

ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ У ВУЗІ ТА ШКОЛІ

Питання проведення практичних занять у вузі та школі на сьогодні є актуальними, що обумовлюється істотними змінами в системі навчання, підвищенням вимог до випускника вищого навчального закладу в українській державі. Система української освіти повинна бути вписаною у загальносвітову систему вищої школи, що неможливо без нового підходу до проведення практичних занять, які, як відомо, поруч із семінарськими заняттями складають основу у процесі засвоєння студентами знань з фахових дисциплін.

Традиційна для радянської методики система проведення вузівських практичних занять за встановленими планами із повним переліком питань, що виносяться на практичне заняття, та чітко визначеними сторінками першоджерел, на наш погляд, повинна підлягати модифікації, а окремі положення такої організації повинні бути визнані шкідливими, оскільки при такому підході до організації та проведення практичного заняття неможливо уникнути одноманітності, стандартизації знань студентів. При правильній і послідовній підготовці до такого практичного заняття студент, що виконав всі рекомендації і практичні настанови, фактично залишає аудиторію з тим самим арсеналом знань, як і до заняття, за виключенням схвального підтвердження їх викладачем позитивною оцінкою. Більш того, при опрацюванні певної кількості уніфікованого фактологічного матеріалу (який послідовно перевіряється) студент залишає практичне заняття із вкарбованою системою невибагливих ілюстрацій стандартного зразка, якими в гірший бік відзначається більшість посібників для практичних занять. Нагадаємо хоча б славнозвісну *бчелу*, яка послідовно розглядається як приклад прогресивної асиміляції в українській мові і регресивної в російській (Див., зокрема 4, 120; 1, 71).

Сумнів викликає вже той факт, що, як зазначають М. А. Жовтобрюх та Б. М. Кулик, зміна такого типу «засвідчується (...) ли-

ше в декількох словах» (4, 120), а в сучасній мові «прогресивна асиміляція приголосних за дзвінкістю вже не діє» (14, 214). До того ж, етимологічний словник подає поруч із вищенаведеною, ще й думку про паралельне виникнення близьких слов'янських назв із звуконаслідувальних комплексів (6, 158) (до речі, саме українська форма найбільш повно відтворює дзижчання бджоли). Це не дивно, оскільки в українській мові представлені також утворення з (дж) із близькими значеннями (джміль та джмола — «лісова бджола», які однозначно визначаються етимологічним словником як звуконаслідувальні (6, 52). На думку П. Г. Житецького, бчела є українізмом в Ізборнику 1073 року, поруч із формами змарагдь та изгорить, в яких наявне «предпочтение звучных согласных отзвучным» (3, 291).

Ми не намагаємось заперечити явище прогресивної асиміляції в даному утворенні, а прагнемо лише довести, що цей приклад не є абсолютно однозначним (в останньому вузівському підручнику такий вид фонетичної зміни зовсім не згадується (15, 44—45), що сумніви щодо характеру чи наявності цього процесу взагалі можуть виникнути і в студентській аудиторії, а якщо не виникнуть, то з'явиться бажання вивести з російського шмель українське джміль і розглянути це явище як приклад регресивної асиміляції за дзвінкістю-глухістю, а українське кукуріку з російського кукареку).

До речі, і російські підручники не є оригінальними у доборі ілюстративного матеріалу. Це помічаємо на прикладі форми Ванька, яка послідовно висвітлюється як приклад прогресивної асиміляції за м'якістю О. О. Реформацьким, Ю. С. Масловим, О. С. Широковим (останній додає ще Манька) (12, 201; 8, 42; 16, 77).

У той же час, жоден із посібників не розглядає приклад, що є одним із яскравих зразків функціональних змін, саме слово асиміляція, що походить від латинської форми ad similitudo «до подібного». У слові відбулася повна контактна регресивна асиміляція за акустичною характеристикою та за способом творення. Цікавим було б також доповнити традиційну дисиміляційну пару кто — хто формою чеської мови kdo, яку можна розглядати як вихідну в низці дисиміляційних процесів.

Фактологічний матеріал, що пропонується студентам, уже дібраний кимось за теоретичними розробками, підчищений, підправлений, вивірений за уніфікованими моделями та схемами. При цьому — і це є справжньою бідою української наукової школи — при загальній орієнтації на російське мовознавство, із запопадливим цитуванням часом досить ординарних положень російських вчених посібники для практичних занять оперують фактично лише тими українськими ілюстраціями, які більш-менш вільно

вкладаються в систему російських граматичних категорій. Цікаво, що навіть при традиційному тлумаченні давньоруської мови як спільної для трьох східнослов'янських народів, зовсім ігнорується факт більшої спорідненості між собою мов української та білоруської, у підручниках відсутні білоруські приклади, прізвища білоруських вчених. Невже малочисельність народу є синонімом його малоцінності? При співставленні з іншими мовами російський приклад наводиться найпершим, щоб закріпити у свідомості студентів факт найтіснішої генетичної близькості. Російські автори як «вітчизняні» настійно пропонуються збірниками практичних занять, в яких студенти зустрічаються з сентенціями: «офіціальним язиком Великого княжества Литовского стала западная разновидность русского канцелярско-делового языка» (16, 126); графічна система української мови виявляється склалася «на основе русского алфавита» (12, 411).

Насамкінець зазначимо, що при певній елітності (по відношенню до складу шкільного класу), відібраності внаслідок вступних іспитів студентів філологічного факультету, при сумлінній підготовці до практичного заняття всіма студентами, кожен з них при стандартному проведенні практичного заняття ще раз почує вголос те, що вже добре відоме йому і всім студентам групи, при цьому виникає момент незацікавленості та байдужості до практичних занять в цілому.

Заняття стають нудними, сповненими нудьгування та очікування дзвінка.

Наявні збірники методичних вказівок та завдань до проведення практичних занять з української мови ще певним чином диференціюються в залежності від денної чи заочної форми навчання, однак дарма шукати такої диференціації для студентів першого чи старшого курсу, хоча не можна не помічати необхідності застосування відмінних методів і прийомів навчання.

Якою ж повинна бути методологія проведення практичного заняття у вузі, з нашого погляду? По-перше, на відміну від уроків перевірки знань у шкільному курсі викладання план підготовки практичного у традиційному розумінні повинен складати лише половину позааудиторної роботи (ці питання практичного заняття легко перевіряються 10-ти хвилинною багатоваріантною контрольною роботою на початку заняття), другу половину повинні складати пошукові завдання індивідуального характеру, при визначенні викладачем лише загальних напрямів та, можливо, фактологічних джерел, без зайвої деталізації. Практичне заняття повинне лише розпочинатися на базі опрацьованих джерел, міра та ступінь опрацювання яких виявляється побіжно при розв'язанні нових завдань проблемного та пошукового характеру.

Слід сказати, що завдання даного зразка пропонуються і в школі при опрацюванні та засвоєнні нового матеріалу. Так, зокрема, М. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. П. Рожило рекомендують серед найбільш ефективних форм опрацювання та засвоєння практичного матеріалу з української мови метод проблемного викладу матеріалу, частково-пошуковий метод та дослідницький (9, 32—33). «Ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, — зазначає М. М. Шкільник, — є створення ситуації, коли учні стикаються із завданнями-проблемами, для вирішення яких у них немає готових зразків, бо їм не дається вказівок про способи рішення» (17, 4), самостійно виконувани завдання проблемного характеру пропонуються на уроках української мови при вивченні складних синтаксичних конструкцій (10, 77—87), результативно-творчі заняття займають провідне місце в навчальній концепції Л. І. Забашти (5, 34—35).

Однак проблемний, псшуковий підхід до викладення лінгвістичного матеріалу у школі скерований, перш за все, на усвідомлення і краще засвоєння вже розробленої і науково та методично окресленої системи знань, тоді як проблемні ситуації, творчі завдання у вузі, вирішення яких є часто непередбачуваним, парадоксальним, виводить студента на нові обрії дослідження, за якими — царица самостійної наукової роботи. Студент у процесі вирішення поставленого завдання повинен орієнтуватися на можливість кількаваріантного трактування того чи іншого лінгвістичного факту, кожен із варіантів повинен бути аргументований і, на решті, при зіставленні та порівнянні, вибрати той, що, на думку студента, є найбільш переконливим.

Якими ж повинні бути методологічні засади добору та організації пошукової роботи, вирішення проблемних завдань у вузі?

На наш погляд, тут необхідно слідувати принципові, сформульованому Я. Коменським: «Цілком нерозумний той, хто вважає необхідним навчати не в тій мірі, в якій вони (учні) можуть засвоювати, а в тій, в якій тільки сам він забажає» (2, 95). Дійсно, при доборі проблемних завдань, мовних ситуацій необхідно передбачати можливість розв'язання поставленої проблеми на базі вже набутих знань, інакше практичне заняття може перетворитися на бесіду людей з різних планет (звичайно, викладач повинен поступово ускладнювати завдання, поступово піднімаючи планку кваліфікаційних вимог).

Іншим принципом, який ще з давніх часів визначався як один із найвагоміших рушійних символів в юності, слід назвати принцип змагальності, майже забутий вітчизняною методикою. Як зазначає К. Гельвецій: «Змаганням називається, коли порівнюєш себе із безліччю інших людей». Саме неординарність, нетрадицій-

ність пропонованих завдань і сприяє реалізації прагнень студента відзначитися, показати високий рівень своєї інтелектуальної організації, індивідуального підходу до розуміння мовних явищ, а через них навколишньої дійсності, оскільки саме власна точка зору на те чи інше явище і робить людину ім'ям у науці й людню взагалі. Система ж колективного зазубрювання є ж основним елементом тієї школи, про яку І. Я. Франко писав, що науку в них подають не для того, щоб «образувати і навчити (індивідуума. — О. Ц.), а тільки на те, щоб виховати з нього підданого (розрядка наша. — О. Ц.)» (13, 62).

Якими ж бачаться основні форми організації практичного заняття на викладених вище засадах?

По-перше, добір викладачем кола питань, що прямо стосуються аналізованого матеріалу, однак завжди вимагають додаткових розмірковувань та висновків. «Питання, питання... — пише В. С. Ільїн. — Вони створюють проблемну ситуацію. Проблемна ситуація тим і приваблює, що дозволяє йти в глиб матеріалу, узагальнюючи його в ракурсі основного питання» (7, 6). Так, при розгляді на практичному занятті матеріалу першої вступної лекції з курсу синтаксису пропонуються питання:

1. Граматика як наука складається з двох розділів: морфології та синтаксису. Однак довгий час цей термін використовувався на означення мовознавчої науки в цілому, зокрема, твір Мелетія Смотрицького, що з'явився друком 1619 року під назвою «Граматика словенскія правильная синтагма...», включав в це поняття за грецьким зразком орфографію, етимологію, синтаксис і просодію. Чи дозволяє термін «граматика» таке широке тлумачення? В яких іще мовознавчих термінах зустрічається аналогічний грецький корінь?

2. У перших українських граматиках, в яких синтаксис розглядається як самостійна мовознавча наука, зокрема, Я. Головацького (1849), О. Огоновського (1889) поруч із терміном «синтаксис» використовуються «синтакса» та «складня» (дане визначення є нормативним у сучасній польській мові), ці ж терміни використовувалися і в українському мовознавстві 20-х років ХХ ст., наприклад С. Смерчинським. Як відомо, у перекладі з грецької «синтаксис» і означає «складання», «впорядкування». Що ж тоді стало підставою оголошення у 50-х роках цих термінів «націоналістичними»?

3. Чи можуть синтаксичні конструкції та моделі бути джерелом встановлення історії народу, поруч із фонетикою, лексикою тощо? Про що свідчать такі давньоруські синтаксичні форми: «на заутрьє же **нальзоша** Тугоркана **мертвого**» (Лавр. л.); «Иде **пъшь** 11 день до **города** Донця (Іпат. л.); «Брате! (...) ратью **пришедь**

на мя, оже сяко чиниши надо мною» (Іпат. л.); «иде править то-варовъ», «иде учить болгарьскаго языка» (Кирило Туровський)?

Вислухавши думки студентів, викладач запропонує ознайомитися із науковими поглядами найвидатнішого дослідника староукраїнського синтаксису О. О. Потебні, який зауважував, що в давньоруських пам'ятках «у всьому цьому чується жива південно-західна мова XIII ст.», а щодо останніх прикладів вчений пише «в українській мові є безліч прикладів родового (відмінка. — О. Ц.), (...) де в російській літературній мові стоїть знахідний» (11, 244, 351). «Я бачу, — зазначає П. Г. Житецький, — народний, а саме, малоросійський народний синтаксис мовлення в таких, наприклад, виразах «ядый хлѣба», «имать живота вѣчнаго», «нѣдостинъ сапога понести» (приклади подаються за Галицьким євангелієм 1144 року) (3, 289).

По-друге, на практичне заняття викладачем готується низка висловлювань видатних вчених, людей, чия авторитетна думка повинна бути поясненою, прокоментованою, аргументованою студентами. Так, на практичному занятті із «Вступу до мовознавства» «Мова і суспільство. Мова в національній державі» пропонуються такі висловлювання видатних людей:

1. «Будь майстром в мові, щоб ти був сильним, бо мова є щитом і мечем: вона сильніша ніж будь-яка зброя».

З повчань фараону Менекареа

2. «Людемь потребна єсть мова, бо — хто не глухий, зажь не тоть, що не мовить слова».

Панегирик Петрові Могилі.

3. «Народ, що не усвідомлює значення рідної мови для свого вищого духовного життя і сам її покидає й відрікається, виконує над собою самовбивство».

Павло Шафарик.

4. «Для націй, ще не повністю сформованих, мова як засіб відтворення і свідчення минулого є єдиним джерелом для встановлення національного обличчя».

Йоган Готфрід фон Гердер.

5. «Дієву і некористиву снагу знайдемо лише в малих державах; чим кордони менші, тим палкішою є любов до Вітчизни. В малих державах суспільна думка однозначна і певна: кожен може зважувати вчинки інших, суспільними турботами переймаються й на приватному рівні, згода співгромадян як дозвіл товариша. Малою землею володіють звичаї, взяті від дитинства, тоді

як у великих за розміром державах все керується лише настановами цісарського двору, а незнані провінції з чужими звичаями й **чужими мовами** (виділено нами. — О. Ц.) не можуть перейматися любов'ю до Батьківщини, тому що їх предків не можна з'єднати із власними».

Едвард Джордж Бульвер-Літтон.

По-третє, студентам пропонуються такі судження, що не вкладаються у прокрустове ложе загально визнаних положень, тобто підготовлені аргументи «проти» виявляються непридатними, бо вимагається не заперечити, а **підтвердити** суперечливу, часом парадоксальну думку. Так на різних практичних заняттях з курсу «Вступ до мовознавства» пропонуються твердження:

а) на занятті з теми «Мова і писемність» аналізується думка Сократа про те, що єгипетський фараон не схвалив винайдення Тевтом писемності, оскільки «в душах, що навчають їм, вони викличуть забудькуватість (...) пригадувати стануть зовнішньо, а не внутрішньо, самі від себе»; на цьому ж занятті пропонується для аналізу цитата із статті талановитого українського критика кінця ХІХ ст. Трохима Зіньківського, який, говорячи про повільний розвиток української літератури та культури і причину цього, зауважує: «Хай ніхто не здивує, почувши, що се був принесений укупі з християнством буквар кирило-мефодіївський, чи краще — не буквар, а старослов'янське письменство...»;

б) на занятті з теми «Генеалогічна класифікація мов світу» при аналізі групи східнослов'янських мов пропонується порівняти кілька суперечливих тверджень, аргументувати кожне і самостійно зробити висновки: «Давньоруська мова ХІІ—ХІІІ ст. — це попередник сучасних східнослов'янських літературних мов, що, очевидно, була б єдиною, коли б в силу історичних обставин різні частини давньоруського народу не були надовго відірвані одна від одної» (В. М. Русанівський); «Три різновиди цієї мови настільки між собою різні, що їх можна вважати не за три наріччя, а за три особливі мови з більшим правом, ніж мову польську, сербську, словацьку (тобто мови різних груп. — О. Ц.), бо ці останні більш схожі між собою, ніж українська з великоруською і навіть з білоруською» (М. Максимович); «Українська мова не мова, кажуть; до руської подібна, кажуть. Подібна, та не та, — одмінна і різна від руської» (М. Грушевський).

По-четверте, на практичних заняттях із різних мовознавчих дисциплін студентам пропонуються проблемні ситуації, вирішення яких неможливе на базі вивченого теоретичного матеріалу, виходить за його межі і вимагає послідовних і аргументованих розмірковувань. Так, на занятті з синтаксису складного речення

аналізуються речення: «Якби ти знав, як багато важить слово, Одне сердечне, теплеє слівце!» (І. Франко) та українське прислів'я про нерадиву господиню: «Білила, мазала — сиділа, плакала». При проведенні синтаксичного аналізу, викресленні схем речень виявляється, що в першому реченні формально відсутня головна частина (обидва речення мають у своєму складі підрядні сполучники); у другому реченні, навпаки, відчувається відсутність підрядної частини, без якої семантична структура речення є неповною (не вистачає підрядного причини, щоб зрозуміти, чому саме плакала: «бо щітки знати, погано побілено»).

При аналізі форм часу сучасної української літературної мови студенти повинні визначити час і перекласти речення російською мовою: «Як в північ самую глухую Еней мій тільки мав дрімать» (І. Котляревський); «Що маємо робити» (М. Вовчок). Проблема виникає як при визначенні часу (студенти повинні дійти до визначень «майбутній в минулому» та «майбутній в теперішньому»), так і при перекладі російською (адекватний переклад літературною мовою неможливий — форма мати або втрачається, а разом з нею і специфічні особливості часового означення, або заміщується модальною *должен*). Виявляється, що такої часової форми немає в російській мові, але є в англійській (правда, з де-що іншим вираженням), однак українські граматики лише копіюють й наслідують російські.

На практичному занятті з фонетики при аналізі комбінаторних змін, коли студенти поступово розглянули і усвідомили всі типи асиміляцій, пропонується пояснити причину асиміляційних фонетичних змін у словоформах пошта, шпиталь, шкаралупа, шпигонуту, шпанка, шпаклювати, штудерний (пор.: «Моя люба! Мій розум — досвідчений шпиг, А до того ще й блазень штудерний» (М. Вороний). Виявляється, що перебіг асиміляційних змін у даних утвореннях неможливо пояснити, не врахувавши додаткову артикуляційну характеристику «широкий» звук чи «вузький» (в залежності від напруження (більшого чи меншого) м'язів обличчя, що визначають зовнішню форму ротового резонатора). Про можливість такої асиміляції вузівські підручники нічого не говорять (див., зокрема, 1, 70—74; 15, 43—48).

На практичному занятті із вступу до мовознавства, розкриваючи проблеми пов'язаності мови народу із суспільною стратифікацією, викладач зазначає, що українська мова позбавлена такого лиха, як соціальний жаргон, нам не приходится червоніти за свою мову, бачачи її на парканах, стінках будинків тощо. Але чи є цей факт позитивним? Студенти повинні відповісти, що як людська вдача різнобічна, так і характер мови не завжди прийнятний та милозвучний. Але при відсутності якоїсь риси мовної «вда-

чі», навіть найгіршої, не можна говорити про повнокровний характер її функціонування. На цьому ж практичному занятті пропонується обговорити дивовижну ситуацію в царській Росії, коли після Валуєвського та Емського указів про заборону української мови у 1904 році з'являється указ Імператорської академії наук про те, що «не можна не визнати, що презирливе ставлення до рідної мови тягне за собою негативне ставлення і до сім'ї, і до рідного середовища, а це не може не позначитись найплачевнішим чином на моральному стані сільського населення Малоросії». Як ви думаєте, чим зумовлена така докучлива турбота російського уряду про українців?

Відповідь виявляється простою: разом із мовою українці почали втрачати те, чим вони завжди відзначалися — працьовитість, законслухняність, покору; знизилась продуктивність їх праці на імперію. Висновок — всі цноти вдачі українського народу визначаються, зберігаються і оберігаються рідною мовою і не можуть існувати поза нею.

По-п'яте, для підвищення рівня ефективності практичного заняття студенти самостійно добирають ілюстративний матеріал до теоретичних положень. Так, зокрема, на практичних заняттях із синтаксису на випускному курсі створюється набір дидактичних матеріалів. За власноручно складеним індикатором-показником структурно-семантичних розрядів та груп в системі складного речення студент добирає приклади і на практичному занятті звітує перед викладачем та аудиторією. Така форма творчої роботи допомагає значно урізноманітнити зміст практичного заняття, збільшити кількість проаналізованих одиниць певного порядку.

По-шосте, студентам на старших курсах пропонується самостійно готувати структурні схеми-моделі з окремих тем і навіть курсів в цілому, при цьому особливою вимогою є індивідуальність при виконанні (цього можна домогтися, розширивши коло теоретичного матеріалу, крім підручників, першоджерелами та статтями з конкретного питання у наукових журналах). Так, зокрема, при зосередженості загального мовознавства на вивченні мовних універсалій протягом багатотисячолітньої історії розвитку цієї науки, студентам п'ятого курсу рекомендувалося скласти загальну схему розвитку мовознавчої науки від класичних стародавніх шкіл до сьогодення, врахувавши взаємовпливи наукових шкіл, відродження давніх теорій в новіших вченнях, спіральний розвиток науки в цілому. Після виконання такої роботи студенти стали глибше розуміти цілісність, взаємообумовленість, стадіальність загального мовознавства як лінгвістичної дисципліни.

По-сьоме, на практичних заняттях з елементами проблемної та пошукової організації незайвим було б проведення мікро-олім-

під із дисципліни, що вивчається. Так, зокрема, при вивченні фонетики студентам пропонується невеличкий блок питань:

1. Чи могла у давньоруській (староукраїнській) мові форма отця вимовлятися як [оцца]?

2. Про що свідчать давньоруські форми Кундрат, нашуй, кунь, стуй?

3. Відомо, що українській мові не була властива фонема (ф). Встановіть первинне звучання запозичених слів парус, трапитися, бібліотека?

4. Чи може хором бути святим місцем?

5. З'ясуйте фах боднаря. Яке фонетичне явище ілюструє це слово?

При вивченні лексики пропонується такий блок питань для мікро-олімпіади:

1. Що є спільним в семантиці назв: укр. Рівне, рос. Псков, болг. Пліска, укр. Проскурів?

2. Що об'єднує корсара, гусара, гуцула, опришка з Устимом Кармелюком?

3. З чим споріднилася сорочка: з числівником сорок чи сорокою?

4. Визначте одиниці лексикології у строфі поезії Олекси Стефановича:

Бі ко поятим глас вітязя:

Како толіко вас, гости,

І не могосте одбитися,

Но побігосте?

5. Яке відношення має поет М. Вінграновський до музики? На якому музичному інструменті грав його предок? До якої з груп архаїзмів ви віднесли б цю назву?

На практичних заняттях із проблемними та пошуковими завданнями використовується особлива система оцінювання знань та навичок, основним положенням якої є виставлення студентові оцінки наприкінці заняття на підставі кількох мікро-відповідей та однієї повної відповіді на питання практичного. Протягом заняття оцінка може коливатися в той чи інший бік в залежності від якості відповіді, при цьому студентам, які при першому колі опитувань отримали високі бали, наступного разу пропонується питання підвищеної складності. Така система оцінювання примушує студента постійно відчувати пульс заняття, збуджує прагнення покращити попередній результат, або ж утримати здобуті позиції, що неможливо без знань з усього кола питань практичного заняття.

Звичайно ж, при проблемній організації велике значення мають і традиційні форми перевірки, закріплення знань та навичок, в першу чергу, практичні справи різного характеру.

Пропоновані форми організації практичного заняття в проблемному та пошуковому аспектах, при іншому рівні вимог та акцентів, знайдуть своє місце і в школі, поруч із традиційними формами та методами навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Волох О. Т. Сучасна українська літературна мова. — К.: Вища школа, 1986.
2. Воронцов В. Могущество знания. — М.: Знание, 1979.
3. Житецький П. П. По поводу вопроса о том, как говорили в Киеве в XIV и XV вв. // Вибрані праці. Філологія. — К.: Наук. думка, 1987.
4. Жовтобрюх М. А., Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. — К.: Вища школа, 1972.
5. Забашта Л. І. Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас. — К.: Освіта, 1991.
6. Етимологічний словник української мови: У 6 т. — К.: Наук. думка, 1982, — Т. 1.
7. Ильин В. С. Урок продолжается. — М.: Просвещение, 1973.
8. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. Учебник для вузов. — М.: Высшая школа, 1987.
9. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. — К.: Рад. школа, 1982.
10. Передрій Г. Р. Самостійна робота учнів 5—8 класів на уроках української мови. — К.: Рад. школа, 1968.
11. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. — М.: Просвещение, 1958. — Т. 11.
12. Реформатский А. А. Введение в языкознание. — М.: Просвещение, 1966.
13. Розумне, добре, вічне... Думки про навчання та виховання. — К.: Молодь, 1989. — С. 62.
14. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. — К.: Наук. думка, 1969.
15. Сучасна українська літературна мова / За ред. А. П. Грищенка. — К.: Вища школа, 1993.
16. Широков О. С. Введение в языкознание. — М.: Изд-во Московск. ун-та, 1985.
17. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови. — К.: Рад. школа, 1986.