

УДК 372.881.111.1: 004.77

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.42>

Мороз О. Л.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ «ПЕРЕГОРНУТІ КЛАСИ» НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядається питання можливості підвищення ефективності процесу формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морського флоту на різних етапах підготовки за умови впровадження до навчального процесу інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною університетської освіти, тому сьогодні вже не виникає питання про використання технологій електронного навчання, більш актуальним стає питання про найефективніші підходи до застосування цього засобу передавання знань. Беручи до уваги визнання неперервності професійної освіти однією з важливих концептуальних тенденцій сучасності, автор статті пропонує розглядати інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування в курсантів умінь самостійно оволодівати найрізноманітнішою інформацією, вільно оперувати нею, що, у свою чергу, приводить до усвідомлення необхідності зміни традиційного «класно-урочного» підходу до більш творчого, гнучкого, орієнтованого на студента підходу, за якого частина навчального процесу виходить за межі класу, переміщується онлайн. З метою визначення оптимального шляху реалізації такого підходу у статті пропонується огляд можливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій для проведення такого різновиду навчальних занять, як «перегорнуті класи».

У результаті проведеного дослідження встановлено, що за «перегорнутого» своїх занять викладач створює такі педагогічні умови, за яких курсанти вчать самі вивчати навчальний матеріал, нести відповідальність за свій рівень готовності до заняття. Проте для досягнення бажаного рівня ефективності застосування зазначеної моделі навчання на різних етапах мовної підготовки курсантів у системі неперервної освіти необхідно враховувати особливості усього етапу навчання. У статті розглядаються чинники, що накладають деякі обмеження на застосування моделі «перегорнуті класи» під час викладання дисципліни «Морська англійська», зумовлюють її особливості залежно від рівня підготовки курсантів.

Ключові слова: неперервна професійна освіта, комп'ютеризоване навчання, різноманітне навчання, професійно орієнтоване спілкування, модель навчання, «перегорнуті класи», умінь вчитися, дидактичні вимоги.

Прискорення науково-технічної революції, бурхлива інформатизація суспільства [2, с. 155; 3, с. 17] зумовили активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у систему освіти, зокрема професійної. Сучасні ІКТ стають невід'ємною частиною університетської освіти, тому сьогодні вже не виникає питання про використання технологій електронного навчання, більш актуальним стає питання про найефективніші підходи до застосування цього засобу передавання знань [5, с. 340]. Інформатизація національної системи освіти уможливила реалізацію сучасної освітньої парадигми в Україні на базі принципів відкритої освіти, яка здатна забезпечити широкий спектр засобів самоосвіти, самовдосконалення людини [1, с. 48].

Беручи до уваги зростання вимог міжнародної морської спільноти до підвищення рівня володіння майбутніми фахівцями морської галузі англійською мовою з метою забезпечення життя на морі, усвідомлюємо необхідність зміни традиційного «класно-урочного» підходу до навчання, за якого викладач є єдиним джерелом інформації та виступає в ролі «знавця на сцені» (sage-on-the-stage), на більш творчий, гнучкий, орієнтований на студента підхід, за якого частина навчального процесу виходить за межі класу, переміщується он-лайн, а викладач виступає в ролі помічника, «провідника, що крокує поруч» (guide-on-the-side).

Аналіз наукового доробку з питання використання ІКТ у системі вищої освіти (О. Алексєєв, А. Алексюк, В. Биков, В. Бойчук, М. Загірняк, К. Кун, Н. Морзе, О. Павленко, П. Підкасистий, П. Підласий, О. Чорний, C. Graham, S. Moebs, D. Rosen, A. Rossett, C. Stewart, S. Weibelzahl) та наш власний досвід викладання морської англійської мови в Херсонській державній морській академії дозволили зробити висновок про те, що найбільш ефективною є така модель навчання, за якої вдається раціонально поєднати традиційні освітні та сучасні інформаційні технології.

Мета статті – проаналізувати та визначити особливості використання ІКТ під час реалізації моделі навчання «перегорнуті класи» на різних етапах навчання курсантів морського вищого навчального закладу.

Перегорнуті класи як одна з форм організації змішаного навчання суттєво відрізняються від останнього тим, що основну частину роботи з ознайомлення з новим навчальним матеріалом курсанти виконують як домашнє завдання та мають прийти на наступне заняття з уже сформованим уявленням про тему, що буде вивчатися. Увесь час класного заняття присвячується інтерактивним вправам, у процесі виконання яких курсанти матимуть змогу практичного використання здобутих знань. Таку ідею вперше запропонували американські викладачі Дж. Бергман і А. Семс, коли зіткнулися із проблемою нераціонального використання класного часу на презентацію навчального матеріалу, необхідністю повторення тих самих лекцій через те, що деякі студенти пропускають заняття або просто не розуміють поданий матеріал із першого разу та мають через це труднощі із виконанням домашніх завдань. Тому викладачі вирішили записувати свої лекції та викладати їх в Інтернет, щоб студенти могли вивчити матеріал та присвятити час практичних занять виконанню лабораторних робіт [7, с. 3–5].

На наш погляд, необхідність використання такої моделі навчання відповідає новій концептуальній тенденції сучасної професійної освіти – її неперервності, яка сприятиме поглибленню загальноосвітньої та фахової підготовки, уможливить досягнення цілісності та наступності в навчанні та перетворить набуття освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини. Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є *навчання навчатися*, тобто формування у студентів уміння самостійно оволодівати найрізноманітнішою інформацією й оперувати нею [4, с. 10]. Коли «перегортає» свої заняття, викладач створює такі педагогічні умови, за яких курсанти вчать самі вивчати навчальний матеріал, нести відповідальність за свій рівень готовності до заняття та набувають навичок тайм-менеджменту, адже вчать ефективно планувати свій час.

Ще однією перевагою зазначеної моделі навчання є збільшення можливостей для персоналізації навчання через створення можливості опановувати навчальний матеріал у зручний для кожного курсанта час та в такому темпі, який відповідає індивідуальним особливостям кожного курсанта. Оскільки в науково-педагогічному комплексі «ліцей – коледж – академія» Херсонської державної морської академії з першого рівня навчання курсанти вивчають саме морську англійську мову, особливістю якої є професійно орієнтований характер, що, у свою чергу, забезпечує реалізацію принципу контекстного навчання, то підготовка майбутніх фахівців до професійно орієнтованої комунікації ускладнюється тим фактом, що курсанти повинні не лише оволодіти мовними знаннями (базовий вокабуляр, граматичні конструкції тощо), а й детально засвоїти той професійний контекст, у якому необхідно оперувати цими мовними одиницями: наприклад, особливості здійснення вантажних операцій відповідно до типу судна, основні правила щодо запобігання зіткненню суден, базові правила особистої безпеки на судні. Тому, щоб розвивати свої комунікативні навички під час обговорення професійних ситуацій, формулювання професійних проблем для подальшого обговорення та визначення шляхів їх усунення, курсантам необхідно спершу ознайомитися зі змістом того, про що вони будуть говорити/писати. Такий професійно орієнтований контекст може виявитися складним для розуміння з першого разу, тому запропоновані Дж. Бергманом і А. Семсом ідеї про можливість «призупинити» («pause») та «перемотати» («rewind») свого викладача [7, с. 14] стануть надзвичайно ефективним інструментом для подолання цих труднощів.

І нарешті, напевно, одним із найважливіших аргументів за необхідність почати використовувати модель перегорнутих класів стала можливість більш продуктивного використання класного часу для виконання інтерактивних продуктивних вправ, завдяки виконанню яких і формується професійно орієнтована комунікативна компетенція майбутніх фахівців морського флоту. Під час «перегорнутого» заняття студенти залучені до активних видів діяльності в парній або груповій роботі, шукають шляхів вирішення поставлених завдань, що цілком відповідає вимогам особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання.

Проте під час проведення дослідження нами виявлено і декілька чинників, що накладають деякі обмеження на застосування моделі перегорнутих класів під час викладання дисципліни «Морська англійська» та зумовлюють її особливості залежно від рівня підготовки курсантів.

Так, коли йдеться про підготовку фахівців до виконання обов'язків *допоміжного рівня функціонування* (учні ліцею, курсанти 1–2-х курсів коледжу й академії), викладачеві необхідно пам'ятати про те, що ці студенти щойно поступили на навчання, тому потребують часу на адаптацію до нових умов (тривалість і організація навчального процесу, необхідність нести денну або цілодобову вахту, вимоги щодо їхнього зовнішнього вигляду, поведінки, роботи під час занять і багато інших аспектів), отже, занурити їх раптово в цілковито незнайому модель навчання було б нераціонально і мало б зовсім протилежні наслідки, ніж ті, що очікуються. Тому вважаємо доцільним не розпочинати практику «перегортання» своїх класів принаймні під час першого семестру, сконцентрувавшись натомість на формуванні необхідних базових граматичних і лексичних навичок.

Із другого семестру першого курсу та протягом другого курсу можна спробувати вводити *елементи* моделі перегорнутих класів, тобто давати курсантам на самостійне вивчення невеличкі порції навчального матеріалу, який слугуватиме доповненням та розширенням до їхніх знань із теми, що вивчається на практичних заняттях. Наприклад, під час вивчення теми «Особиста безпека на борту» («Personal Safety Aboard») необхідною умовою є вивчення й опанування матеріалу щодо можливих небезпек, елементів захисного одягу, який допоможе мінімізувати ризики, та системи попереджувальних знаків, що мають на меті інформувати про необхідні застережні заходи [8, с. 250–256]. Після того як зазначена інформація вивчена курсантами на практичних заняттях, викладач може запропонувати їм самостійно знайти й опрацювати матеріал щодо специфічних видів небезпек, про які попереджають деякі «знаки про небезпеку» («hazardous signs»). Основна дидактична вимога – це *потужність* матеріалу, що необхідно опанувати. Тому варто пам'ятати, що на цьому рівні навчання необхідно давати невеликі за обсягом порції інформації, а також, за можливості, давати на самостійне опрацювання такий матеріал, про який у курсантів можуть бути наявні фонові знання зі шкільних предметів або власного досвіду. Тому ми обмежили свій вибір чотирма типами знаків про небезпеку (вибухові, токсичні, радіоактивні, ідкі), що звузило обсяг інформації для опрацювання, цілком вірогідно, що курсанти стикалися з деякими особливостями таких речовин під час занять із хімії, ОБЖ чи із власного досвіду.

Наступним етапом є проведення самого заняття, яке відбуватиметься у два основні етапи. Спочатку курсанти, об'єднані у групи за однаковою типом знака, отримують можливість порівняти знайдений матеріал,

грунтовність і точність інформації, яку знайшли. Важливим елементом навчання тут виступає *взаємонавчання* (peer-learning), оскільки це підвищує позитивне ставлення та мотивацію до самоосвіти: курсанти, які знайшли недостатньо повну, точну або правильну інформацію, не хвилюються через те, що можуть отримати за це незадовільну оцінку, навпаки, зосереджуються на тому, як можна вдосконалити процес свого самонавчання через обговорення з товаришами; для тих курсантів, чия підготована інформація є точною, повною та правильною, такий досвід також корисний, оскільки підвищує їхню самооцінку, сприяє підвищенню їхнього авторитету серед одногрупників і спонукає до подальшого розвитку своїх здібностей. Метою другого етапу є спроба застосувати отримані знання для вирішення професійно орієнтованого завдання. Оскільки в реальній морській практиці більш суттєві та необхідні не стільки теоретичні міркування про те, чим небезпечна та чи інша речовина, а саме вміння уникнути небезпеки, то вважали за доцільне запропонувати курсантам розробити рекомендації щодо необхідних заходів, якщо на судні перевозиться певна речовина із зазначеними характеристиками. На цьому етапі курсанти реорганізуються у групи за принципом, щоб у кожній групі були особи, які опрацьовували вдома різні типи інформації. Це сприятиме перевірці того, як курсанти засвоїли матеріал під час взаємонавчання та водночас гарантуватиме наявність принаймні одного «експерта» з питання. На цьому етапі заняття ключовими видами діяльності стають обговорення та співпраця з метою вироблення фінального навчального продукту.

Із третього курсу академії та четвертого курсу морського коледжу відбувається підготовка фахівців до функціонування на *рівні експлуатації*. Курсанти цього етапу навчання вже мають деякий досвід плавальної практики, значні знання зі спеціальних дисциплін, а значить, уже готові до більшої самостійності в опануванні навчального матеріалу. Так, маючи практику несення вахти як рульові, досвід користування обладнанням на містку, маючи теоретичні знання з дисципліни «Метеорологія», курсанти здатні вивчити матеріал із теми «Навтекс-повідомлення» («NAVTEX messaging»). Викладач може не обмежувати курсантів у джерелах пошуку інформації, дозволити використовувати для аналізу зразки повідомлень, які вони привезли із практики, користуватися онлайн-ресурсами тощо. Проте все ще необхідною умовою залишається надання чітких інструкцій щодо того, що саме повинні засвоїти курсанти. На даному етапі інструкція може бути подана у вигляді плану:

- типи навтекс-повідомлень (А, В <...>) та їхні значення;
- структурні елементи повідомлення;
- список загальноновживаних скорочень, що використовуються в повідомленнях.

Під час практичного заняття курсантам пропонується виконувати практичні завдання різного рівня складності. Наприклад, згрупувати надані зразки повідомлень і пояснити, за яким критерієм це було зроблено. Важливою особливістю зазначеного рівня підготовки є надання таких вправ, де не завжди є 100 % правильна відповідь. Наприклад, у вправах на групування відповіді можуть варіюватися залежно від того, за яким параметром відбувалася класифікація (тип повідомлення, зона дії повідомлення, складність погодних умов, описаних у повідомленні тощо), головною метою є те, що курсант може аргументувати свій вибір та довести його правомірність, отже, довести, що він розуміє вивчений матеріал.

На завершальному етапі заняття, з метою створення умов для професійно орієнтованого спілкування, пропонується симуляція ситуації на містку: «Вахтовий офіцер, отримавши навтекс-повідомлення, має звітувати капітану про зміст повідомлення та вжиті відповідні до отриманої інформації заходи. Капітан, вислухавши звіт, має ухвалити дії або віддати наказ діяти інакше». Отже, створюються умови, максимально наближені до реального професійного спілкування на судні, та відпрацьовуються комунікативні вміння діалогового спілкування.

І, нарешті, на етапі підготовки фахівців до функціонування на *управлінському рівні відповідальності* доцільно залишати на самостійне домашнє опрацювання більш складні та великі за обсягом тексти офіційних вимог, кодексів, конвенцій тощо з метою подальшого застосування отриманої інформації для аналізу певної професійної ситуації та виконання відповідного навчального завдання (складання та/або заповнення відповідного до ситуації типу офіційного документа, розробка плану дій, визначення причин суперечностей або конфліктних ситуацій і пропонування компромісних шляхів їх вирішення й ін.). На цьому етапі курсанти вже мають значний професійний досвід і можуть поділитися особистими спостереженнями щодо реального стану речей на судні, чи завжди виконуються всі офіційні вимоги та рекомендації, надані в кодах та конвенціях, які наслідки мають порушення, що їх припускаються члени екіпажів. Такий теоретико-експерієнційний підхід до розв'язання поставленого навчального завдання дає змогу курсантам висловити власні думки, припущення з поставленого питання, збагатити своє уявлення про ситуацію, що обговорюється, завдяки поглядам інших учасників, удосконалити свої вміння аргументувати та переконувати.

Висновки. Отже, урахувуючи все вищезазначене, можемо зробити висновок про те, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання морської англійської мови має значний потенціал для підвищення ефективності процесу розвитку професійно орієнтованого спілкування на всіх етапах неперервної професійної освіти. Проте необхідно пам'ятати, що в умовах комунікативно-компетентнісного підходу головна увага має концентруватися на розвитку вмінь належним чином використовувати іноземну мову з метою здійснення ефективного професійно орієнтованого спілкування, а значить, ІКТ є не самоціллю, а лише засобом отримання інформації, тоді як первинною метою освітнього процесу залишається

інтерактивність [6, с. 9], тобто постійна активна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. Звідси випливає інша важлива вимога до організації навчання за допомогою ІКТ – ретельне планування та методологічно грамотна побудова занять, починаючи із визначення мети до визначення ефективних методів і прийомів її досягнення. Починати вводити елементи «перегорнутих класів» бажано не раніше другого семестру навчання, поступово збільшуючи обсяг інформації для самостійного засвоєння. На молодших курсах ефективна суб'єктно-суб'єктна модель взаємодії. Курсанти мають чітко окреслене завдання та здійснюють самостійний пошук інформації для його виконання. Завдання здебільшого має відтворювальний характер, курсанти обмінюються здобутими фактами й інформацією, реалізуючи таким чином взаємонавчання (peer-learning), яке виступає основною формою взаємодії на першому етапі навчання. Рівень самостійності на цьому етапі незначний, оскільки основним завданням тут є *формування* вміння вчитися й оволодівати новими знаннями. На наступному етапі навчання курсанти залучаються до розв'язання міжпредметних професійно орієнтованих завдань засобами іноземної мови. Важливе місце посідають пошукові та перетворювальні завдання, під час виконання яких курсанти мають змогу застосувати свої знання та практичний досвід, створити певний комунікативний професійно орієнтований продукт. Основною формою взаємодії курсантів на цьому етапі виступає коопероване навчання (collaborative problem solving), під час якого розвиваються навчально-інтелектуальні та творчі вміння: аналізувати, зіставляти, знаходити тотожність, моделювати певні ситуації тощо.

І на найвищому (управлінському) рівні підготовки фахівців можемо говорити про значне підвищення рівня самостійності, збільшення самостійної роботи завдяки зменшенню годин аудиторних занять. Виконання творчих вправ зі створення власного професійно значущого продукту із залученням не лише знайденої онлайн-інформації, а й власного професійного досвіду, є досить ефективним, оскільки дає змогу проявити свій потенціал, свої знання та здібності, мотивує до подальшого розвитку та вдосконалення. Характерним для цього етапу є застосування об'єктно-суб'єктної або суб'єктної моделей педагогічної взаємодії, коли курсанти чітко усвідомлюють поставлені навчальні цілі та завдання і самостійно вирішують їх, звертаючись до викладача лише за консультацією, за необхідності.

Використана література:

1. Биков В., Гуржій А. Сучасні інноваційні ІКТ-інструменти розвитку системи відкритої освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : збірник наукових праць : у 5-ти т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 44–62.
2. Бойчук В. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 873 с.
3. Головенкін В. Педагогіка вищої школи : курс лекцій. Київ, 2007. 356 с.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
5. Загіряк М., Чорний О. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці фахівців технічних спеціальностей. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : збірник наукових праць : у 5-ти т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 5 : Вища освіта. С. 339–355.
6. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник для викладачів системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
7. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom : reach every student in every class every day. Washington, 2012. 112 p.
8. Welcome Aboard : course book / O. Moroz et al. Kherson : Star, 2018. 296 p.

References:

1. Bykov V. Yu., Gurzhiy A. M. (2012) Suchasni innovatsiini IKT-instrumenty rozvytku systemy vidkrytoi osvity [Modern innovative ICT-instruments of the open education system development]. *Pedahohichna i psykhohichna nauky v Ukraini*. Kyiv : Pedahohichna dumka. S. 44–62 [in Ukrainian]
2. Boychuk V. M. (2016) Teoretychni i metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maybutnoho vchytelia tekhnolohiy [Theoretical and methodological basics of art-graphical preparation of a future technology teacher]. Kyiv. 873 s. [in Ukrainian]
3. Holovenkin V. P. (2007) Pedahohika vyshchoi shkoly [High School Pedagogy]. Kyiv. 356 s. [in Ukrainian]
4. Dychkivska I. M. (2012) Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademvydav. 352 s. [in Ukrainian]
5. Zahirniak M. V., Chornyy O.P. (2012) Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostey [Informational-communication technologies in technical specialties specialists preparation]. *Pedahohichnai psykhohichna nauky v Ukraini*. Kyiv : Pedahohichna dumka. S. 339–355 [in Ukrainian].
6. Sysoieva S. O. (2011) Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive technologies of adult teaching]. Kyiv : ECKMO. 320 s. [in Ukrainian].
7. Bergmann J., Sams A. (2012) Flip your classroom : reach every student in every class every day. Washington. 112 p.
8. Welcome Aboard : course book (2018) / O. Moroz et al. Kherson : Star. 296 p.

Moroz O. L. Peculiar features of «flipped class» model realization at different stages of preparation to professional communication

The article reveals the ideas of providing professional communicative competence formation efficiency at different stages of future seafarers' professional training by the means of introducing information and communication technologies into the academic process. It is defined that modern ICT have become an integral part of higher education and thus today we do not discuss the question of whether to use the techniques of e-learning or not but rather concentrate on the issue of the most efficient approaches for this type of information delivery. Taking into consideration the fact that one of the most important conceptual

tendencies of today's higher professional education is regarded to be continuous or life-long learning, the author of the article suggests to look upon ICT as the means of self-education skills formation which allows the cadets to find, master and operate different types of information. This makes us aware of the need to change the traditional classroom approach into more creative, flexible, student-oriented one where the part of the academic process goes beyond the classroom limits and is shifted on-line. To define the most efficient ways of its implementation, the article provides analysis of such learning model as flipped classes.

The results of the research allows for the conclusion that when flipping the classes a teacher creates such pedagogical conditions which provide for the improvement of students' abilities to study individually and independently and thus bear full responsibility for their level of knowledge and skills. Nevertheless, to make this educational model effective at different stages of training programme in the framework of continuous education it is important to consider peculiar features of each training stage. The article discovers the factors which influence the specifics of this model usage depending on the training stage when teaching Maritime English to future seafarers.

Key words: continuous professional education, computer-based education, split-level education, professionally-oriented communication, learning model, flipped classes, self-education skills, didactic requirements.

УДК 373.5.016:811.161.2'36:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.43>

Озарь Ю. В.

СИСТЕМА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено систему особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти. Зосереджено увагу на тому, що учні мають не лише класифікувати мовні явища, але й звертати увагу на норми узгодження мовних одиниць, мовленнєву культуру. На основі аналізу праць українських лінгводидактів з'ясовано ознаки, підходи та критерії до класифікації вправ, зроблено висновок про те, що формування граматично нормативного мовлення учнів у процесі навчання граматики української мови буде ефективним за умови впровадження в освітній процес системи особистісно орієнтованих вправ і завдань, що забезпечать формування духовного світу учнів, системи загальнолюдських, національних, особистісних ціннісних орієнтирів. Суб'єкт-суб'єктне навчання базується на особистісному просторі старшокласника, особливостях засвоєння ним матеріалу, з'ясуванні змісту суб'єктивного досвіду учня, урахуванні вивчений в основній школі матеріал, на мотивації та виявленні інтересів і здібностей, розвитку вмінь ставити цілі й систематично працювати над ними. Визначено, що обов'язковим компонентом методичної системи на завершальному етапі вивчення української мови (10–11 класи) є комплексні вправи, що спонукають учнів до словесної творчості та націлюють на розв'язання граматичних завдань, ґрунтуються на засадах методу узагальнення предметних структур і формування вмінь пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Серед проаналізованих класифікацій вправ і завдань найбільш доцільними є мотиваційні (стимулюють внутрішні особистісні мотиви старшокласника до вивчення граматичних одиниць), когнітивні (аналіз, створення, заміна, конструювання мовного матеріалу), комунікативні (ситуації спілкування проблемно-пошукового спрямування). Подано зразки особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти на прикладі теми «Особливості кличного відмінка» (10 клас).

Ключові слова: граMATика, завдання, комплексна вправа, морфологічна вправа, мотиваційна вправа, синтаксична вправа, особистісно орієнтований підхід.

Провідним завданням мовної освіти в Україні є формування граматично нормативного мовлення учнів у процесі навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, що є базовим для оволодіння знаннями, уміннями та навичками мовленнєвої культури. На думку О. Горошкіної, оновлення змісту мовної освіти вимагає трансформації технології навчання української мови, розроблення інноваційних методик, спрямованих на формування мовної особистості, яка адаптована до конкретних соціальних умов. Форми, методи та прийоми навчання мають максимально враховувати інтереси, здібності, пізнавальні запити особистості [3, с. 212].

У процесі навчання граматики учні мають не лише розпізнавати й класифікувати мовні явища для морфологічного чи синтаксичного розбору, але й вміти використовувати мовні одиниці всіх рівнів в усному й писемному мовленні, звертати увагу на труднощі (морфологічні, синтаксичні помилки), норми узгодження мовних одиниць, мовленнєву культуру. Тому розробка особистісно орієнтованих вправ і завдань у процесі навчання граматики української мови в закладах загальної середньої освіти максимально зосереджуватиме увагу на особистісному просторі старшокласника, особливостях засвоєння ним матеріалу, з'ясуванні змісту суб'єктивного досвіду учня, урахуванні вивчений матеріал в основній школі, на виявленні інтересів і здібностей, розвитку вмінь ставити цілі й системно працювати над їх реалізацією.

Систему вправ і завдань із вивчення граматики української мови обґрунтовують у наукових і методичних працях О. Біляєв, О. Божко, Л. Варзацька, Т. Гнаткович, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, І. Кухарчук, О. Кулик, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, О. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентиліук, О. Попова, Т. Симоненко й інші.