуміють «створення проблемних ситуацій», 28,5 % – «висування перед учнями дидактичних проблем», 14,3 % – «організацію проблемних ситуацій, формулювання проблем». Сутність проблемного навчання, на їхню думку, зводиться до постановки питання, на яке учень не може дати відповіді через відсутність необхідних знань. Тут не береться до уваги головна умова – наявність усвідомлених учнем труднощів, що спонукають його до пошукової роботи знайти відповідь на запропоноване питання.

Відповідаючи на друге питання анкети *«Як часто ви проводите проблемні уроки зі свого предмета?»*, усі опитані педагоги в процесі навчання не систематично застосовують проблемні питання та завдання. Виявилося, що проблемні уроки проводять лише 13,2% опитаних, причому більшість із них роблять це епізодично, пояснюючи це такими причинами: «Вважаю недоцільним» (8,76%), «Через обмежений час» (46%), «Через недостатню

підготовленість з проблемного навчання» (27%), «Через слабку підготовку учнів» (18,24%).

Під час відповідей на третє запитання анкети «*Яку роль, на вашу думку, відіграє проблемне навчання?*», багато вчителів (96,5 %) переконані, що основне і чи не єдине призначення проблемного навчання – забезпечення кращого засвоєння нових знань та формування практичних умінь. Інші не дали розгорнутої відповіді. Деякі вчителі (27,4 %) вважають, що використання тексту, що містить мовні помилки та організація рефлексії учнів, для яких ситуація є особистісно значущою, є ефективним прийомом стимуляції. 42,9% педагогів під час уроків використовують прийом порівняння, зіставлення мовних явищ», а 28,6% респондентів – «діалогічно-ситуаційні методи». Учителі, відповідаючи це питання, давали кілька варіантів відповідей одночасно.

Учителі відзначили, що навчальний матеріал успішно засвоюється за наявності двох принципово важливих умов, що сприяють активізації пізнавальної діяльності: пізнавальної самостійності та активності учнів. Отже, в процесі виконання завдань на уроці української мови необхідно планомірно знижувати безпосередню допомогу вчителя: пропонувати завдання, сформульовані таким чином, щоб учні не знайшли прямої відповіді в підручнику.

Аналіз відповідей на четверте запитання анкети: «*Як Ви вважаєте, чи достатньо проблемних завдань у підручниках з української мови?*» засвідчив, що 71,4% опитаних педагогів висловилися, що проблемних завдань у авторських підручниках з української мови недостатньо, решта 28,6% вважають, що завдань такого характеру достатньо. На їхню думку, проблемні завдання, що вміщені в сучасних підручниках, сприяють формуванню продуктивного мислення учнів та активній пізнавальній діяльності.

П'яте питання анкети мало виявити, якою мірою вчителі володіють основними вміннями використання проблемного навчання у своїй роботі. Виявилось, що лише 6 % вчителів можуть провести аналіз навчального

матеріалу з предмета для виділення основних мовних явищ і понять, які можна вивчити проблемно, та планування на цій основі системи уроків з української мови з подальшою їх розробкою.

Планувати та розробити окремий проблемний урок можуть 13% опитаних учителів. У цьому випадку вони мають менше труднощів, ніж під час планування та розроблення системи таких уроків. Ситуація, що склалася, пояснюється передусім невисокою загальнотеоретичною підготовленістю вчителів зі свого навчального предмета та нерозумінням ними сутності проблемного навчання.

Важливим під час використання проблемного навчання є вміння створювати проблемну ситуацію. Майже кожен другий із опитаних учителів (47%) вважає, що може створити проблемну ситуацію з подальшим формулюванням навчальної проблеми. Однак дані, отримані на основі інших методів дослідження (аналіз відвіданих уроків, бесіди з учителями), засвідчують, що багато хто ототожнює проблемну ситуацію з формулюванням пізнавального завдання уроку. Іншими словами, відсоток учителів, які володіють умінням створювати проблемну ситуацію з подальшим формулюванням навчальної проблеми, становить близько 25%.

Особливі труднощі викликають в учителів уміння проводити науково-методичний аналіз програмного матеріалу з метою виділення основних проблем курсу, розділу, теми, що вивчається. Основні труднощі у створенні проблемного навчання виникають, коли є необхідність управління розумовою діяльністю учнів під час вирішення навчальної проблеми, що пов'язані з відсутністю в багатьох учителів знань щодо закономірностей розвитку творчого мислення.

Відповідаючи на шосте запитання анкети *«Як ви вважаєте, які організаційні форми сприяють найдоцільнішому використанню технології проблемного навчання?»*, на першому місці вчителі відзначили дослідницьку діяльність, на другому – проєктну діяльність, позаурочну, самостійну і

домашню роботу, на третьому – уроки. Додатково вчителі називали використання позакласних занять та екскурсій.

На сьоме запитання *«На Вашу думку, як проблемне навчання допомагає учням у засвоєнні знань з української мови?»* педагоги (80 %) відповіли, що він *«сприяє розвитку пізнавального інтересу в учнів»*. 65,7% учителів вважають, що використання методів проблемного навчання сприяє *«збільшенню кількості учнів, які вирішують навчальну проблему»*. На думку 51,4% респондентів – це сприяє *«формуванню в учнів уміння бачити та формулювати навчальну проблему»*, а 42,9% – до *«підвищення успішності учнів»*. 85,7% вчителів на уроках української мови використовують такий прийом – *«формулюють проблемну ситуацію, інші етапи розкриття проблеми здійснюють разом із учнями»*; 28,6 % опитаних зазначили, що *«проблеми ставляться і вирішуються за допомогою педагога, самостійність учнів невисока»*.

Відповідаючи на восьме запитання анкети, вчителі зазначили, що високий рівень лінгвістичної компетенції у сфері морфології сформований лише в 10-15% учнів, середній – в 30-40%, низький – в понад 50%. Отже, більшість учнів не вміють виділяти суттєві властивості понять і явищ, що вивчаються, і відокремлювати їх від несуттєвих, а також встановлювати зв'язки між виявленими властивостями.

Відповіді вчителів на дев'яте запитання анкети *«Як ви вважаєте, чи ефективна традиційна методика вивчення морфології в школі»* засвідчили, що 60% педагогів вважають, що традиційна методика роботи над частинами мови містить низку недоліків, 20% опитаних вважають методичну систему неефективною. На думку 80% опитаних, методика роботи з вивчення морфології потребує вдосконалення.

Відповіді на десяте запитання анкети *«Чи використовуєте ви творчі, проблемні завдання на уроках української мови під час вивчення морфології? Які саме?»* засвідчили, що проблемні, творчі завдання під час уроків вивчення морфології пропонують школярам регулярно лише 40% вчителів. Серед

завдань педагога назвали такі: «Виписати з художніх творів речення, що містять частини мови, що вивчаються, або орфограми частин мови, що вивчаються»; «Записати прислів'я та приказки, у яких є частини мови, що вивчаються», «Скласти розповідь, казку, байку, вірш про досліджувану частину мови»; «Підготувати в усній формі невеликий навчально-науковий текст на одну з тем (за частинами мови, що вивчаються)»; «Письмове редагування тексту»; «Вставити (на місце пропуску) необхідні частини мови», «Заповнити таблицю своїми прикладами»; «Вибірковий диктант», «Самодиктант», «Коментований диктант», «Вільний диктант», «Творчий диктант», «Пояснювальний диктант». Проте завдання, названі вчителями, не всі є проблемними. Наприклад, коментовані та пояснювальні диктанти допомагають насамперед запам'ятати формулювання правила (оскільки воно промовляється багаторазово). Це свідчить про те, що вчителі недостатньо чітко уявляють суть проблемних завдань, у результаті виникають труднощі під час підготовки до уроків: організації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови з вивчення морфології, відбору матеріалу (завдання пошукового характеру).

За допомогою наступної діагностики ми прагнули з'ясувати емоційне ставлення школярів загалом до навчання, й до уроків української мови зокрема; які труднощі виникають у навчанні, а також ставлення учнів до цих труднощів щодо впровадження проблемного навчання.

Результати аналізу анкет школярів представлено в таблиці 2.1.1.

**Таблиця 2.1.1**

**Результати анкетування учнів щодо їх ставлення до навчання**

<b>№ зп</b>	<b>Питання анкети</b>	<b>Відповіді</b>	<b>К-ть відповідей</b>
<b>1</b>	Чи цікаво тобі на уроках української мови в школі?	А) так Б) іноді В) ні	12 9 4

2	Чи важко тобі опанувати знання?	А) так Б) іноді В) ні	10 9 6
3	Чи виникають у тебе труднощі під час засвоєння нового матеріалу?	А) так Б) не завжди В) ні	17 5 3
4	Якщо виникають труднощі, то вкажи, які саме?	А) важко відразу зрозуміти нову тему Б) важко самостійно виконувати завдання з нової теми В) у нових темах завжди складні завдання Г) нецікаво вивчати новий матеріал Д) я боюся труднощів на уроках	4 5 3 5 8
5	Чи подобається тобі долати труднощі, шукати шляхи розв'язання складних завдань?	А) так Б) іноді В) ні	5 7 13
6	Яке твоє ставлення до нових і складних завдань?	А) я їх боюся Б) виконую їх без особливого бажання В) дуже подобається виконувати складні завдання Г) я потребую допомоги	6 4 3 12

		під час їх виконання	
7	Що вам цікаво дізнаватися на уроках української мови?	А) пізнавати нові факти Б) доходити до суті складних мовних явищ В) ваша відповідь	5 3 17
8	Визначте частини мови	Кільканадцять, виконано, свій, позеленілий, понад, читаючи, вивчати, по-українськи, країна, щоб, чарівний, вороний, нехай.	

Анкетування школярів засвідчило, що «завжди подобається навчатися й цікаво під час уроків української мови» лише 12 учням, «не подобається» відповіли 4 учні; «іноді» – 9 опитаних. Як видно з відповідей, необхідно підвищувати мотивацію школярів та ефективність навчальної діяльності на уроках української мови через залучення учнів до дослідницької та проєктної діяльності, яка повинна забезпечувати поєднання різних видів пізнавальної діяльності.

Із відповідей дітей на друге запитання анкети ми дізналися, що для 10 учнів важко опанувати знання; «іноді» – відповіли 9 школярів; для 6 учнів здобувати знання не є проблемою.

На третє запитання анкети «Чи виникають у тебе труднощі під час засвоєння нового матеріалу?» діти відповіли: «так» – 17 учнів; «не завжди» – 5 опитаних; «ні» – 3 школярі.

Аналіз відповідей на четверте запитання анкети дозволив з'ясувати, які труднощі виникають в учнів: «важко відразу зрозуміти нову тему» – 4 учні; «важко самостійно виконувати завдання з нової теми» – 5 опитаних; «у нових темах завжди складні завдання» – 3 учні; «не цікаво вивчати новий матеріал» – 5 школярів; «я боюся труднощів на уроках» – 8 опитаних.



На запитання анкети «Чи подобається тобі долати труднощі, шукати шляхи розв'язання складних завдань?» учні відповіли: «ні» – 13 опитаних; «іноді» – 7 учнів; «так» – 5 школярів.

За допомогою наступного запитання анкети ми з'ясували ставлення учнів до складних завдань. Встановлено, що у 6 учнів труднощі викликають страх; 4 школярі виконують їх без особливого бажання; 12 школярів потребує допомоги з боку вчителя. Лише 3 учням подобається виконувати складні й нестандартні завдання.

Як ми виявили з наступних відповідей, лише 5 учням подобається на уроках української мови «пізнавати нові факти, цікаві явища». На жаль, дізнаватися суть складних мовних явищ, з'ясувати, із чим вони пов'язані, цікаво лише 3 школярам. Творчі завдання цікаві 7 учням, над проблемними завданнями любляють поміркувати 5 учнів. Однак у всіх найчастіше проводяться контрольні роботи, уроки-твори, вікторини. Жоден з учнів не зазначив, що у їхньому класі організуються урок-дослідження, проблемний урок, урок-практикум, творчий звіт. Четверо учнів наголосили, що проводяться конкурси, огляди знань; двоє учнів – ділові та рольові ігри, уроки-подорожі. Уроки захисту проєктів, театралізовані уроки відзначили лише 3 учні.

Із запропонованих для аналізу частин мови, усі учні правильно виділили лише іменник і дієслово. Слова категорії стану змогли визначити лише 5 учнів. Найбільші труднощі виникають у школярів під час характеристики слів категорії стану, дієприкметника, прислівника, дієприслівника. Визначити омонімічні частини мови безпомилково змогли лише 6 учнів. Такий низький рівень сформованості найважливіших умінь, що належать до лінгвістичної компетенції, є причиною найчастіших і найпоширеніших помилок, що виявляються в неточному засвоєнні понять або їх підміні, невмінні правильно визначити частину мови.

На наступному етапі констатувального зрізу ми поставили за мету простежити, чи виявляють та усвідомлюють учні проблему, чи можуть самостійно віднайти способи вирішення проблемної ситуації.

Для діагностування ми відібрали 2 проблемні ситуації під час вивчення морфології в 7-му класі. Ми запропонували учням завдання вирішити дві проблемні ситуації та уважно стежили за діяльністю та міркуваннями школярів, відзначаючи позитивний результат спостережень знаком «+», а негативний – знаком «-» у спеціальному бланку.

Нижче запропоновано дві проблемні ситуації, а також коротка характеристика роботи з ними.

### **Проблемна ситуація 1.** Тема «Провопис НЕ з дієсловами»

– Прочитайте записані на екрані слова:

*Не/ зробити, не/домагати, не/ходити, не/навидіти, не/повірити, не/добачати, не/писати, не/розуміти, не/здужати, не/покоїтися, не/славити, не/дочувати, не/дооцінювати.*

- Що спільного в цих словах?
- Чим вони відрізняються?
- Поясніть, від чого залежить злите та роздільне написання не з дієсловами?
- Запишіть дієслова, які не вживаються без нього.

### **Проблемна ситуація 2.** Тема «Правопис сполучників».

– Прочитайте речення та розкрийте дужки.

1. Всі народи світу хочуть, що(б) не було війни.
2. Що (б) мені прочитати про Австралію?
3. Як(би) ми могли б зустрітися влітку!
4. Як(би) мені швидко виконати домашнє завдання!
5. Я подякувала вчительці за(те), що вона допомогла мені підготуватися до іспиту.

6. Сьогодні пішов дощ, за(те) на вулиці стало свіжіше.

– Як би ви записали слова зі дужками? Чи можете пояснити?

– Що вас здивувало?

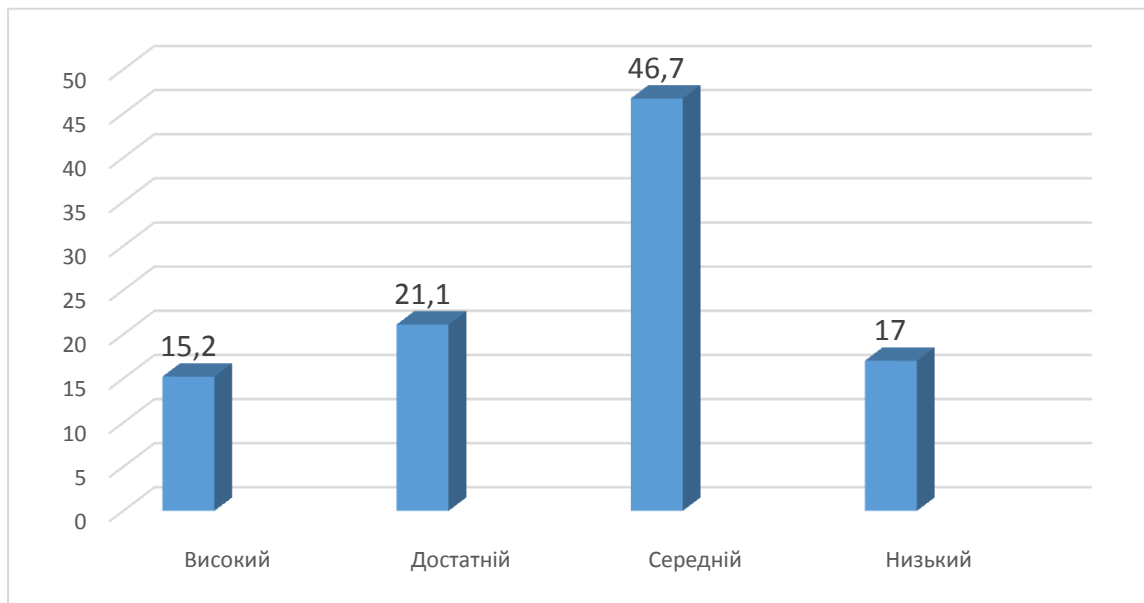
– Яку проблему ви сформулюєте?

– Правило просте: сполучники *як, щоб, зате* пишуться разом. Чому в інших реченнях слова пишуться окремо?

– Якою частиною мови є ці слова?

– Яку проблему необхідно вирішувати? Поставте мету.

Результати розв'язання учнями проблемних ситуацій з морфології представлено на рис. 2.1.1



*Рис. 2.1.1. Рівні сформованості в учнів умінь вирішувати проблемні ситуації з морфології*

Як засвідчує діаграма, лише 15, 2% учнів мають високий рівень пізнавальної активності під час розв'язання проблемної ситуації. Ці школярі допитливі, ставили значну кількість запитань з метою вирішення проблеми, вони самостійно змогли виконати проблемні завдання.

У 21,2% учнів зафіксовано достатній рівень сформованості вмінь. Школярі за незначної допомоги з боку вчителя змогли вирішити проблемні ситуації.

46,7% учнів мають середній рівень активності пізнання. Школярі під час проблемної ситуації цікавилися лише фактичним матеріалом із морфології та намагалися робити припущення щодо вирішення проблемної ситуації. У виконанні самостійних завдань цим учням потрібна допомога з боку вчителя.

У 17% учнів відволікання перевищує активність, що вказує на низький рівень активності. Ці школярі не були активними, ставили дуже мало питань і часто ці запитання не мали цілеспрямованого пізнавального характеру. Вони часто відволікалися. Самостійно виконати завдання діти не змогли.

Аналіз результатів діагностування засвідчив, що більшість учнів мають середній рівень зацікавленості в навчанні. Вони є активними під час уроку лише за завданням вчителя, багато відволікаються на інші другорядні справи під час уроку.

Аналіз літератури з теми дослідження та вивчення практики провадження проблемного навчання на уроках української мови засвідчують, що, з одного боку, психолого-педагогічні основи проблемного навчання та методика його використання широко висвітлюються в науково-методичній літературі та довідкових виданнях, а з іншого – простежується використання результатів наукових досліджень незначною кількістю вчителів. Цей факт дозволяє зробити висновок про те, що більшість із них не мають достатньо знань щодо особливостей проблемного навчання, а також недооцінюють його ролі в активізації пізнавальної діяльності школярів.

Проведене дослідження виявило протиріччя між розумінням учителем української мови важливості залучення учнів до самостійної, творчої роботи і реальним станом справ. Більшість педагогів реалізує традиційні підходи до навчання, що передбачають домінуючу роль учителя. Рівень їхньої готовності до розроблення змісту та методики проблемного навчання на уроках української мови досить низький, що дозволяє констатувати

необхідність посилення творчої активності вчителів. На уроці педагог повинен залучати учнів до таких видів діяльності: створення проблемної ситуації та постановка проблеми; спроба вирішити проблему з опорою на наявні знання, висунення гіпотез; вирішення проблеми; узагальнення та систематизація отриманих знань, висновки; творче застосування нових знань у практичній діяльності. Така організація уроку дозволить реалізувати сучасні цілі навчання української мови, забезпечить формування найважливіших компетентностей особистості, створить умови для особистісного та пізнавального розвитку учнів.

Результати експерименту засвідчили також низький рівень готовності учнів до проблемного навчання, можливо це пов'язано з незнанням прийомів творчої діяльності, вирішення проблемних завдань, про які не повідомив вчитель. Зокрема, це виявляється у недостатніх знаннях навчального матеріалу з морфології.

## **2.2. Особливості організації уроку української мови з використанням технології проблемного навчання**

Основою проблемного навчання під час уроків є ознайомлення учнів із новими фактами шляхом створення на уроках української мови проблемних ситуацій, що сприяє формуванню гіпотези та подальшому пошуку доказів правильності висунутого припущення.

Проблемний урок відрізняється від інших (традиційних) саме етапами запровадження та відтворення знань.

Проблемний урок може мати таку структуру (див. табл. 2.2.1)

**Таблиця 2.2.1**

### **Структура проблемного уроку української мови**

Етап уроку	Учитель	Учні
------------	---------	------

Актуалізація вивченого	Відтворення понять та алгоритмів, необхідних для «відкриття» нового знання; фіксування складнощів у діяльності	Виконують вправу.
Постановка навчальної проблеми.	<p>Варіанти:</p> <p>1. Створення проблемної ситуації.</p> <p>1.1. Пропонує практичне завдання на новий матеріал, щоб виникли різні думки учнів (фронтально, у групах або парах) або різні варіанти вже виконаного завдання.</p> <p>1.2. Одночасно пропонує суперечливі факти чи теорії.</p> <p>2. Діалог, що підводить до теми (система питань і завдань, що виводить на формулювання теми уроку).</p>	Вступають у діалог з учителем, виконуючи завдання, виявляють, усвідомлюють та виголошують протиріччя
Формулювання проблеми, планування діяльності	<p>Яке ж виникає питання? Що потрібно з'ясувати? Як діятимемо?</p> <p>Записує на дошці основну проблему, питання чи тему, план.</p>	Формулюють навчальну проблему (питання чи тему), називають етапи роботи.
Пошук вирішення (відкриття нового знання), формулювання правила (визначення)	<p>Варіанти:</p> <p>1. Пропонує учням висунути гіпотези:</p> <p>-Які є пропозиції, версії? (Всі версії приймаються схвально). Фіксує на дошці версії у вигляді схем, ключових слів і т.д., організує</p>	Після закінчення роботи порівнюють свій результат із правилом (визначенням підручника). Відповідають на

	обговорення. 2. Пропонує матеріал для спостереження та систему запитань, які підводять дітей до формулювання правила чи визначення. Пропонують свої версії (фронтально або у групах).	запитання, формулюють правило чи визначення, звіряють із підручником.
Розвиток умінь-застосування нового знання.	1. Просить дітей прочитати завдання до вправи, пояснити, що потрібно зробити (колективно, під час виконання вправи). 2. Пропонує самостійно виконати вправу.	Читають, пояснюють та виконують із поясненням. Виконують індивідуально або в парах, після роботи пояснюють, як діяли.
Підсумок уроку.	-Яка була проблема (питання, тема)? -Яку відповідь (рішення) ми знайшли? Якого висновку дійшли? - Що викликало труднощі? -Як оцінюєте свою роботу? і т.д.	Узагальнюють, роблять висновки Рефлексія. Самоаналіз, самооцінка. Обговорення.
Домашнє завдання.	Коментування д/з	Питання щодо виконання завдання (вибір д/з)

Зі структури проблемного уроку видно, що його центральним складником є проблемна ситуація. Проблемна ситуація – це інтелектуальні труднощі, що виникають у людини, оскільки вона не знає, як правильно пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти поставленої мети відомим їй способом. Проблемна ситуація спонукає дітей до активної мисленнєвої та розумової діяльності, що виникає в процесі розв’язання

проблеми. Саме проблемна ситуація допомагає викликати пізнавальну потребу в учня, правильно скерувати його думки і забезпечує створення внутрішніх умов для засвоєння нового матеріалу, можливість керування з боку вчителя.

Перед плануванням проблемного вивчення мовної теми необхідно встановити можливості та дидактичну доцільність створення проблемних ситуацій під час її вивчення.

Навіть **на етапі оголошення теми та мети уроку** можна створити проблемну ситуацію, наприклад:

– Зверніть увагу на слайд. Прочитайте прислів'я про дружбу, уважно розгляньте і подумайте, над якою темою ми сьогодні працюватимемо.

*Міцну дружбу сокирою (не) розрубаси.*

*Товариша у біді (не) залишай.*

*Хто кого скривдить, той і (не) навидить.*

*Дружний табун вовків (не) боїться.*

*Без лиха друга (не) дізнаєшся.*

– Запишіть тему у зошит: «Правопис НЕ з дієсловами».

– Що нам потрібно сьогодні дізнатися?

(Коли НЕ з дієсловом пишеться разом, а коли окремо).

На **етапі актуалізації знань** під час повторення знань з теми **«Самостійні та службові частини мови»** можна створити таку проблемну ситуацію:

Учитель:

– Прочитайте тест.

– Визначте, якою частиною мови є кожне слово.

– Які частини мови нам трапилися в тексті? (Учитель під час відповідей школярів фіксує частини мови на дошці).

– Які частини мови не представлені в цьому тексті? (Учитель під час відповідей фіксує частини мови на дошці).

– Поділіть всі відомі вам частини мови на дві групи. Поясніть, за якою ознакою ви їх поділили.



Учні в процесі аналізу відносять до 1-ї групи частини мови, до яких можна поставити питання (перераховують), до 2-ї – до яких не можна поставити питання (перераховують).

Висновок: Частини мови 1-ї групи називаються самостійними, 2-ї службовими.

Учитель:

- Дайте визначення службовим частинам мови.
- Звіримося з підручником. Що помітили цікавого?
- Вигуки не належать до службових частин мови.
- Правильно. Це особлива група слів.

Завдання для формулювання теми:

- Отже, яку тему ми будемо закріплювати на уроці?

Проблемні ситуації можна використовувати не тільки на етапі актуалізації знань, а й на **етапі засвоєння нових знань і дій**. Наприклад, вивчаючи тему **«Правопис ненаголошених особових закінчень дієслів теперішнього і майбутнього часу»** можна створити таку проблемну ситуацію (за матеріалами виконання вправи).

Спочатку учні читають слова, у яких пропущені голосні Е,И у словах.

Учитель:

- Які букви пропущено в словах? (Е, И)
- У яких дієсловах легко вставити пропущені букви? (У словах, де пропущені букви позначають наголошений звук.)
- В інших словах пропущена буква позначає ненаголошений звук, тому це викликає труднощі під час написання.

На наступному етапі учні розв'язують проблемну ситуацію через ознайомлення з правилами й таблицею.

Потім учитель пропонує визначити дієвідміни кожного запропонованого дієслова, у якому ще не вставлені пропущені букви. Діти самостійно роблять висновок, що у ненаголошених особових закінченнях дієслів I дієвідміни пишемо Е, Є; у дієсловах другої дієвідміни пишемо И, Ї.

Під час вивчення теми «**Правопис прийменників**» можна створити проблемну ситуацію. Учитель пропонує учням завдання: записати зазначені слова у два стовпчики, розкриваючи дужки:

*по (бігти), за (стіною), від (працював), за (ліз), за (книгою), за (платив), з (цукром), у (ніс), під (столом), на (дивані), по (біг), на (малював).*

Учитель:

- Що спільного між префіксами та прийменниками?
- А в чому різниця?

Учні роблять висновок про правопис префіксів та прийменників.

Далі учні ознайомлюються з правилом у підручнику та порівнюють його зі своїм висновком.

Розглянемо більш детально, як можна побудувати урок української мови з використанням технології проблемного навчання та подамо фрагменти уроку за темою «**Службові частини мови**» у 7-му класі.

На етапі актуалізації знань учитель пропонує учням послухати текст та визначити, що в ньому не вистачає. (Після прочитання він з'являється на екрані, школярам пропонується вставити відсутні слова і вказати, які це частини мови).

*... цьому світі дивне усе: квітка ... плід, вітер ... зірка, краплина води ... найдрібніша піщинка. ..., мабуть, ... самої людини немає нічого дивнішого, ... вона сама. ...., здавалося ..., кого вона краще знає, ... себе. ... сама ... собою .... розлучається ... вдень, ... вночі, ... своїм-.... поглядом їсть ... п'є, ... спускає ... себе ока ніколи ... ніде.*

*Бачить ... своїй шкірі кожну волосинку ... кожну плямочку; чує, .... б'ється її серце; відчуває, ... народжується ... голові кожна думка ... навіть натяк ... думку. ... .., мабуть, немає ... людини нічого таємничішого .... загадковішого, ... вона сама. ... розгадана ... одна таємниця. ..., напевне, можна було ... досягнути всю глибину її душі... .., несподівано постають нові загадки.*

Відповіді учнів: У тексті немає прийменників, сполучників і часток.

– Яким одним словом називаються ці частини мови?

– Службові.

– Тоді зробіть висновок, які частини мови ми будемо вивчати і як ми запишемо тему уроку?

Клас записує тему уроку в зошиті.

### **Вивчення нового матеріалу.**

– А тепер поміркуймо, чому їх так назвали – службові слова?

– Вони слугують самостійним частинам мови.

– Знаходимо прийменник, потім сполучник, частку, в опорному конспекті відображаємо їх зв'язок.

### **Створення проблемної ситуації.**

– Тепер поміркуємо над питанням, наскільки важливо вивчати їх так само досконало, як і самостійні частини мови. Я попрошу вийти до дошки двох учнів, щоб записати кілька речень. Водночас перевіримо ваше мовне чуття.

Двоє учнів виходять до дошок й записують слова так, щоб їх записи не бачив клас, а вони – один одного.

Речення для перевірки з'являються після запису учнів.

1. *Сім'я вечерея коло хати.*

2. *На святі діти танцювати й утворили коло.*

3. *Протягом року діти відвідували цікаві місця в Україні.*

4. *Хлопчика обвіяло холодним протягом.*

5. *Юнаки зібралися в гори.*

6. *Дітлахи котилися згори.*

– Знаходимо слова, які однаково звучать. Порівняємо їх написання обох учнів. (Учні бачать розбіжності у написанні).

### **Формулювання проблемного питання:**

– Чому слова, що однаково звучать, пишуться по-різному?

– Чи потрібно з цією проблемою розібратися? У чому причина: чому слова, що однаково звучать, пишуться по-різному? Які у вас виникли

припущення, гіпотези?

Діти висувають різні гіпотези. Учитель уважно вислуховує кожну, заохочує дітей до висловлення своєї думки.

Для перевірки приймається гіпотеза: це різні частини мови.

– Перевіримо цю гіпотезу. Доведемо, що це різні частини мови (омоформи). Учитель разом із дітьми способом постановки питань визначають самостійні та службові частини мови.

– Який висновок? Яке наше найближче завдання? Що потрібно робити, щоб не припуститися помилок у написанні омоформ?

– Потрібно навчитися відрізняти службові частини мови від самостійних.

– Спробуємо розібратися, чим службові частини мови відрізняються від самостійних.

– Про будь-яку самостійну частину мови ми звикли з вами розповідати за одним зразком. Пригадаймо, як ми це робимо:

Наприклад, про іменник (згадує визначення один з учнів), дієслово..., прикметник ...

Разом із дітьми виділяємо ключові слова.

1. самостійна частина мови
2. відповідає на питання.....
3. означає.....
4. виконує синтаксичну роль.....

– Спробуємо перевірити, чи можемо ми використовувати такий зразок, розповідаючи про службові частини мови?

– Ні.

– Отже, зробимо узагальнення: які частини мови ми називатимемо службовими?

– Прийменники, сполучники, частки – це службові частини мови, які не мають загального граматичного значення, не відповідають на питання і не є членами речення.

– А як про це зазначено в підручнику? Чи є у правилі нова інформація? (Учні протягом хвилини аналізують навчальний текст параграфа).

### **Розвиток уміння розрізняти самостійні та службові частини мови.**

– Зверніть увагу, що тут ще є особлива частина мови, яка не належить ні до розряду самостійних, ні до розряду службових, за допомогою якої ми висловлюємо свої емоції, це вигук. (До дошки виходять за бажанням 2 учні для заповнення таблиці, вчитель працює разом з дітьми, заповнює колонку з вигуками, потім перевіряє виконане завдання).

– А тепер на нас з вами чекає творче завдання: класифікуйте слова за частинами мови, поясніть, за яким принципом ви діяли.

*Краю, де зародилась хліборобська цивілізація, притаманні саме сині й жовті фарби. Золотаві хлібні лани і блакитне над ними небо, синя дніпровська або морська вода і жовтий пісок - все це зроду-звіку складало краєвид України. Око українця милували жовті квіти горицвіту й соняшника, голубі пелюстки цикорію, барвінку й волошки. Жовте уособлює вогонь, а синє - холод, це два полюси буття, два кінці осі, навколо якої буття обертається.*

Учні вказують частини мови, пояснюють, що допомагає їм правильно визначити частини мови правильно поставлене питання. Звертаємо увагу на морфемний склад слів.

### **Підведення підсумків уроку.**

– Запишіть ключові слова уроку.

– За якими ознаками можна розмежувати самостійні та службові частини мови?

### **Домашнє завдання.**

– Творче (продуктивне) завдання вам буде поставлено і додому. Вибирайте за вашими уподобаннями:

1. Напишіть казку про те, як у країну Лінгвістику потрапили службові слова.

2. Складіть план дій (алгоритм) на тему «Як відрізнити службові частини мови від самостійних».

Отже, відповідність отриманих висновків на практиці, успішне застосування набутого знання у вирішенні проблем переконує учнів у важливості здобутих знань, стимулює активну пізнавальну діяльність, підвищує мотивацію та формує навчально-пізнавальну компетенцію. Практично всі, хто навчається, виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість розуміти і висловлювати думку з приводу того, що вони знають і про що думають.

У процесі застосування проблемних ситуацій під час уроків української мови учні розвивають здібності до аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією, пізнавальні та дослідницькі здібності. Учні в процесі роботи впевнено формулюють тему, цілі уроку шляхом аналізу запропонованих проблемних ситуацій, оцінюють отриману інформацію, впевнено висловлюють свою думку. Переваги використання проблемних ситуацій у тому, що цей метод сприяє як набуттю учнями необхідної системи знань, умінь і навичок, так і формуванню здатності до самостійного здобуття знань шляхом своєї творчої діяльності, що підвищує мотивацію, забезпечує правильне розуміння матеріалу.

### **2.3. Методичні рекомендації до створення проблемних ситуацій на уроках української мови як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів 7-х класів**

Проблемне навчання передбачає таку організацію занять, яка базується на створенні під керівництвом учителя проблемних ситуацій та активній самостійній діяльності учнів з їх розв'язання, внаслідок чого відбувається розвиток розумових здібностей школярів, а також творче оволодіння знаннями, навичками й уміннями.

Одним із головних компонентів проблемної ситуації психологи виділяють невідоме, що розкривається в проблемній ситуації. З метою

створення проблемної ситуації вчителів необхідно поставити учня перед необхідністю виконати такі завдання, під час розв'язання яких знання, що необхідно засвоїти, будуть сприйматися як невідомі. Уже сам факт зіткнення з труднощами та неможливістю виконати запропоноване завдання за допомогою наявних знань та способів породжує в дитини потребу в нових знаннях. Ця потреба є основним чинником виникнення проблемної ситуації та одним із головних її складників. Одним із компонентів проблемної ситуації можуть бути можливості школяра в аналізі умов поставленого завдання та засвоєння нових знань.

В умовах проблемної ситуації пізнавальна діяльність має таку структуру:



Рис. 2.3.1. Структура пізнавальної діяльності

Будь-яка творчість починається з виникнення проблемної ситуації, тобто зі зіткнення з протиріччям. Водночас в учня виникає відчуття здивування або утруднення, яке змушує його до конкретної розумової діяльності: усвідомити суперечність та сформулювати питання. Саме від цього етапу – постановки проблеми – залежать увесь подальший процес уроку відкриття нового знання та виникнення в школярів бажання засвоїти ці нові знання.

Для досягнення максимальної ефективності уроку української мови щодо вирішення проблемних завдань необхідно враховувати, що постановка їх повинна враховувати основні логічні та дидактичні правила: відділення невідомого від відомого, наявності у формулюванні проблеми невизначеності, визначення можливих умов для успішного вирішення тощо.

Учитель-словесник, який упроваджує проблемне навчання, повинен чітко орієнтуватися в **структурі та типології проблемних ситуацій**, способах їх вирішення, педагогічних прийомах, що визначають тактику проблемного

підходу. Прикладами проблемних ситуацій, в основі яких – протиріччя, характерні для пізнавального процесу, можуть слугувати:

- проблемна ситуація як наслідок протиріч між шкільними знаннями та новими для учнів фактами, що руйнують теорію;
- розуміння наукової важливості проблеми та відсутність теоретичної основи її вирішення;
- різноманіття концепцій та відсутність надійної теорії для пояснення відомих фактів;
- практично доступний результат за відсутності теоретичного обґрунтування;
- протиріччя між теоретично можливим способом вирішення та його практичною недоцільністю;
- протиріччя між значною кількістю фактичних даних і відсутністю методу їх оброблення й аналізу.

Усі зазначені протиріччя виникають через дисбаланс між теоретичною та практичною інформацією, надлишком однієї та недоліком іншої, або навпаки.

Проблемна ситуація матиме педагогічну цінність лише в тому випадку, якщо вона дозволяє, розмежувавши відоме та невідоме, окреслити основні шляхи вирішення, коли людина, зіткнувшись із проблемою, точно знає, що саме їй невідомо.

Під час створення проблемних ситуацій учитель повинен урахувати психологічні й вікові особливості засвоєння учнями матеріалу, рівень їх підготовки, мотивацію. У зв'язку з цим можна сформулювати такі **правила створення проблемних ситуацій**.

Проблемна ситуація повинна містити пізнавальні труднощі. Якщо сформована вчителем задача не буде містити пізнавальні труднощі, це сприятиме розвитку лише репродуктивного мислення і не дозволить досягати цілей, які ставить перед собою проблемне навчання.

Проблемна ситуація сприяє не лише засвоєнню нових знань, умінь,



навичок, а й забезпечує розвиток творчих здібностей учнів, що і визначає її переваги над іншими видами та формами організації навчання.

Проблемна ситуація повинна викликати в учнів інтерес та зацікавлення своєю незвичністю, несподіванкою, нестандартністю способів розв'язання задачі. Одним із найдоступніших і найдієвіших методів досягнення такої мети є максимальне акцентування на протиріччях: як дійсних, так і спеціально організованих учителем з метою більшої ефектності проблемної ситуації. Проблемні питання та ситуації актуалізують наявні в учнів знання, підвищують їх рівень абстракції. З огляду на це необхідно, щоб проблемними були і контрольні, й узагальнювальні завдання та питання, що завершують вивчення тієї чи іншої теми.

Учитель-словесник повинен усвідомлювати, що використання технології проблемного навчання на уроках української мови пов'язане з певними труднощами:

а) дефіцитом навчального часу, як наслідок – учні не завжди встигають самостійно засвоїти знання на всіх етапах пізнання навчального матеріалу (на уроці в дітей може виникнути багато думок із проблеми, і вчителю необхідно всіх учнів вислухати);

б) неоднорідним учнівським колективом. Деякі школярі готові до самостійної пошукової діяльності. Іншим важко долучатися до вирішення проблемного завдання. Сутність проблемного навчання виявляється в тому, що ця технологія сприяє формуванню в школярів сталого інтересу до навчання, знань, самостійного пошуку. Однак рівень проблемності та ступінь пізнавальної самостійності відрізняється залежно від індивідуальних особливостей учнів, від ступеня їхньої навченості методам проблемного навчання. Не кожен учень в класі може побачити проблему чи сформулювати її, знайти шляхи розв'язання та вирішення її за допомогою ефективних та раціональних прийомів.

Уважаємо, що в сучасних умовах навчання української мови необхідно приділяти увагу інноваційним методикам, де головним виміром є активна

пізнавальна діяльність учнів, спрямована на практичне оволодіння мовою та мовленням, взаємопов'язана з розвитком мислення та моральності учнів. Необхідно на кожному уроці української мови створювати умови для зв'язку активної пізнавальної діяльності учнів з недостатнім розвитком їх мислення та знань. Наше бачення ефективних методів та прийомів активізації пізнавальної активності на уроках вивчення морфології базується на здобутках вітчизняної методичної традиції. Ми вважаємо, що для досягнення поставленої мети необхідно актуалізувати технологію проблемного навчання, використовувати індуктивний метод пізнання; показувати дітям мовні зв'язки та виявляти в досліджуваних явищах загальні ознаки та відмінності (у процесі зіставлення мовних фактів) для розуміння та усвідомлення учнями морфології як системи.

Для активного залучення до розумової діяльності вчителів необхідно знати та правильно використовувати **прийоми створення проблемної ситуації** під час уроку української мови.

У методиці існують різні прийоми створення проблемних ситуацій:

- 1) створення ситуації вибору, ухвалення рішення;
- 2) порівняння, зіставлення фактів, явищ;
- 3) екскурси в історію відкриттів, винаходів (пропозиція учням встановити причинно-наслідкові зв'язки, відношення між процесами, явищами);
- 4) показ прикладів, фактів, що ілюструють неузгодженість між теорією та життєвим досвідом учнів;
- 5) принципово новий погляд на звичні явища.

Така класифікація завдяки своїй універсальності може бути використана в різних шкільних курсах, у тому числі й на уроках української мови. Як окремий навчальний предмет українська мова вимагає особливих проблемних завдань, які будуються на підставі особливостей матеріалу, що вивчається, тому запропоновані прийоми вимагають окремих коментарів і в деяких випадках коригування.

**Перший прийом створення проблемної ситуації** – це *ситуація вибору, ухвалення рішення*. Опинившись перед вибором, учень проходить основні етапи проблемної ситуації: виникнення труднощів, висування гіпотез, вибір та її обґрунтування.

Одним із проблемних завдань, яке може створити необхідну ситуацію на уроці української мови, є завдання, що передбачає вибір учнем одного варіанта з кількох та його обґрунтування. Урок, на якому вивчається тема «Правопис прислівників», можна побудувати, ставлячи учнів перед ситуацією вибору, прийняття рішення, використовуючи такі проблемні завдання:

**Ситуація 1.** Учням пропонується з речень вибрати й виписати лише прислівники, відмежувавши їх від однозвучних слів (наприклад, сполучень іменників з прийменниками).

1. *Я (на)зустріч сонцю йду! – Весна (на) зустріч з літом не спішитьь.*
2. *(З)верху цього не видно – (З)верху гори видно далеко.*
3. *(В)горі на білих поплавках застигли сонячні хмарини – Тунель було прокладено (в)горі.*
4. *(У) край розкішний і багатий нас дорога привела – (У)край натомившись, туристи вирішили перепочити.*
5. *І долину, і криницю (на) пам'ять назвали солов'їною – Завчи молитву (на) пам'ять.*
6. *Дивіться час від часу (в)гору – Дивіться час від часу (в)гори .*

Важливо, щоб у школярів, які розпочали вивчати цю тему, виникнули різні відповіді. У цьому випадку вчитель не називає правильної відповіді, а запитує, чому під час вирішення завдання виникли розбіжності і що необхідно знати, щоб дати відповідь. Для того, щоб учні сформулювали проблему, вчитель має поставити запитання: яку проблему сьогодні ми досліджуватимемо?

**Ситуація 2.** Учням учитель пропонує переписати сполучники, розкриваючи дужки, та пояснити правопис сполучників.

*(Не)мов, тільки(но), як(би), з тим(щоб), якби(то), (не)наче, тому(то), немов(би), тим(то), ніби(то), хоч(би), дарма(що), але(ж), (при)тім, (а)ніж, (при)чім.*

Так виникає проблемна ситуація: у дітей недостатньо знань, щоб пояснити, як треба писати сполучники: разом, окремо чи через дефіс.

**Ситуація 3.** Вивчаючи в 7-му класі тему «Дієприслівник як частина мови», учитель може запропонувати завдання: розподіліть словосполучення на два стовпчики.

*Пофарбована підлога, пофарбувавши фарбою, малюючи олівцями, намальований олівцями, зачинивши двері, зачинені двері, влаштувавшись на нічліг, влаштований у будинку, прочитавши книжку, прочитана книжка.*

- Як розподілили словосполучення? Поясніть.
- Чи зможете ви сказати, слова якої частини мови у словосполученнях вам запропоновано? Чому?
- Які виникли у вас труднощі? Сформулюйте проблему.
- Визначте тему уроку, сформулюйте ціль.

**Ситуація 4.** Під час вивчення теми «Сполучник», урахуваючи вже наявні знання учнів про займенники та неповні знання про складне речення, необхідно наочно показувати значення та призначення сполучників, а також вказівних та запитальних/відносних займенників у структурі простого та складного речення. Початком пізнання може бути спостереження за мовними фактами. Наприклад, можна запропонувати для спостереження такі речення:

1. *Що шепоче тобі вітер?*
2. *У мене на столику похмуро лежить лист, що мені надіслала мати.*
3. *Він вірив, що друзі готові за Україну віддати життя.*

У процесі аналізу на основі проблемних питань з'ясуємо значення та функцію *що* у реченні.

1. Займенник *що* можна замінити: слова шепоче. Це питальний займенник, речення містить питання. Потім аналізуємо значення та функцію відносного займенника (слова) *що* в другому реченні

2. Займенник «що» перебуває у складі підрядної частини складнопідрядного речення, замінює слово *лист*. Відносний займенник (слово) *що*, уживаючись замість слова *лист*, виконує службову функцію приєднання підрядної частини до головної, є доповненням у підрядній частині. У цьому реченні яскраво представлена функція заміщення займенника «що», яке вживається замість слова «лист». Не тільки відкривається учням функція займенника, а й формується розуміння семантики цієї частини мови, що важливо задля усвідомленої мовленнєвої діяльності.

3. Продовженням систематизації є аналіз третього речення зі сполучником «що». У цьому реченні слово *що* не виконує функцію заміщення, до нього не можна поставити запитання, у нього немає синтаксичної ролі в підрядній частині. Слово *що* є підрядним сполучником, виконує лише службову функцію: приєднує підрядну частину до головної.

Отже, порівнюючи речення, у яких *що* то питальний займенник, то відносний займенник, то підрядний сполучник, ми готуємо учнів до розуміння значення і функції відносного слова *що* у складнопідрядному реченні, на відміну від підрядного сполучника *що*, тобто поступово вибудовуємо систему понять і систематизуємо морфологічні вміння. Варто відзначити, що вивчення морфології у зв'язку з синтаксисом створює сприятливі умови як для свідомого засвоєння морфологічних понять, так і розвитку школярів.

Практика засвідчила, що за допомогою прийому створення ситуації вибору, прийняття рішення на предметному матеріалі з української мови можлива побудова проблемних завдань із різних розділів мовознавства, зокрема й з морфології в 7-му класі. Ці теми передбачають спостереження учнів за мовним матеріалом, проблемне завдання потребує висування та підтвердження гіпотез. Щоб задіяти не окремих учнів, а весь клас, пропонується фіксувати перебіг міркувань у зошитах, а після обговорення — на дошці.

Успішною формою фіксації результатів вирішення проблемного завдання може бути таблиця, запропонована вчителем чи розроблена учнями.

У деяких завданнях таблиця стає інструментом створення ситуації вибору, оскільки учням пропонується розподілити щось у таблицю. Усе це розвиває вміння учнів працювати з інформацією, структурувати здобуті знання, і навіть аналізувати нові знання, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, доводити свої судження.

**Другим прийомом створення проблемної ситуації є порівняння, зіставлення фактів, явищ.** Цей прийом можливий тоді, коли матеріал ділиться на дві або більше групи. Учитель демонструє учням кілька груп слів/словосполучень/речень і пропонує вирішити, чому мовний матеріал розподілений саме таким чином. Під час ознайомлення з групами мовних явищ учні дивуються, що за умови значної схожості явища поділяться на дві або більше групи і відрізняються один від одного за певними параметрами.

Наступний етап — виникає складне становище, яке учні відчувають, намагаючись вирішити, від чого залежить цей поділ. На цьому етапі відбувається висування та перевірка гіпотез.

Останній етап передбачає самостійне формулювання правила. Цей прийом підходить для створення проблемних ситуацій із вивчення морфології. Наприклад, урок, присвячений вивченню теми «Дієслова доконаного і недоконаного виду».

### **Ситуація 1. Прочитайте дієслова**

*Знати, радити, любити, підтримувати, допомагати, відчувати, готуватися, переінакшити, заспівати, підбадьорити, порозумнішати, доспівати, мріяти, переосмислювати, пригадати.*

- Чи помітили ви, чим вони відрізняються?
- Поставте до кожного дієслова питання. Запишіть їх у дві колонки.
- Що позначають дієслова, які відповідають на питання *що робити?* (незавершену дію).
- Що позначають дієслова, які відповідають на питання *що зробити?* (завершену дію).

– Отже, сьогодні на уроці ми розглянемо тему «Дієслова доконаного і недоконаного виду» .

**Ситуація 2.** Прочитайте слова. Спробуйте розподілити їх на дві групи:

1) дієслова пишуться з НЕ окремо;

2) дієслова пишуться з НЕ разом.

*(Не)(до)люблювати, (не)тямитися, (не)порахувати, (не)(до)виробити, (не)покоїтися, (не)(до)держувати, (не)розрахувати, (не)славити, (не)зчутися, (не)(до)слухати, (не)скучати, (не)волити, (не)знаходити, (не)відповідати, (не)пробачати, (не)співати.*

Учні заповнюють таблицю:

<b>З НЕ пишемо разом</b>	<b>З НЕ пишемо окремо</b>
недолюблювати	не порахувати
нетямитися	не розрахувати
недовиробити	не сумувати
непокоїтися	не покоїтися
неславити	не славити
недодержувати	не знаходити
незчутися	не відповідати
недослухати	не пробачати
неволити	не співати

Учитель:

— Чому в одних випадках слова *непокоїться, неславити* пишуться разом, а в інших — окремо?

— Чому дієслово *недочувати* пишемо разом, а *не допомагати* — окремо?

Учням пропонується побачити закономірність у розподілі фактів і явищ групи, обґрунтувати цей поділ, дійти правильного висновку. В українській мові такими фактами є мовні та мовленнєві одиниці. Коли проблемна ситуація вибудовується у формі цього прийому, учень проходить такі етапи її

розв'язання: аналіз запропонованих груп мовних явищ, вичленування невідповідності, протиріччя, формулювання проблемного питання, подальше спостереження за матеріалом з пошуку відповіді. Цей прийом розвиває навичку пошуку та виділення необхідної інформації, постановки та формулювання проблеми, а також розвиває вміння аналізувати інформацію, будувати гіпотези, робити висновок на основі проведених спостережень.

**Ситуація 3.** Пропонуємо створити проблемну ситуацію з метою розрізнення сполучників та однозвучних сполучень слів:

– Прочитайте речення. Знайдіть серед них сполучники. Як вони пишуться?

1. *На гору доступитися нелегко, **зате** з гори зручніше боронитись.* – *Повинна дякувати мамі **за те**, що будила рано, навчила всього робити.*

2. *Учитель говорив не голосно, **проте** його чули всі учні.* – *Сьогодні вчитель розказував **про те**, хто такий Богдан Хмельницький.*

3. *Сказав, **щоб** усі прийшли.* — ***Що́ б** ви мені сказали, коли б я не приїхала?*

4. ***Якби** тут була моя студентська подружка!* — ***Як би** краще виконати домашнє завдання!*

Заповніть таблицю:

Сполучники	Однозвучні сполучення слів
<b>ЗАТЕ, ПРОТЕ, ЩОБ, ЯКБИ</b>	<b>ЗА ТЕ, ПРО ТЕ, ЩО Б, ЯК БИ</b>
<i>На гору доступитися нелегко, <b>зате</b> з гори зручніше боронитись</i>	<i>Повинна дякувати мамі <b>за те</b>, що будила рано, навчила всього робити.</i>
<i>Учитель говорив не голосно, <b>проте</b> його чули всі учні</i>	<i>Сьогодні вчитель розказував <b>про те</b>, хто такий Богдан Хмельницький.</i>
<i>Сказав, <b>щоб</b> усі прийшли.</i>	<i><b>Що́ б</b> ви мені сказали, коли б я не приїхала?</i>
<i><b>Якби</b> тут була моя студентська подружка!</i>	<i><b>Як би</b> краще виконати домашнє завдання!</i>

Учитель:



– Які особливості сполучника як службового слова? (поєднує члени речення або окремі речення; не виступає членом речення та не відповідає на питання; сполучник можна замінити іншими синонімічними сполучниками: **якби – коли б, щоб – аби, проте – однак, зате – але**).

– Чим характеризуються однозвучні сполучення слів? (є членами речення; до них можна поставити питання; не можна замінити іншими сполучниками).

Під час вивчення української мови можлива побудова проблемних завдань за допомогою **екскурсів до історії мови**. Завдання такого типу складатимуться з двох елементів: по-перше, це історична довідка про якесь конкретне явище мови, яка може бути представлена у формі слова вчителя або у формі тексту, уривка з наукової статті, книги тощо, по-друге проблемне питання, яке формулює вчитель на основі історичного екскурсу. Крім того, учням може бути запропоновано проблемне завдання на основі тексту. Завдання, побудовані за допомогою цього прийому, дозволяють розвивати вміння учнів працювати з текстом, перетворювати інформацію, і навіть вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки, доводити свої судження. Робота з історичним матеріалом дозволяє учням глибше зрозуміти мовні процеси, розвиває в них науковий тип пізнання.

Наприклад, учитель передує проблемному питанню, що розкриває тему «Зворотні дієслова» короткою історичною довідкою. У давнину особові займенники мали дві форми – повну (*мене, тобі*) та коротку (*мя, тя*). Збереглися лише повні, а короткі зникли, як взагалі почали зникати короткі форми займенників та прикметників. Залишилася тільки коротка форма зворотного *себе* – він виглядав як *ся* (як ви думаєте, де в сучасній українській мові ми можемо знайти наслідки стародавніх форм коротких займенників?). Учні висловлюють свої гіпотези. Якщо правильної відповіді не прозвучало, вчитель дає додаткове завдання (змінить подані речення так, щоб з них зник займенник *себе* і скажіть, що ви помітили).

*Він умиває себе. – Він умивається.*

*Він одягає себе – Він одягається.*

Учні роблять висновок, що сьогодні короткий займенник ми можемо знайти в дієсловах, які описують дію, спрямовану на себе. Використовуючи це проблемне завдання, вчитель не лише розширює знання учнів з історії мови, а й надає учням можливість самостійно виявити особливості зворотних дієслів.

Прийом, що визначається як показ фактів, що ілюструють **неузгодженості між теорією та життєвим досвідом учнів**, можна розширити в межах вивчення української мови, указуючи не тільки на неузгодженість між теорією та життєвим досвідом учнів, але й загалом звертаючись до життєвого досвіду учнів, до їх мовного досвіду на етапі створення проблемної ситуації. Наприклад, під час вивчення теми *«Наказовий спосіб дієслів»*, пропонуємо провести мовне спостереження. Можна створити мовленнєву ситуацію, що передбачає спостереження за тим, який загальний мовний засіб використовували учні.

Пропонуються мовленнєві ситуації: попроси однокласника, що сидить в іншому ряду, пояснити тобі домашнє завдання; попроси двох однокласників, що сидять далеко від тебе, допомогти тобі розв'язати задачу з метаматики; накажи другові прибрати в класній кімнаті; звернися з прохання до вчителя пояснити тобі незрозуміле правило. У кожному завданні передбачається утворити форму наказового способу дієслова, що змушує його використовувати дієслова наказового способу. Здійснивши мовне спостереження, учні роблять висновок, що вони використовували дієслова наказового способу. Але як називається такий мовний засіб, учні не знають. Проблемна ситуація виникає, коли учні змогли виконати практичне завдання (виділили мовний засіб), але дійшли висновку, що не мають достатньо знань щодо його теоретичного обґрунтування. Учні разом із учителем заповнюють таблицю:

Однина	
Особа	Дієслово наказового способу

Я	-
Ти	Іди, пиши, мий
Він, вона, воно	Хай (нехай) іде, пише, миє
<b>Множина</b>	
Ми	Ходімо, пишімо, миймо
Ви	Ідіть, пишiть, мийте
Вони	Хай (нехай) ідуть, пишуть, миють

Отже, під час створення проблемних завдань за допомогою прийому показу фактів, що ілюструють неузгодженість між теорією та життєвим досвідом, важливо враховувати мовний досвід учнів, вибудовувати завдання, що передбачають спостереження за мовленнєвою поведінкою людей. Проблемна ситуація створюється за допомогою протиріччя між наявною інформацією та новими відомостями, отриманими під час вирішення проблемного завдання. Проблемні ситуації, побудовані за допомогою цього прийому, дозволяють розвивати комунікативні здібності, саме вміння вступати в діалог, відстоювати свою думку, вміння слухати співрозмовника, і навіть вміння аналізувати нову інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язку, робити висновок.

За допомогою прийому, в якому дається принципово **новий погляд на звичне явище**, можлива побудова проблемних ситуацій з української мови під час вивчення морфології в 7-му класі. Завдання, розроблені за допомогою цього прийому, ґрунтуються на мовному досвіді учнів і знаннях, отриманих ними в курсі української мови раніше. Проблемні ситуації будуються на суперечності вже наявних знань та нових фактів, які не узгоджуються з відомими правилами.

### **Ситуація 1.** Тема «Способи дієслова» (7 клас)

Словниковий диктант: *зрозумів би, зрозуміла, напиши, напишу, написала б, збери, зібрав би, прочитай, повернувся б, повернися, відчувають, брав участь, брав би участь.*

- Розподіліть слова на групи. Скільки груп вийшло?
- За якою ознакою ви ділили на групи? Це дієслова дійсного способу, умовного, наказового.
- Сформулюйте тему, мету уроку (формулюють учні).

**Ситуація 2.** У процесі вивчення теми «Дієприкметник як частина мови» на основі реалізації індуктивного методу можна запропонувати учням для спостереження та зіставлення такі приклади:

1. Це чорний предмет.
2. Почорнілий селянин від важкої роботи.

Аналізуємо слово *чорний* у першому реченні. 1. До слова «предмет» добираємо приклади для опису його ознак: великий, квадратний, маленький, важкий тощо. Робимо висновок: чорний (предмет) є прикметником, позначає постійну ознаку предмета, не має категорії часу.

Аналізуємо друге речення. 2. Запитуємо: «Чи можна визначити час?» (Відповідь. Так. Селянин вже почорнів від важкої роботи. Отже, перед нами слова, що мають категорію часу. Робимо висновок: почорнілий (селянин) є дієприкметником, оскільки означає ознаку і дію, має, як і дієслово, категорію часу; суфікс *-л-* є показником дійсного дієприкметника минулого часу. Уважаємо, що такий підхід можливий і під час вивчення інших частин мови.

Такі завдання розвивають уміння самостійного виділення та формулювання пізнавальної мети, проблеми, самостійного створення алгоритмів діяльності в процесі вирішення проблем творчого та пошукового характеру.

Пропонуємо створити проблемну ситуацію за допомогою *прийому «Помилка»*, який виконується двома етапами. Спочатку вчитель виявляє знання учнів за допомогою питання чи практичного завдання «на помилку». Потім пропонує науковий факт як повідомлення, експеримент чи наочну інформацію.

**Ситуація 1.** Тема уроку «Правопис голосних в кінці прислівників».

Учитель працює над постановкою проблеми за допомогою діалогу, а

учні виконують завдання та відповідають на запитання вчителя.

– Прочитайте слова, записані на дошці.

На дошці слова: *темний, темно, рідкий, м'який, рідко, легкий, м'яко, легко.*

– Як розподілити слова у два стовпчики?

– Що ви можете про них сказати?

– Це споріднені слова. У першому стовпчику прикметники, а у другому – прислівники.

– Розберіть за будовою

(Учень біля дошки робить розбір слів кожного стовпчика, виділяє закінчення в словах другого стовпчика).

–Перевіримо. Що таке прислівник?

(Прислівники – це незмінна частина мови).

– Тоді у прислівників чого не може бути? (Закінчення).

– Що ви подумали спочатку про -о, а що виявилось потім?

– Яке питання виникає? (Заохочування до усвідомлення протиріччя).

– Що ж таке -о в прислівниках? (Заохочування до формулювання проблеми).

**Ситуація 2.** Тема «Написання прислівників через дефіс»

– Я диктую словосполучення з прислівниками, а ви записуєте: один учень біля дошки, а решта – у зошитах.

(Учень біля дошки пише без дефісу прислівники позаячи, позимовому, поперше та ін. (Життєве уявлення)

– Подивіться, я виписала для вас зі словника всі ці прислівники.

(Відкриває дошку.) Учні бачать дефісне написання слів (Проблемна ситуація.)

– Як ви написали спочатку?

– Ми написали прислівники разом.

– А як треба писати?

– Ці прислівники пишуться через дефіс (Усвідомлення протиріччя.)

– Отже, яка тема уроку? Фіксує тему на дошці.

– Дефіс у прислівниках (Тема.)

Проблемна ситуація легко виникає в тому випадку, якщо є *протиріччя між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу*.

**Ситуація 1.** Тема «Правопис НЕ з повними та короткими дієприкметниками». Етап вивчення – актуалізація знань, формулювання теми.

Перед початком вивчення нової теми необхідно актуалізувати знання учнів на написання НЕ з різними частинами мови (внутрішньопредметна інтеграція). Коли учнями зроблено необхідні узагальнення, учитель пропонує дітям виконати завдання, у своєму поясненні зазначає, що це запропоновані словосполучення ілюструють окремі випадки орфографічного правила: «Розкрийте дужки у запропонованих словосполученнях, пояснюючи правопис НЕ зі словами».

Пропоновані словосполучення: *(не)прибрана кімната; ще (не)зоране поле; завдання (не) зроблено; (не) засіяне, а зоране поле; ніким (не) досліджуване явище; абсолютно (не)розмальована картинка*.

Спочатку учні самостійно намагаються виконати завдання, застосовуючи ті способи дій, якими вони володіють. Найважливіша частина вирішення завдання – це бесіда вчителя з учнями. Якщо хтось із учнів виконає все завдання за аналогією (наприклад, використавши правила правопису НЕ з іменниками, дієсловами), то вчитель має звернути увагу учнів на формулювання завдання «усі запропоновані словосполучення ілюструють окремі випадки орфографічного правила». Отже, одне словосполучення – одне правило.

Учні, виконуючи завдання, усвідомлюють, що знань на цю тему їм не вистачає. Виникає протиріччя між теоретично можливим шляхом вирішення завдання (за аналогією) та практичною нездійсненністю обраного способу. Учитель звертає увагу дітей на те, що для вирішення протиріччя, по-перше, потрібно визначити частину мови («Діти, подивіться уважно, яку групу (або за якою ознакою) можна об'єднати всі слова із запропонованих словосполучень,

де виникає питання написання з НЕ?»). Після цього питання діти легко можуть сформулювати тему уроку: «Правопис НЕ з дієприкметниками».

По-друге, учитель аналізує з учнями три останні словосполучення, де пояснення збігаються з тими способами, які діти вже знають (наявність протиставлення зі сполучником «а», поряд є слово з часткою НІ, поряд є слово, синонімічне слову «дуже»). Важливо, щоб діти самі знайшли ці словосполучення зі всіх запропонованих, самі побачили розпізнавальні ознаки орфограми.

По-третє, учитель орієнтує дітей на випадки, які їм ще не траплялися, переходить до пояснення нової теми. За допомогою цього типу проблемної ситуації учні відчувають внутрішню потребу в отриманні нових знань і емоційно не відчувають напруження, оскільки кількість нових правил незначна, але це має важливе значення. Завдання такого типу сприяють розвитку уявлень (детальності уявлень, тобто високого ступеня узагальненості), широти оперування образами, гнучкості мислення (зміна аспектів розгляду предметів та явищ, їх властивостей та відношень), послідовності думки, критичності розуму (оцінка отриманих результатів) та економічності мислення (кількість логічних прийомів, із яких засвоюється нова закономірність). Інтегративний підхід у таких завданнях реалізується за допомогою внутрішньопродметної інтеграції за способами діяльності, коли учні, здійснюючи перенесення наявних знань та вмінь у нову ситуацію, усвідомлюють недостатність наявних знань для вирішення проблеми та вибудовують ланцюжок міркувань, набуваючи нових знань про ознаки мовного явища та способи дій у конкретному випадку.

Вирішення проблемних ситуацій на уроках української мови – це творчий процес, який вимагає від учнів інтелектуальних та емоційних зусиль. Уміння вирішувати проблемні завдання, відповідати на проблемні питання дозволяє учням не тільки оволодіти знаннями, вміннями та навичками в галузі української мови, але й забезпечує швидке набуття, закріплення та практичне використання цих знань; учень здатний за допомогою самостійної діяльності

створювати нове, оригінальне, продовжувати розумову діяльність поза вирішення проблемної ситуації. Усе це сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів та виховує учня як творчу особистість.

Отже, проблемне навчання – це особливий тип навчання, центральним складником якого є створення вчителем проблемної ситуації. Вирішуючи її, учні опановують навички активної розумової діяльності, розвивають творчі здібності й усвідомлено набувають міцні предметні знання. Прийоми створення проблемних ситуацій диференціюються залежно від теми (не всі ефективні під час вивчення окремих розділів української мови) і дозволяють успішно створювати проблемні завдання з української мови.

На основі особливостей кожного прийому ми розробили проблемні завдання для учнів 7-го класу з морфології, зокрема вивчення дієслова, його дієслівних форм (дієприкметника, дієприслівника), прислівника та службових частин мови. Кожен прийом скоригований, урахувавши його доцільність використання на предметному матеріалі української мови в межах вивчення конкретної теми. Визначено, що проблемне навчання дає змогу досягти високих результатів у навчанні української мови. Наведені вище приклади – це ще не весь перелік прийомів. Однак усі прийоми проблемного навчання поєднує одне – наявність проблеми у тій чи іншій формі, яку учням необхідно вирішити. Ці прийоми постановки проблеми забезпечують навчальну мотивацію. У дітей виникає бажання вивчити тему, яка сформульована ними особисто або якою їх зацікавив учитель.

Результативність проблемного навчання полягає в підвищенні інтересу школярів до вивчення предмета, у забезпеченні розвивального ефекту та мотивації до навчання, у створенні атмосфери співпраці вчителя та учня, у розвитку мови та логічного мислення, у доцільному виборі прийому створення проблемної ситуації, що найбільш ефективно реалізується в межах конкретної теми з морфології під час уроків української мови.



## ВИСНОВКИ

Науково-теоретичні узагальнення та результати дослідження спонукають до таких загальних висновків:

1. Проблемне навчання трактуємо як систему науково обґрунтованих методів і засобів, які застосовується в освітньому процесі для створення проблемних ситуацій під керівництвом учителя та їх ефективного вирішення з метою активізації самостійної діяльності учнів, їх інтелектуального та творчого розвитку, а також оволодіння ними знаннями, навичками, вміннями та способами пізнання. Під час проблемного навчання вчитель систематично запроваджує самостійні форми навчання учнів. Школярі самі здобувають нові знання, у них виробляються навички розумових операцій та дій, розвиваються увага, творча уява, інтуїція. Отже, проблемне навчання має вагомий потенціал у формуванні всебічно розвиненої особистості учня.

Проблемне навчання на уроках української мови з вивчення морфології розглядаємо як тип розвивального навчання, зміст якого представлено системою проблемних завдань різного рівня складності з вивчення граматичного матеріалу; у процесі вирішення таких завдань учні разом із учителем та під його загальним керівництвом оволодівають новими знаннями з морфології та способами розв'язання мовознавчих проблем, а через це – формування продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій, творчих здібностей. На наш погляд, таке розуміння найбільш повно відображає діяльність вчителя та учня у процесі проблемного навчання, а також характер цієї діяльності. Проблемне навчання спрямоване як на здобуття знань, умінь і навичок, так і на розумовий розвиток загалом. Воно полягає у створенні проблемних ситуацій, що мають характер практичних чи теоретичних труднощів, усвідомленні та вирішенні школярем цих ситуацій під керівництвом вчителя. Створення проблемних ситуацій застерігає школярів від механічного засвоєння навчального матеріалу та залучає їх до самостійної пошукової діяльності, що сприяє самопізнанню та самоактуалізації

особистості. Розумова діяльність, що виникає під час виконання завдань пошукового та дослідницького характеру, підвищує активність учнів, розвиває у них інтерес до навчання та створює позитивний емоційний настрій.

Проведений аналіз дозволив виявити такі педагогічні умови, що впливають на ефективність проблемного навчання на уроках української мови: 1) забезпечення достатньої мотивації, здатної викликати інтерес до змісту проблеми; 2) забезпечення посильності роботи із проблемами, що виникають на кожному етапі (раціональне співвідношення відомого і невідомого); 3) значущість інформації, одержуваної під час вирішення проблеми, для учня; 4) виявлення та раціональна реалізація потенційних можливостей курсу української мови для розвитку логічного мислення учнів; 5) забезпечення зв'язку теорії та практики, навчання та розвитку учнів за допомогою внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків; 6) позитивний настрій учнів та вчителя у процесі вирішення проблеми; 7) взаємодія вчителя та учнів у процесі навчання.

2. Активна пізнавальна діяльність – це інтенсивна аналітико-синтетична розумова діяльність учня в процесі вивчення навколишнього світу та оволодіння системою наукових знань. Активна пізнавальна діяльність є двостороннім процесом пізнання. Умови, що активізують процес пізнання, створює насамперед учитель, а демонструє результат цих умов – власне пізнавальну активність – учень. Сам процес пізнання становить послідовний ланцюг: сприйняття – запам'ятовування – збереження – відтворення – інтерпретація отриманих знань. Активізація пізнання може здійснюватися на всіх наступних етапах, але стан активності як реакції учня на умови, створені педагогом, може виявлятися і на якомусь одному з етапів.

Активна пізнавальна діяльність учнів у процесі вивчення морфології на уроках української мови в 7-му класі організується з урахуванням проблемної технології, реалізується за допомогою індуктивного методу та враховує принцип спостереження. Дослідження сучасних педагогів і психологів підтверджують, що індуктивний висновок як результат мислення в процесі

пізнавальної діяльності під час вирішення граматичних завдань є показником інтелектуальних здібностей учня. Мета активізації учнів за допомогою проблемного навчання полягає передусім у тому, щоб підвищити рівень мисленнєвої діяльності учня та навчати його не окремим операціям, а системі розумових дій, яка характерна для вирішення нестереотипних завдань, що потребує застосування творчої розумової діяльності.

3. Аналіз стану проблемного навчання в теорії та практиці роботи закладів загальної середньої освіти дозволяє зробити такі висновки: 1) психолого-педагогічні основи проблемного навчання глибоко і всебічно розроблені в науці і представлені в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Меншою мірою представлені в педагогіці конкретні методичні розробки для вчителів різних дисциплін, а також питання використання проблемного навчання на уроках української мови, зокрема з вивчення морфології; 2) систематичної підготовки щодо організації проблемного навчання вчителі-словесники не мають; 3) учителі недостатньо використовують у роботі проблемний підхід до навчання школярів. Основні труднощі пов'язані з незнанням психолого-педагогічних основ проблемного навчання; низькою загальнотеоретичною підготовленістю вчителів з предмета; відсутністю практичних умінь та навичок організації проблемного навчання. Для успішного вирішення завдання активізації навчально-виховного процесу, зокрема на основі проблемного підходу до навчання, має бути вирішено завдання підготовки вчителя до організації активного навчання школярів, оскільки з усіх способів підвищення шкільної освіти найважливішим та найдієвішим є підвищення інтелектуального рівня вчителів. Однак результати наших досліджень показують, що у практиці навчання проблемність як провідний стимул пізнавальної активності школярів не використовується. Труднощі вчителів в організації активного навчання ми пов'язуємо з відсутністю системи відповідної цілеспрямованої підготовки.

4. Відповідно до змісту шкільного курсу «Українська мова» та методичних вимог до навчання розроблено структуру уроку української мови з

використанням технологій проблемного навчання, що складається з таких основних етапів: 1) актуалізація вивченого матеріалу; 2) постановка навчальної проблеми; 3) формулювання проблеми, планування діяльності; 4) пошук вирішення (відкриття нового знання), формулювання правила (визначення); 5) розвиток умінь застосовувати нові знання; 6) підсумок уроку; 7) домашнє завдання.

У процесі дослідження розроблено конспекти уроків з використанням технологій проблемного навчання, а також запропоновано систему проблемних питань та завдань із різних тем з курсу «Українська мова», зокрема з вивчення морфології в 7-му класі. Запропоновані проблемні ситуації під час вивчення морфології розвивають в учнів здібності до аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією, пізнавальні та дослідницькі вміння. Переваги використання проблемних ситуацій в тому, що цей метод сприяє формуванню здатності до самостійного здобуття знань шляхом своєї творчої діяльності; забезпечує підвищення мотивації, чітке розуміння граматичного матеріалу.

Розроблено методичні рекомендації щодо використання проблемного навчання на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти. Було визначено, що проблемна ситуація на уроці української мови повинна створюватися з урахуванням реальних, значущих для учнів протиріч. Тільки тоді вона стане потужним джерелом мотивації пізнавальної діяльності школярів, активізуватиме їхнє мислення, спрямовуватиме на пошук невідомого. Ця умова є важливою для практики проблемного навчання.

Отже, у процесі дослідження було встановлено, що використання технології проблемного навчання на уроках української мови є актуальним для сучасної освітньої практики.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для подальшого вивчення провадження проблемного навчання під час вивчення інших розділів мовознавства на уроках української мови.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. Київ : Радянська школа, 1981. 456 с.
2. Бабанський Ю.К. Проблемне навчання як засіб покращення ефективності навчання учнів. Ростов-на-Дону, Знання, 1970. 148 с.
3. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови: нариси із словозміни та словотвору. Ужгород : Закарп. обл. вид-во, 1960. 416 с.
4. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія: підручник для студ. філол. фак-тів вузів. Київ : Либідь. 1993. 336 с.
5. Биконь Т. Вивчення розділу «Морфологія» на уроках української мови в системі компетентнісної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2013. №6. С. 45–49.
6. Білокінь Н. Вивчення розділу «Морфологія» на уроках української мови (7клас) в умовах компетентнісної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2013. №6. С. 50–53.
7. Бондаренко Н. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 12. С. 2–8.
8. Бурлаченко Н.В. Проблемна технологія під час викладання мови: переваги і труднощі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. №67, т.1. С. 139-142.
9. Бурлаченко Н.В. Проблемний підхід до організації навчання на заняттях з української мови та літератури в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса. 2020. №27. С. 14-18.
10. Бучек Л. С. Активізація розумової та пізнавальної діяльності шляхом впровадження в навчальний процес інноваційних технологій. *Нові педагогічні технології в навчальному процесі*. URL: [http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page\\_32.html](http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page_32.html) (дата звернення: 21.02.2023)

11. Варзацька Л. Етапи формування морфологічної компетентності учнів 5 – 7 класів. *Дивослово*. 2016. № 3. С. 2–5.
12. Введение в общую дидактику / Окунь В. пер. с польск. Л.Г.Кашкуровича, Н.Г. Горина. Москва, 1990. 222 с.
13. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. Київ : Наук. думка, 1988. 256 с.
14. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови /за ред. І. Вихованця. Київ: Пульсари, 2004. 400 с.
15. Волкова М. П. Педагогіка: Посібник для студентів. Київ: Академія, 2001. 576 с.
16. Гергун Н. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних і творчих здібностей учнів. *Директор школи*. 2006. № 27–28, липень. С. 33.
17. Глазова О. П. Українська мова : підруч. для 7 класу закладів загальної середньої освіти. 2-ге вид., переробл. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 256 с.
18. Голуб Н. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 107–118.
19. Голуб Н. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. №9. С. 2–7.
20. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–24.
21. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
22. Горохова Т. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 26с.
23. Горпинич В. О. Морфологія української мови: підручник для студентів вищих навч. закладів. Київ: Академія, 2004. 335 с.

24. Грипас Н.Я., Плющ М. Я. Українська мова. Дидактичний матеріал з морфології. Київ: Ленвіт, 2003. 184с.
25. Демченко М. Реалізація проблемного навчання в сучасній школі. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5697/1/Demchenko.pdf> (дата звернення: 03.02.2023)
26. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 08.02.2023)
27. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с
28. Заболотний О.В., Заболотний В.В. Українська мова : підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 256 с.
29. Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис: сучас. вітчизн. посіб. Серія: Ефективне навчання. Донецьк: БАО, 2011. 992 с.
30. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Морфологія. Донецьк: Дон НУ, 1996. 437с.
31. Зеленський М. Використання проблемних ситуацій на уроках англійської мови. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. праць / за ред. доц. В.В. Павленко. Житомир : ФО-П Левковець Н.М., 2018. С. 76-86.*
32. Інноваційні технології навчання української мови і літератури/ Укладач О.І. Когут. Тернопіль: Астон, 2005. 204с.
33. Карпенко Ю. О. Ще раз про критерії виділення частин мови. *Мовознавство*. 2001. № 3. С. 76–80.
34. Козлова Н. В. Проблемне навчання на уроках української мови. АБЕТКАland: освітній проект: веб-сайт. URL: <http://abetkaland.in.ua/problemne-navchannya-na-urokahukrayinskoyi-movy/> (дата звернення: 23.02.2023)



35. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. 2012. №4. С. 51–65.
36. Кошманова Т. «Кейс» – метод в педагогічній освіті США. *Шлях освіти*. 2000. № 1. С. 22–24.
37. Кучеренко І. Зміст уроку української мови в аспекті комунікативного спрямованої освіти. *Українська мова і література в школі*. 2013. №7. С.7–13.
38. Кучеренко І.К. Теоретичні питання граматики української мови. Морфологія. Видання друге, уточнене й доповнене. Вінниця: Поділля-2000. 2003. 463 с.
39. Кучеренко І. Основні підходи до систематизації та структурування уроку української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 7 – 8. С. 7–12.
40. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі теорія і практика: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
41. Леонт'єв А.Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл, 2001. 511с.
42. Лещенко Г. П. Вивчення морфології в 6-7 класах загальноосвітньої школи за комунікативно-функційним та компетентнісним підходами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2015. Вип. 57. С. 194-198.
43. Лещенко Г. П. Комунікативні завдання у системі вивчення морфології у 6-7 класах загальноосвітніх шкіл. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії. 2010. Вип.18. С. 243–248.
44. Максимова В.Н. Проблемний підхід до навчання у школі. Метод. посібник. Львів, 2003. 82 с.
45. Максимчук Г., Хом'як І. Інтерактивні методи навчання української мови. *Дивослово*. 2012. № 8. С. 18–22.

46. Манько В.А. Проблемне навчання як актуальна науковопедагогічна проблема. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Вип. 25. 2006. С. 102-106.А
47. Методика викладання української мови в середній школі: навч. посіб. / за ред. І. С. Олійника. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Вища школа, 1989. 440 с.
48. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. для студ. / за ред.: М.І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2004. 386 с.
49. Мірошник С.І. Проблемне навчання як засіб формування творчої активності й самостійності старшокласників. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. №4. С. 5–9.
50. Морозова Л.Г. Українська мова: Плани-конспекти уроків. 7 клас. Харків: Ранок, 2000. С. 79-81.
51. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андреева В.М., Григораш В.В. ХАРКІВ : Вид. Група «Основа», 2006. 352 с.
52. Оконь В. Основы проблемного обучения : пер. с польск. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.
53. Олійник А. Дидактичний матеріал з морфології. *Українська мова і література в школі*. 2019. № 5. С.20 – 25.
54. Олійник А. Дидактичний матеріал з морфології. *Українська мова і література в школі*. 2019. № 6. С.35 – 44.
55. Олійник І.В. Психолого-педагогічні детермінанти формування дослідницьких здібностей. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2019. № 2 (18). URL: <https://www.pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/2/12.pdf> (дата звернення: 01.02.2023)
56. Омельчук С. А. Шкільна морфологія української мови в аспекті сучасних лінгвістичних концепцій. *Наукові записки. Серія: Філологічна*. Острого:

- Острозька академія. 2013. Випуск 40. С. 239–242.
57. Омельчук С. Використання лінгвістичного експерименту в процесі вивчення морфології української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 5. С. 27–32.
58. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368с.
59. Омельчук С.А. Формування граматичних понять з морфології української мови в учнів основної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови : зб. наук. пр.* / Відп. редактор М.Я. Плющ. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 9. С. 217–220.
60. Омельчук С.А. Усі уроки української мови в 7 класі. Харків: Основа, 2007. С.194-199.
61. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська; заг. ред. О.М.Пєхоти. Київ : А.С.К., 2003. 255 с.
62. Павленко В.В. Проблемні ситуації: поняття і типи. *Нові технології навчання: збірник наукових праць* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип. 83. С. 196–202.
63. Пентилюк М. І., Нікітіна А. В., Горошкіна О. М. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
64. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / за ред. Г.С. Сизоненко. Київ : Гопак, 2000. 560 с.
65. Плющ М. Я., Бєвзенко С. П., Грипас Н. Я. та ін. Сучасна українська літературна мова: підручник. Київ: Вища школа, 2000. 430с.
66. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А. С. К., 2004. 192 с.

67. Реалізація технології проблемного навчання на уроках української літератури : з досвіду роботи вчителя-словесника / О. Ольшанська. *Українська мова й література в сучасній школі: науково-методичний та літературно-мистецький журнал*. 2012 . №10 . С. 34-38.
68. Садовнікова О. П. Граматика української мови. Морфологія: навч. посіб. для старшокласників. Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. 104 с.
69. Селевко Г.К. Проблемне навчання. *Шкільні Технології*. 2006. № 2. С.61–66.
70. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава : Довкілля. К., 2008. 712 с.
71. Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 192 с.
72. Слижук О. Роль і значення проблемності у формуванні комунікативних умінь учнів. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2009. № 2. С. 18–20.
73. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / Укладач О.Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
74. Словник української мови: в 11 томах. Том 1, 1970. С. 29.
75. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб./ за заг. ред. проф. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 319 с.
76. Сучасна українська літературна мова : морфологія / за заг. ред. І.К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1969. 583 с.
77. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. А.П. Грищенка. Київ: Вища школа, 1997. 493с.
78. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. М.Я. Плющ. 5-те вид., стер. Київ: Вища школа, 2005. 430 с.
79. Технологія сучасного уроку рідної мови / за ред. Н. М. Остапенко. Черкаси : Відлуння, 1999. 128 с.

80. Ткачук Т.П. Рідна мова. Робочий зошит. 7 клас. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. С.86-88.
81. Топузов О. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 12–16.
82. Топузов О. Реалізація проблемного підходу на уроках. *Рідна школа*. 2005. № 12. С. 28–30.
83. Українська мова (5–9 класи). URL: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 13.02.23)
84. Українська мова. Енциклопедія. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана. 2004. 818 с.
85. Уроки української мови: 7-11 класи. Учитель року / уклад. : Є. І. Науменко, О. М. Чхайло. Харків : Основа, 2008. 207 с.
86. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посібник. Київ: Академія, 2001. 528 с.
87. Фурман А.В. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів. *Радянська школа*. 1985. №8. С.28–34.
88. Цікава педагогічна ідея. Як зробити урок. (Серія «Золота педагогічна колекція»). Харків: Вид. Група «Основа», 2008. 88 с.
89. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
90. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленєвих ситуативних завдань: Методичний посібник. Житомир, 2004. 94 с.
91. Ющук І. П. Практикум з правопису і граматики української мови: посіб. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 288 с.
92. Ющук І. П. Практичний довідник з української мови. Київ. міськдержадмін., Укр. наук.-вироб. центр "Рідна мова". Київ : Рідна мова, 1998. 223 с.
93. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560с.
94. Янц Н.Д. Генеза ідеї проблемного навчання в педагогічній науці.

- Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2007. № 9. С.135–137.*
95. Янц Н.Д. Класифікація проблемних ситуацій як напрям наукових пошуків. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2008. Вип.27. С.149–155.*
96. Янц Н.Д. Розвиток ідей проблемного навчання у педагогічних дослідженнях другої половини ХХ століття. *Школа першого ступеня: Теорія і практика: Зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: Державний вищий навчальний заклад “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, 2007. Вип.19. С.158–161.*

## ДОДАТОК А

### АНКЕТА

#### ЩОДО ВИЯВЛЕННЯ СТАНУ ПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В МОВНУ ОСВІТУ УЧНІВ

Шановні колеги!

Просимо взяти участь у констатувальному експерименті з теми дослідження «проблемне навчання на уроках української мови як засіб активізації пізнавальної активності учнів 7-х класів» і дати відповіді на такі запитання:

1. Як ви розумієте термін «проблемне навчання».

---

---

---

2. Як часто ви проводите проблемні уроки зі свого предмета? Якщо не часто, то чому?

---

---

---

3. Яку роль, на вашу думку, відіграє проблемне навчання?

---

---

4. Як Ви вважаєте, чи достатньо проблемних завдань у підручниках з української мови?

---

---

5. Якими вміннями використання проблемного навчання ви володієте?

---

---

6. Як ви вважаєте, які організаційні форми сприяють найдоцільнішому використанню технології проблемного навчання?

---

---

---

7. Як проблемне навчання, на Вашу думку, допомагає учням у засвоєнні знань з української мови?

---

---

---

8. Оцініть, який рівень лінгвістичної компетенції з морфології мають учні.

---

---

9. Як ви вважаєте, чи ефективна традиційна методика вивчення морфології в школі.

---

---

11. Чи використовуєте ви творчі, проблемні завдання на уроках української мови під час вивчення морфології? Які саме?

---

---

**Дякуємо за співпрацю!**



**ДОДАТОК Б**  
**ЗАВДАННЯ**  
**ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ**

№ зп	Питання анкети	Відповіді	К-ть відповідей
1	Чи цікаво тобі на уроках української мови в школі?	А) так Б) іноді В) ні	
2	Чи важко тобі опанувати знання?	А) так Б) іноді В) ні	
3	Чи виникають у тебе труднощі під час засвоєння нового матеріалу?	А) так Б) не завжди В) ні	
4	Якщо виникають труднощі, то вкажи, які саме?	А) важко відразу зрозуміти нову тему Б) важко самостійно виконувати завдання з нової теми В) у нових темах завжди складні завдання Г) нецікаво вивчати новий матеріал Д) я боюся труднощів на уроках	
5	Чи подобається тобі долати труднощі, шукати шляхи розв'язання складних	А) так Б) іноді В) ні	

	завдань?		
<b>6</b>	Яке твоє ставлення до нових і складних завдань?	<p>А) я їх боюся</p> <p>Б) виконую їх без особливого бажання</p> <p>В) дуже подобається виконувати складні завдання</p> <p>Г) я потребую допомоги під час їх виконання</p>	
<b>7</b>	Що вам цікаво дізнаватися на уроках української мови?	<p>А) пізнавати нові факти</p> <p>Б) доходити до суті складних мовних явищ</p> <p>В) ваша відповідь</p>	
<b>8</b>	Визначте частини мови	Кільканадцять, виконано, свій, позеленілий, понад, читаючи, вивчати, по-українськи, країна, щоб, чарівний, вороний, нехай.	

## ДОДАТОК В

### КОНСПЕКТ УРОКУ

#### «СЛУЖБОВІ ЧАСТИНИ МОВИ» (7 клас)

Тип уроку: урок нових знань з використанням технології проблемно-діалогічного навчання.

Мета: 1) разом із дітьми сформулювати нову тему уроку;

2) разом із дітьми зробити відкриття нового знання та визначити ступінь важливості вивчення матеріалу нового розділу;

3) на основі повторення та систематизації вивченого, розробити основний шлях до засвоєння нових знань.

#### Формулювання теми уроку.

Учитель. Дорогі діти, сьогодні ми розпочинаємо вивчати нову тему – яку саме? Не поспішайте розгортати підручники. Спробуйте здогадатися самі.

Зараз я вам прочитаю невеличкий текст, а ви мені скажете, чого в ньому не вистачає (учитель читає текст без службових частин мови, після прочитання текст з'являється на екрані, учням пропонується вставити слова, яких не вистачає, і вказати, які це частини мови).

*Село стояло ... величезній балці, .. балкою протікала виляючи степова річечка. Один бік балки зривався високою кручею. Скеля, припавши землю, поросла деревами. .. них виляла стежка, ... доводила ... містка ...річку. Побравшись стежкою, Марко звернув ... криниці.*

*Криниця була ... скелі. Здавалося, якась величезна сила викинула ... землі страшенну кам'яну брилу. Вода витікала чистою холодною течією. Навколо було каміння, складене людською рукою. Хтось змурував цямриння, ... нім поставив давній образ. ... було вже видно малювання, .., неважаючи ... це, щороку на Зелені свята дівчата квітчали ікону .... криничкою.*

*... цього місяця віяло несказанною красою. Трохи одступивши ... скелі, розкинувся гайок. Верховіття дерев було нижче ... скелі. Марко любив*

*здиратися збоку ... скелю ... сидіти там, дивлячись ... блакитне небо, нерухоме каміння ... тремтяче листя.*

Відповідь учнів: У тексті немає прийменників, сполучників, часток.

- Яким одним словом називаються ці частини мови?

- Службові.

- Тоді зробіть висновок, які частини мови ми будемо сьогодні вивчати і як ми запишемо тему уроку?

Клас записує тему уроку в зошити.

### **Вивчення нового матеріалу.**

- Подумайте і скажіть, чому їх так назвали – службові слова.

Відповідь дітей: Вони є слугують самостійним частинам мови.

Знаходимо прийменник, потім сполучник, частку, в опорному конспекті відображаємо їх зв'язки.

### **Створення проблемної ситуації.**

- Тепер подумаємо над питанням, наскільки важливо вивчати їх так само досконало, як і самостійні частини мови. Я попрошу вийти до дошки двох учнів, щоб записати кілька речень. Водночас перевіримо ваше мовне чуття.

(Двоє учнів виходять до дошок і записують так, щоб їх записи не бачив клас, а вони – один одного).

Речення для перевірки з'являються після запису учнів на екрані.

*Я (на)зустріч сонцю йду! – Весна (на) зустріч з літом не спішитьь.*

*(З)верху цього не видно – (З)верху гори видно далеко.*

*(В)горі на білих поплавках застигли сонячні хмарини – Тунель було прокладено (в)горі.*

*(У) край розкішний і багатий нас дорога привела – (У)край натомившись, туристи вирішили перепочити.*

*І долину, і криницю (на) пам'ять назвали солов'їною – Завчи молитву (на) пам'ять.*

*Дивіться час від часу (в)гору – Дивіться час від часу (в)гори .*

### Формулювання проблемного питання:

Чому слова, що однаково звучать, пишуться по-різному?

- Чи потрібно цю проблему вирішити? У чому причина: чому слова, що однаково звучать, пишуться по-різному? Які у вас виникли припущення, гіпотези?

(Діти висувають різні гіпотези. Вчитель уважно вислуховує кожну, заохочує дітей до обговорення).

Для перевірки приймається гіпотеза: це різні частини мови.

– Перевіримо цю гіпотезу. Доведемо, що це різні частини мови.

Учитель разом із дітьми способом постановки питань визначають самостійні та службові частини мови.

- Який висновок? Яке наше найближче завдання? Що потрібно робити, щоб не припуститися помилок у написанні таких слів?

- Потрібно навчитися відрізняти службові частини мови від самостійних.

- Спробуємо з'ясувати, чим службові частини мови відрізняються від самостійних.

Про будь-яку самостійну частину мови ми звикли з вами розповідати за зразком. Згадаємо, як ми це робимо:

Наприклад, про іменник (згадує визначення один з учнів), дієслово..., прикметник ...

Разом із дітьми виділяємо ключові слова.

самостійна частина мови

1. відповідає питанням.....

2. означає.....

3. виконує синтаксичну роль.....

Перевіримо, чи можемо ми використовувати цей зразок, розповідаючи про службові частини мови?

У реченні *Струнки берези соромливо стояли між дубами і ховалися за ними слова між та і* відповідають на якесь запитання, щось означають, чи є членом речення?

– Ні.

- Зробимо узагальнення: які частини мови ми називатимемо службовими?

- Прийменники, сполучники, частки – це службові частини мови, які не мають загального граматичного значення, не відповідають на питання і не є членами речення.

- А як про це сказано в підручнику? Чи є у правилі нова інформація?

(Учні протягом хвилини аналізують навчальний текст параграфа).

Формування вмінь розрізняти самостійні та службові частини мови.

Завдання: розподіліть подані слова на самостійні та службові частини мови.

*Ми затихли. Ліс ніби помирився з нами й не дивився так вороже і суворо. Дуби із співчуттям поглядали на нас згори; оголені берези несміло визирали з-за них і посміхалися білим гіллям.*

*Ліс помирився з нами й провадив далі своє життя. На блідих квіточках кущів діловито гуділи бджоли; тукав дятел десь угорі. Дві пташки, пурхаючи з гілки на гілку, подивлялися на нас і несподівано зливалися в обіймах. Літали метелики або в щасливому безсиллі сиділи на листку й поводили вусиками.*

### **Підведення підсумків уроку.**

– Запишіть ключові слова уроку.

- За якими ознаками можна розмежувати самостійні та службові частини мови?

### **Домашнє завдання.**

- Творче (продуктивне) завдання вам буде запропоновано й додому. Обирайте одне із двох.

1. Напишіть казку про те, як у країну Лінгвінію потрапили службові слова.

2. Складіть план дій (алгоритм) на тему: «Як відрізнити службові частини мови від самостійних».

## ДОДАТОК Г

### ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З МОРФОЛОГІЇ

#### Тема «Частка як службова частина мови. Розряди часток за значенням»

– Прочитайте та порівняйте речення. Яку роль виконують виділені слова? Якою частиною мови вони є?

Олег з мамою збираються влітку на море.

Олег з мамою *не* збираються влітку на море.

*Чи* Олег з мамою збираються влітку на море?

*Тільки* Олег з мамою збираються влітку на море.

Олег з мамою *таки* збираються влітку на море.

– Встановіть зв'язок між словами. З'ясуйте роль прийменників і сполучників. Чим відрізняються подані частки?

#### Тема «Не, ні з різними частинами мови»

– Порівняйте однозвучні слова у лівій та правій колонці.

ніякий                      Він ні за яких обставин не спізнювався.

нещастя                    То було не щастя, а лише очікування його.

— Чим виступають *не* і *ні* в обох колонках?

(У I — частинами слова; у II — службовими частинами мови.)

– Як бачимо, *не* і *ні* можуть бути морфемою та писатися разом, а можуть бути заперечними частками і писатися окремо.

Складність у тому, що іноді буває дуже важко розрізнити, де *не*, *ні* виступають префіксами, а де — частками. Подолати ці труднощі вам допоможуть правила, які ви повторите на цьому уроці.

#### Тема «Дієприкметник як особлива форма дієслова: загальне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль»

### Проблемна ситуація 1.

*Учитель:* Вам необхідно розділити слова на групи за самостійно визначеними ознаками: сивий, засохлий, посивіти, жовтий, пожовклий, засохнути, сухий, посивілий, жовтіти.

(Учні отримають такі групи: прикметник, дієслово, дієприкметник).

Під час виконання завдання учні можуть помилитися й віднести дієприкметник до прикметника чи дієслова.

*Учитель:* Сьогодні ми переходимо до вивчення нового, дуже важливого розділу «дієприкметник». Щоб краще зрозуміти дієприкметник і його граматичні ознаки, треба повторити деякі відомості про прикметник і дієслово. Дієприкметник, як показує сама назва («Діє» і «Прикметник»), має властивості дієслова і прикметника.

**Проблемна ситуація 2.** Прочитайте текст «Слова примхливої вдачі». Зверніть увагу на дієслівні та прикметникові ознаки слова *читаючий*.

#### СЛОВА ПРИМХЛИВОЇ ВДАЧІ

Зустрівши в реченні словосполучення *читаючий книжку хлопець*, семикласники Оленка й Сашко заперечались. Оленка доводила, що *читаючий* – це форма дієслова, бо має значення дії, теперішній час, недоконаний вид, активний стан, перехідність.

Аж п'ять дієслівних ознак!

Сашко доводив, що це прикметник, бо змінюється за родами, числами, відмінками: *читаючий хлопець, читаюча дівчина, читаючі діти, читаючого хлопця, читаючому хлопцеві*.

А дієслова ж за відмінками не змінюються! Отож, це звичайні віддієслівні прикметники.

-Давайте спробуємо допомогти семикласникам вирішити спірне питання.

-Від якої частини мови утворене слово *читаючий*? ( від дієслова читати)



-Яку синтаксичну функцію в реченні виконує дієслово *читати*? (присудок), а яку *читаючий*? (означення)

-Як би ви назвали слова, що поєднують дієслівні та прикметникові ознаки? (дієприкметники)

**Проблемна ситуація 3.** Проведемо спостереження над мовою уривка з повісті І. Франка «Захар Беркут».

Ті з потопаючих, що стояли ззаду, ближче неохійної водяної смерті, тислися наперед, ті, що стояли при самих купах, виставлені на удари своїх товаришів, з зойками перлися назад; середні ревіли з болю й тривоги, стиснені з усіх боків, вдавлювані й задніми, й передніми в воду. Деякі вже тонули, хапалися під водою за навалене в купи каміння і своїми судорожними рухами виривали його з місця.

*Учитель:* 1. Випишіть, будь ласка, з тексту дієслова (стояли, тислися, перлися, ревіли, тонули, хапалися, виривали), а також і дієприкметники (потопаючих, виставлені, стиснені, вдавлювані, навалені).

2. Визначте різницю між дієсловом і дієприкметником.

*Учень:* Як і прикметники, дієприкметники відповідають на питання який? Яка? Яке? Змінюються за відмінками, числами і родами: потопаючий ворог, потопаючого ворога і т.д.

*Учитель:* На яку ознаку предмета вказує дієприкметник – постійну чи тимчасову? З'ясуйте на прикладах.

*Учень:* Дієприкметник вказує на тимчасову ознаку предмета: потопаючих - це тих, що потопають у даний момент, а не взагалі, дієприкметник указує на тимчасову ознаку. Інші з виписаних дієприкметників указують на ознаку в минулому, а не постійну: виставлені, стиснені, вдавлювані, навалене.

*Учитель:* Які властивості у дієприкметника спільні з дієсловом?

*Учень:* Подібно до дієслів дієприкметники вказують на час і бувають недоконаного і доконаного виду: сивіюча людина – посивіла людина;

опрацьовуване завдання – опрацьоване завдання.

Слова сивіюча (людина), опрацьовуване (завдання) – дієприкметники теперішнього часу, недоконаного виду.

Посивіла людина, опрацьоване (завдання) – дієприкметник минулого часу, доконаного виду.

*Учитель:* Дієприкметник – це особлива форма дієслова, яка виражає ознаку предмета за дією.

### Тема «Прислівник»

– У першу колонку записати прислівник, а в другу – омонімічні сполучення іменників, прикметників і числівників з прийменниками.

*Підійти по-доброму, по доброму чоловікові, в друге віконце, повторюю вдруге, вийде по-нашому, по нашому подвірю, в купі піску, ми з ним росли вкупі, пояснити утретє, у третьому купе.*

– Виділіть у всіх словах закінчення (Деякі учні виділяють у прислівників закінчення).

- Згадайте, прислівник – це незмінювана частина мови.
- А чи може в незмінюваній частини мови закінчення.

### Тема «Творення й правопис прислівників»

- Доведіть або спростуйте твердження.
- Два учні посперечалися. Один твердить, що прислівник **жаль** утворився шляхом переходу іменника чоловічого роду в прислівник, а другий запевняє, що він утворився від слова **жалко** безсуфіксальним способом.
- Розсудіть, хто з учнів помиляється? Яких знань бракує їм?

### Тема «Написання прислівників через дефіс»

– Подивіться на екран. Прочитайте уважно слова кожної колонки. Знайдіть спільні риси в групах слів. Спробуйте сформулювати правило написання прислівників через дефіс у кожній групі.

<b>Дефіс у прислівниках</b>			
<i>По- братськи, по- друге, по-твоєму, по-третє, по-доброму, по- українськи</i>	<i>Будь-коли, хтозна-де, казна- куди, хтозна-як, казна-звідки, будь-як</i>	<i>Як-небудь, навіщо- таки, десь-то, так-то, як-от, де-таки</i>	<i>Далеко- далеко, тихо- тихо, ледве-ледве, мало-помалу, тихо-мирно</i>

### **Тема: Розрізнення прислівників і співзвучних сполук**

– Спишіть, знімаючи риску. Обґрунтуйте написання.

Їхати на/зустріч вітру, маю надію на/зустріч, побачилися в/день, прийшов у/день народження, кульки злітають у/гору, літак вривався в/гору, підійшов до/купи іграшок, усі зібралися до/купи, відпочивали в/трьох, світилося в/трьох вікнах, ходили по/нашому полю, усе зробили по/нашому.

– Поміркуйте, як зміниться зміст речення, якщо виділену в ньому сполуку написати разом.

*Щука-риба в воді по волі гуляє* (Нар. творчість).