

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет
Кафедра теорії та методики дошкільної та початкової освіти

ОРФОГРАФІЧНА ПРОПЕДЕВТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу 211М групи
Спеціальності 013 Початкова освіта
Освітньо–професійної (наукової)
програми Початкова освіта
Дурненко Анастасія Андріївна

Керівник: к.пед.н., доцентка Сугейко Л.Г.
Рецензентка: вчитель- методист вищої
категорії гімназії № 3 Херсонської міської
ради Ковальчук А.М.

Зміст

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Проблема формування орфографічної грамотності в молодших школярів у теорії та практиці початкового навчання.....	6
1.1. Аналіз проблеми дослідження в психолого-педагогічній та методичній літературі	6
1.2. Типи орфографічних помилок і шляхи їх усунення	14
1.3. Види орфографічних вправ, методика їх виконання на уроках української мови	21
РОЗДІЛ 2. Шляхи формування навичок орфографічного письма в учнів початкових класів.....	27
2.1. Експериментальна методика роботи з формування орфографічної грамотності в молодших школярів	27
2.2. Організація педагогічного експерименту з перевірки ефективності формування орфографічної грамотності в молодших школярів	37
ВИСНОВКИ.....	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
ДОДАТКИ.....	50
Додаток А.....	50
Додаток Б.....	52
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти ХДУ.....	54

ВСТУП

Актуальність роботи. Оволодіння орфографією – важливий елемент загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку на що звертається особлива увага в сучасній школі повинно супроводжуватися удосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів орфографічних навичок справляє позитивний вплив на їхній загальний мовленнєвий розвиток.

Навчання орфографії завжди було в центрі уваги вчених як минулого століття, так і сучасності. В їхніх працях простежуються два напрями: граматичний Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, Д.М.Богоявленський, О.М.Гвоздєв, Г.Н.Приступа, М.М.Разумовська та ін. і антиграматичний П.О.Афанасьєв, В.А.Флеров, В.П.Шереметєвський та ін., – представники яких по-різному розглядають механізми формування орфографічної грамотності.

Перші вважають, що становлення грамотного письма відбувається завдяки мисленню, отже, методика повинна будуватися на вивченні й усвідомленні граматичних правил і способів виконання дій з ними. На думку других, психологічними механізмами грамотності є різні аналізатори, робота яких забезпечує запис і збереження в пам'яті орфографічно правильного образу слова. Значить, природа даної навички не залежить від знання правил і, таким чином, від мислення. Як відомо, необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовою як засобом спілкування.

Мова – це основа духовного життя людини, і ми покликані прищеплювати дітям любов до неї, формувати вміння відчувати й досягти її глибокий зміст і красу. Як писав В.О.Сухомлинський, без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічно людської вихованості, ні духовної культури. Значне місце серед завдань початкового етапу навчання займає проблема – як закласти основи грамотного письма молодших школярів у ході вивчення рідної мови.

Актуальність теми дослідження зумовлена, з одного боку, соціальною значущістю оволодіння мовою як засобом спілкування і пізнання, а з другого боку – невисоким рівнем орфографічної грамотності учнів початкової школи, недостатністю дослідження проблеми в теоретичному і практичному аспектах.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Магістерське дослідження виконувалося відповідно до науково-дослідної ініціативної теми кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти «Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності сучасного педагога дошкільної та початкової освіти» (державний реєстраційний номер 0117U003762).

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування орфографічної грамотності в учнів початкової школи.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні того, що процес розвитку орфографічних умінь і навичок в молодших школярів буде ефективним, якщо на уроках української мови поетапно впроваджувати систему вправ репродуктивно – творчого та дослідницького характеру, які нестимуть свідомий характер і спиратимуться на простіші навички і вміння.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні **завдання**:

- 1) проаналізувати психофізіологічні й дидактико-методичні особливості формування орфографічних умінь і навичок в молодших школярів;
- 2) визначити рівень сформованості орфографічних умінь і навичок в учнів молодших класів;
- 3) розглянути типи орфографічних помилок і шляхи їх усунення;
- 4) дібрати вправи для формування орфографічних умінь та навичок на уроках української мови;
- 5) розробити та організувати експериментальне дослідження роботи з

перевірки ефективності формування орфографічної грамотності в молодших школярів.

Об'єктом дослідження є процес роботи з формування орфографічної грамотності учнів молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – шляхи досягнення орфографічної грамотності в учнів початкових класів на уроках української мови .

Методи дослідження:аналіз мовознавчої, літературознавчої, методичної літератури з теорії навчання української мови; вивчення нормативних документів; педагогічне спостереження; дослідження, аналіз ті підбір вправ для роботи з формування орфографічної грамотності в учнів початкових класів.

Практична значущість дослідження:матеріали роботи можуть бути використані студентами під час написання курсових робіт з методики навчання української мови, під час підготовки студентами до практичних занять.

Апробація: опублікована стаття на тему «Орфографічна пропедевтика як засіб формування культури писемного мовлення» у збірнику наукових праць «Магістерські студії».

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. Проблема формування орфографічної грамотності в молодших школярів у теорії та практиці початкового навчання

1.1. Аналіз проблеми дослідження в психолого-педагогічній та методичній літературі

Проблемі формування орфографічної грамотності в молодих школярів присвячені праці багатьох вітчизняних педагогів і методистів. Ряд вчених вважає, що орфографію слід вивчати на основі граматики, що саме свідоме знання правил забезпечує міцні навички грамотного письма.

Одним з перших необхідність свідомого вивчення орфографії на основі знань з граматики обґрунтував Ф.Буслаєв (1818 – 1897). Він розробив вправи, що складаються зі списування текстів, до яких ставляться певні завдання, з диктантів, переказів, творів, перекладів тощо. Вправи супроводжуються поясненням доти, доки правильне написання не стане автоматичним. І. Срезневський (1812 – 1880)також був прихильником свідомого вироблення орфографічних навичок, рекомендував творчі вправи, які б викликали допитливість, спостережливість, кмітливість і наполегливість у роботі[21; с.45].

Їхні погляди поділяв і К.Д.Ушинський (1824 – 1891). Він вважав, що для засвоєння правильного письма дітьми звичайно необхідна практика, керована граматиною.

Ці мовознавці, методисти (Ф.Буслаєв, К. Ушинський)пропагували граматичний напрям в навчанні орфографії.

Заперечуючи свідомість у процесі утворення орфографічних умінь, антиграматисти (В.Зелінський, Н.Раєвський, О.Зачиняєв та ін.) стверджували, що для навчання правильного письма необхідні лише механічно утворені навички, незалежно від рівня здобутих теоретичних знань[24; с.45].

Так, німецький педагог Борман висунув теорію, згідно з якою кращим прийомом навчання орфографії є переписування, яке, на його думку, повинно забезпечити міцність набутих учнями орфографічних навичок.

Вважалося, що орфографічно правильне письмо більше залежить від механічних навичок, ніж від знання правил. О.Томсон висловився за те, що орфографії можна навчитися «тільки посередництвом писання «без усякого мислення, тобто автоматично, не розмірковуючи. На його думку, навчаючи в школі правопису, не помічають, що грамотність – «у м'язах і нервах руки», у зорових спогадах[28].

Ідеї антиграматизму розвинули у своїх роботах П.Афанасьєв, М.Державін, В.Малаховський та ін. У працях психологів і методистів Д.Богоявленського, С.Жуйкова, М.Рождественського, С.Чавдарова, О.Біляєва та ін. пропагувалися принципи диференційованого підходу до навчання правопису орфограми з різною лінгвістичною характеристикою та з урахуванням створення адекватних умов для формування в учнів відповідних орфографічних навичок. П.Гальперін, О.Запорожець, Д.Ельконін охарактеризували вміння й навички як дії, що формуються поетапно. Виконуючи їх шляхом застосування теоретичних знань, набуваються вміння, які, автоматизуючись, згодом стають навичками.

Стосовно орфографії вміння розглядаються як “такий рівень оволодіння знаннями,” за якого учень здатний використовувати знання на практиці. Інакше кажучи, це здатність “переносити” правило на аналізовані слова з контрольною орфограмою. (19, с. 16)

Тема «Вимова і правопис слів з ненаголошеними [е], [и]» є однією з найскладніших не тільки з української мови для початкових класів , а й в українській орфоепії й орфографії взагалі. Більшість лінгвістів і методистів, дослідників цієї проблеми сходяться на тому, що успішному засвоєнню учнями правописного правила і вмінню ним користуватися мають обов'язково передувати : формування поняття наголосу та набути вміння визначати його в словах; семантико-морфологічна робота зі спільнокореневими словами, вироблення, осмисленого вміння правильного творення граматичних форм та навички словозміни[23; с.31].

Вчені доводять, що опора на наголошені форми не може слугувати

основною методичною лінією в роботі з ненаголошеними голосними. Це тільки один із технічних прийомів, який хоча й має велике практичне значення, але не спирається на знання особливостей граматичної будови мови.

Вивчення проблеми показує, що до опрацювання слів з ненаголошеними голосними методисти в основному підходять з метою розв'язання орфографічних завдань. Питання ж вироблення в учнів орфоепічних навичок у процесі вивчення цієї теми, в якій органічно переплітаються фонетичний, графічний, граматичний, лексичний, орфоепічний та орфографічний аспекти, висвітлюється недостатньо. А тому її опрацювання нерідко будується так, немовби орфоепічні навички учнів щодо вимови слів з ненаголошеними голосними уже сформовані[28].

Не враховується, зокрема, явище зворотного впливу орфографії на орфоепію, що особливо помітне в початковому навчанні мови. Нерідко трапляється, що навіть ті діти, які до школи здобули правильну навичку вимови, протягом перших років шкільного навчання втрачають її під впливом графіки, читаючи слова відповідно до їх написання — «орфографічно».

З огляду на зазначене вчителі в 3 класі мають взяти до уваги саме формулювання теми в програмі і в підручнику, зорієнтоване на формування як літературної вимови слів, так і їх правильного написання.

Добір вправ у новому підручнику для 3 класу (І ч.) забезпечує реалізацію цих двох аспектів в опрацюванні теми і враховує, зокрема, принцип поступового нарощування орфографічних труднощів. Спочатку пропонуються завдання, які вимагають розгорнутих навчальних дій за правилом, з письмовим позначенням перевірного слова, пізніше учні самостійно вставляють у слова пропущені орфограми, усно добираючи перевірені слова (згорнутий варіант алгоритму дій на застосування вивченого правила)[21; с.65].

Окрему увагу зосереджено на завданнях з настановою семантичного

(суто лексичного, значеннєвого характеру) — учні мають зіставити вихідні (контрольовані) слова зі словами, дібраними для перевірки, за їх семантичною спорідненістю, закладеною в корені

. Велику роль відіграють вправи, які ґрунтуються на слуховому сприйнятті. Адже тільки навчившись сприймати, чути і «впізнавати» виучувані орфограми на слух, учні по-справжньому зможуть виявити (перевірити) свою орфографічну грамотність. А це вимагає відповідного комплексу вправ, у виконанні яких зорові, слухові, мовленнєво-рухові (артикуляційні) і навіть суто моторні відчуття діяли б у взаємозв'язку з поступовим наданням переваги слуховому сприйняттю, з якого й починається розв'язання орфографічної проблеми зі словом[24].

Опрацьовуючи тему «Вимова і написання слів з ненаголошеними голосними [є], [и]» в 3 класі, слід постійно спиратися на здобуті учнями знання з розділу «Будова слова».

Зокрема, треба показати учням, що, крім засвоєних ними прийомів перевірки ненаголошеного звука добором спільнокореневого слова чи опорної форми, написання слів з ненаголошеними голосними можна здійснювати і на граматичній основі, тобто спираючись на будову слова, на вміння виконувати морфемний аналіз[11; с.43].

Тому, крім дій за вивченим правилом, слід спрямовувати учнів на розв'язання завдань як орфографічного, так і граматичного характеру способом цілеспрямованого виділення в словах окремих значущих частин: кореня ([глиебокий] — глїб); префікса ([виеносїети] — ви); суфікса ([с'їчен'] — єнь); закінчення ([робїет'] — ить).

Наприклад, щоб перевірити написання ненаголошеного голосного і запобігти можливій помилці, перед записом слів із цією орфограмою учні відповідають на такі запитання: Який корїнь у слові селитися? (-сел-) Який суфікс у слові меншенький? (-єньк-) Який префікс у слові вишиває? (ви-) [9, с.44].

Перед тим, як відповісти на поставлене запитання, учень має

самостійно здійснити пошук — дібрати спільнокореневі слова, знайти в них спільну частину (корінь), визначити префікс, суфікс. Голосний звук у виділених значущих частинах слів, найчастіше односкладових (-сел-, -еньк-, ви-), вимовлених окремо, стає наголошеним, тому вимовляється чітко, так, як має позначатися в слові.

Таким чином, одне запитання вчителя спонукає учнів до розв'язання двох завдань — лексико-граматичного (визначення в слові значущої частини) і орфографічного (перевірки сумнівного голосного звука). Корисним є також коментування учнями окремих орфограм з опорою на морфемний аналіз слів у ході колективного виконання письмових вправ.

Наприклад: «Книжки — закінчення -и». «Виконувати — префікс ви-». «Лісника — суфікс -ник-». «Зеленим — закінчення -им» тощо. Добір перевірного слова в більшості випадків потребує елементарного словотвірного аналізу, пошуку і встановлення смислових зв'язків між спільнокореневими словами. А тому робота має бути спрямована також і на збагачення словникового запасу школярів та його активізацію[24; с.65].

З цією метою корисно застосовувати вправи на гніздування спільнокореневих слів (встановлення між ними спільного і відмінного), спостереження за значенням, якого надають слову окремі морфемі. Зіставлення звучання кореневого голосного в наголошеній і ненаголошеній позиціях, виділення з-поміж спільнокореневих тих слів, що потребують перевірки, та тих, які можуть слугувати опорою для правильного написання,— контрольних, сприяють свідомому оволодінню правилом, творчому застосуванню його під час вирішення орфографічних задач в нових умовах, з новими лексемами, і, головне, в процесі письма на слух.

Вчені та практики відзначають, що недоліки в знаннях і вміннях учнів з теми найчастіше пояснюються[13; с. 35]:

- однобічним підходом до опрацювання навчального матеріалу — недостатньою увагою до орфоепічного аспекту;
- недостатньою сформованістю в частини учнів умінь знаходити в

слові наголошений звук, відсутністю у них реакції на наголос як на динамічне явище, що є характерним для української мови;

- недостатньою сформованістю в учнів навички виконувати аналіз морфемної будови слова;
- слабкою активізацією словникового запасу учнів, невмінням швидко дібрати до контрольного слова ряд спільнокореневих слів, серед яких є слово з наголошеним сумнівним звуком;
- невдалим добором тренувальних вправ для вироблення в учнів передбачених програмою умінь і навичок.

Учитель має добре усвідомлювати, що орфографічне правило щодо правопису слів з ненаголошеними голосними прямо впливає з особливостей нормативного вимовляння цих звуків, а це вимагає забезпечення розуміння учнями самої суті цього правила, що орієнтує їх на свідоме засвоєння відповідних алгоритмічних дій у його застосуванні.

Кінцевий результат засвоєння орфографії значною мірою залежить від вибору вчителем способу і характеру навчання правопису. Нині навчання в школі набуло розвиваючого характеру, що створює умови для свідомого засвоєння орфографії.

Роль розвиваючого навчання на уроках української мови обґрунтували Д.Богоявленський, Л.Занков, О.Власенков, Т.Донська, Г.Кирилова, Н.Воскресенська та ін. Розвиваючим вважається те навчання, «що ставить собі за мету не тільки засвоєння знань, але й формування в учнів раціональних методів і прийомів мислення у процесі розв'язання навчальних завдань»[21; с. 39].

Хоча навчання в такий спосіб забирає багато часу, проте згодом сприяє формуванню умінь самостійно здобувати знання, викликаючи шаблонність мислення. За таких умов школяр вчиться не тільки запам'ятовувати правила, але й переносити здобуті знання на якісно інший матеріал.

Проблемі формування орфографічної грамотності молодших школярів

присвячені також роботи О.Прищепи, Р.Чорновол – Ткаченко, С.Яворської, Р.Векслера, О.Хорошковської, С. Дорошенка, М. Вашуленка та ін.

Багато вчених Л.В.Занков, М.М.Разумовська, П.М.Ерднієв та ін. вважають, що при формуванні навичок грамотного письма велике значення мають групування, дозування і спосіб подачі теоретичного матеріалу, який має бути належно засвоєний. У протилежному разі утруднюється перенесення теоретичних знань в практику письма.

Процес їх засвоєння зумовлюється[30; с.28]:

- психофізіологічними особливостями дітей даної вікової групи, які саме в 12 – 13 років переживають зниження навчальних можливостей (Л.В.Занков, Ю.К.Бабанський та ін.)
- психологічними механізмами запам'ятовування інформації, тобто утворенням системи тимчасових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку;
- лінгвістичними основами орфографічних правил і спеціальними знаннями з орфографії, для успішного засвоєння яких важливі групування і способи подачі матеріалу;
- дидактичними можливостями раціонального групування, дозування і способів подачі теоретичного матеріалу, що забезпечують свідомість, системність, доступність і наочність засвоєння.

Одним із найбільш складних видів переключення з однієї діяльності на іншу є перехід від оперування теоретичними положеннями до практичного їх застосування. Це відбувається успішно тоді, коли учні вільно орієнтуються в матеріалі: свідоме засвоєння його – сприятлива умова оволодіння навичками грамотного письма. Тому наступний необхідний етап формування орфографічних навичок – виконання вправ. Причому йдеться не про їх кількість, а про певну систему[16].

Створення такої системи зумовлюється[12; с. 67]:

- психологічними закономірностями вдосконалення

орфографічних навичок як правило доцільних дій, що потребують виконання системи вправ для актуалізації ситуації необхідності написання графічного знаку, а також операціями щодо застосування правил, оскільки процес їх засвоєння складається з тісно пов'язаних між собою етапів, що відповідають рецептивному, репродуктивному і продуктивному рівням сприйняття;

- лінгвометодичними особливостями вивчення орфограм і їх варіантів, що ґрунтуються на морфологічному, фонетичному і традиційному принципах правопису;
- дидактичними можливостями побудови системи практичних робіт, що забезпечують усвідомлення, наступність і перспективність формування стійких орфографічних навичок, а також створюють позитивний емоційний фон і дають змогу врахувати індивідуальні особливості школярів при колективному навчанні.

Запорукою ефективності методики навчання орфографії, за твердженням вчених, є здійснення контролю і самоконтролю як кожного етапу, так і результату орфографічної дії. Необхідність забезпечення навчально – методичного комплексу апаратом контролю і самоконтролю зумовлюється[13; с. 21]:

- психологічними закономірностями формування орфографічної дії як розумової, що вимагає дотримання певних етапів і передбачає не тільки виконання, а й перевірку як кожного етапу, так і кінцевого підсумку цієї дії;
- лінгвометодичними особливостями правил української орфографії, що дозволяє здійснювати, розклавши їх на певні «кроки», контроль за кожним етапом розумової орфографічної дії і за її кінцевим результатом;
- дидактичними можливостями опорних конспектів, алгоритмів,

карток самоконтролю і спеціальних діафільмів, що дають змогу здійснювати різні види контролю і самоконтролю сформованості орфографічних навичок.

Отже, з аналізу психолого-педагогічної, а також методичної літератури випливає висновок про те, що в основі утворення орфографічних навичок лежить поступове формування правописних умінь, що складаються з певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ.

Міцність навичок залежить від рівня свідомості в процесі їх набуття, чому сприяє розвиваючий тип навчання, і спеціальні або специфічні принципи зв'язку орфографії з різними розділами української мови, зокрема граматиною.

1.2. Типи орфографічних помилок і шляхи їх усунення

Успішне оволодіння орфографією передбачає чітко організовану роботу над помилками, до якої слід старанно готуватися. Однією з причин великої кількості орфографічних помилок у письмових роботах учнів є розрив між теоретичними знаннями та вміннями й навичками, тобто невміння зовнішні дії переносити у внутрішній, розумовий план. У дітей відсутня орфографічна пильність, навички самоконтролю, пишуть вони на слух, якчують.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє виділити типи орфографічних помилок[14; с. 23]:

- фонетико-графічні: пропуск букв, заміна одних літер іншими, подібними за звучанням і накресленням, перестановка, “дзеркальне” зображення, графічне спотворення слів;
- орфографічні: сполучення ьо, йо, апостроф, м’який знак,

подвоєння приголосних, спрощення в групах приголосних.

Розглянемо найпоширеніші помилки кожної з виділених нами груп. Чимало помилок припадає на пропуск літер. Пропускаються як голосні, так і приголосні (лсток- листок, зшит- зошит, дері- двері, вчір- вечір, пхнуть-пахнуть, сльні-сильні, нги-ноги, облччя-обличчя).

Пропуск голосних можна пояснити тим, що у період навчання грамоти діти недостатньо міцно засвоїли знання про складотворчу роль голосного у слові.

Учні, зосереджуючись на приголосному, пропускають голосний. Пропуск приголосного, певною мірою, можна пояснити близькістю розташування звуків у слові в артикуляційному плані. Говорячи про методичні причини наявності таких орфографічних помилок, вірогідно найістотнішою вважати недостатню увагу з боку вчителя до фонемного аналізу чи неправильний підхід до навчання складоподілу, ролі голосного в ньому[26].

Остання може гальмувати розвиток фонематичного слуху, сприймання і відтворення голосного, що призводить до пропуску літер. Вибіркове обстеження мовлення дітей виявило недостатню їх спроможність диференціювати звуки мовлення як під час сприймання їх на слух, так і під час промовляння.

Дехто не вміє правильно проаналізувати слово. Під час аналізу пропускають переважно голосні. Відбувається пропуск ненаголошених голосних. Так і фіксуються вимовляння на папері.

Зустрічаються помилки на заміну літер. Це Є, Ю, Я,Ї, що позначають м'якість попереднього приголосного (земла-земля, свато-свято, лутий-лютий, трете-третє)[13].

Припускання таких помилок відбувається тому, що учні не відчувають зв'язку між м'якістю попереднього приголосного звука і

вимовленим голосним. Утворенню правильного зв'язку між приголосним і голосним найчастіше заважає ізольоване промовляння м'якого приголосного. І тому вслід за приголосним вони чують голосний. Також можна допустити, що ці помилки виникають через недостатню частотність написання і промовляння слів з такими літерами у період навчання грамоти[21; с. 34].

Нечисленні, але наявні і суто графічні помилки, тобто ті, що пов'язані зі схожістю графічних елементів окремих літер: Ш-Щ, Ш-М, Л-М, П-Т, Р-П, Т-Ш, Б-Д, У-Ч, Т-Н, ДЗ-ДЖ (баганих –багатих, травильно-правильно, дібусь-дідусь, уому-чому, дзерело-лжерело).

Учні виділили звук у слові, але не позначили його відповідною літерою. Ймовірно, причина – прогалина у навчанні письма цих літер: відсутність зіставлення і протиставлення графічної будови літер, по елементного їх аналізу. Звертає на себе увагу те, що літери, які взаємо замінюються, мають однаків початок на письмі. Учень, починаючи писати літеру, не зміг далі диференціювати компоненти графічного знака за формою і тому або неправильно передав на письмі кількість елементів літери, або помилково вибрав наступний елемент (Б-Д, Л-М, ДЗ-ДЖ)[12; с. 32].

Під час письма дитина може себе контролювати завдяки зоровим і кінестетичним відчуттям. Вміння оцінити правильність руху руки на основі кін естетичного сприйняття дозволяє їй вносити виправлення до появи помилки. Якщо таке відчуття відсутнє, то можливе змішування літер уже в той момент, коли учень ще тільки починає писати літеру (Ч-У, Ч-Ц, ЧЕ замість ЦЕ).

У роботах учнів зустрічаються й такий тип змішування літер: “Галана- Галина, чуму-чому, маненький- маленький, буфетик-букетик, чистой-чистої, маєорить-маїрить, майорить.” Це відбувається через

нерозвиненість акустичної, артикуляційної, кінестетичної ознак або їх взаємозв'язків.

У перших двох випадках заміна голосного відбулася у зв'язку з впливом на нього попереднього чи наступного голосного. У наступному – заміна Л на Н виникла через їх сонорність, заміна літер у наступних словах – Ї на Й, ЙО на ЄО, Ї – результат не сформованості кінестетичного і акустичного сприйняття. У 3-4-му класах під час переходу на дрібніше й прискореніше письмо, учні, що недостатньо чітко засвоїли накреслення літер і повільно розпізнають різні за звучанням, але схожі за написанням літери, не дописують окремі елементи[14 с. 35].

Наприклад: сом – сам, нич – ніч, краи – край і навпаки, дописують зайві: сонце – сонце, шширокий-широкий.

Таке графічне зображення літер веде до перекручення змісту слова, тексту. Вироблений стереотип неправильного відтворення графічного образу літери можна пояснити неухважністю, але більшою мірою – недостатнім засвоєнням особливості і різноманітності написання рядкових і великих літер, рукописних і друкованих.

Зустрічаються випадки недописування літер у слові, що позначають голосні приголосні звуки (ступа- ступає, співа – співає, ходи – ходить). Значну частину складають ті помилки, що стосуються позначень м'якості приголосних у середині та кінці слова. (силні-сильні, маленькі – маленькі, ден- день, візме – візьме)[24; с. 32].

Особливо часто помиляються у позначенні сполучень ЇО, ЙО. Серед помилкових написань направляємо на різноманітні поєднання літер Ї, Й з О.

Наприклад: нйого – нього, ному – ньому, сьогодні – сььогодні, льн-льон, малований – мальований.

Такі помилки можна, певною мірою, пояснити тим, що проводилась недостатня робота над звукобуквеним аналізом слів, зіставленням складів із твердими та м'якими приголосними, відсутністю постійного унаочнення таких буквосполучень.

Серед причин можна назвати й незміцнілість дрібних м'язів руки. Списуючи чи пишучи під диктовку, діти промовляють слова у темпі, який перевищує їхній стабільний темп письма. І тому пропускається одна з двох літер, які позначають один звук. [26,с.25].

До помилок, що впливають на оцінювання грамотності, ми віднесли злиття графем. Неправильне поєднання літер призводить також до орфографічних помилок. Це свідчить про те, що неправильно сформовані графічні навички.

Найпоширенішими є поєднання з овалами, нижні поєднання літер, Ь,В- у верхньому поєднанні. Наприклад, ап – оп, якщо поєднувальний елемент літери О з наступною літерою П пишеться близько до нижньої рядкової лінії сітки зошита, то літера О стає схожа на літеру а, що вважається за орфографічну помилку: памилка – помилка, работа – робота , мава – мова; нечітке нижнє поєднання літер Л, Я; М, З; У, Л змінює значення слова і тим самим вважається за помилку: гіляя-гілля, вушк-вулик, д1я-для; відсутність поєднуваного елемента між окремими літерами також ускладнює читання: форма – форма , восьма- восьма [26, с.46]

Розглянуті нами помилки, вважаються найбільш типовими при виконанні письмових робіт учнями молодших класів. Тому вчителєві слід ретельно продумати, як організувати роботу над орфографічними помилками. Підготовка починається з перевірки письмових робіт, обліку й класифікації помилок.

Залежно від періоду навчання, підготовленістю класу різною може

бути методика і техніка виправлення їх (помилок). Виправлення може проводитися у такий спосіб[27; с.55]:

- неправильно написану літеру чи частину слова вчитель закреслює, зверху пише правильно, орфограму підкреслює двома рисками, а на полі вертикальною рисою позначає наявність помилки в рядку;
- орфограму, в якій є помилка, підкреслює без надписування в правильному вигляді; в) тільки на полі позначає наявність помилки в рядку.

Після перевірки письмових робіт помилки обліковують і класифікують , що дає змогу встановити рівень грамотності учнів, їх знання і навички з орфографії, визначити шляхи роботи над усуненням помилок.

У процесі класифікації помилки групують, виявляють типові, індивідуальні. Класифікація помилок є необхідною умовою для планування і проведення уроків.

Індивідуальний облік орфографічних помилок можна вести в орфографічних картках учнів, куди заносять типові помилки, фіксують подані індивідуальні завдання, роблять відмітки про їх виконання.

На уроці аналізу орфографічних помилок спочатку дається загальна характеристика виконаної письмової роботи в зіставленні з попередньою, оголошуються оцінки, а потім опрацьовується кожне порушене правило. Учні формують орфографічне правило, ілюструють прикладами , виконують систему тренувальних вправ, випишують слова з диктанту чи іншої письмової роботи, в яких були припущені помилки. [22,с.66].

Звичайно, не можна припиняти роботи над помилками й після ретельного аналізу їх.

І надалі необхідно виконувати спеціальні вправи, на ті правила, що найчастіше порушуються; включати приклади на раніше опрацьовані правила в наступні вправи, присвячені вивченню нових орфографічних тем; організовувати добір учнями прикладів на такі правила; використовувати таблиці важких у правописному відношенні слів; здійснювати систематичне і багаторазове повторення, розраховане на повне усунення помилок.

Працюючи над помилками, треба пам'ятати відому істину: щоб усунути помилку, необхідно ліквідувати причини, що її породжують. [12, с.68].

Попередження помилок може бути успішним тільки тоді, коли вчитель добре знатиме можливості кожного учня в оволодінні орфографією й організує роботу таким чином, щоб застерегти від помилок у майбутньому.

Необхідність роботи над попередженням помилок впливає з того, що завжди легше не допустити помилку, ніж потім її виправляти. Учитель здійснює також систематичний контроль за веденням зошитів, за виконанням усіх видів письмових робіт, що є важливим стимулом піднесення грамотності учнів і розвитку писемного мовлення.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури можна зробити висновок, що існують такі типи орфографічних помилок: фонетико-графічні, орфографічні, суто графічні[28; с.56].

Їх усунення, за твердженням вчених та практиків, можливе на основі виконання різноманітних вправ на списування, диктантів, розв'язування кросвордів, ребусів і т.д. та чітко організованої роботи над орфографічними помилками.

1.3. Види орфографічних вправ, методика їх виконання на уроках української мови

У методиці орфографії відомі різноманітні вправи, які об'єднують у такі типи: *орфографічний розбір, списування, диктант, вільне письмо*.

Мета проведення *орфографічного розбору* – формування орфографічної пильності, вмінь застосовувати правила до конкретних фактів письма, розвиток позитивного переносу знань на нові мовні факти. Орфографічна пильність – це не тільки вміння знаходити орфограму в записаному слові, але й уміння знаходити її в слові, що сприймається зі слуху[14; с. 25].

Орфографічний розбір виступає майже завжди як елемент вправи у списуванні та диктанті, застосовується в процесі підготовчої роботи до переказів та творів.

Орфографічний розбір може бути усним (визначають орфограму, пояснюють за допомогою правил) і письмовим (підкреслюють орфограму; позначають граматичну форму; записують цифри, які вказують на параграф, сторінку підручника з правилом і т.п.); загальним, фронтальним (аналізуються усі орфограми в тексті) і вибіркоvim (знаходять орфограми на визначені тему, правило). Він є обов'язковою формою роботи над помилками.

Різновидом усного фронтального орфографічного розбору є поширений в школах “усний диктант” – вчитель вимовляє слово (речення), діти піднімають картку з позначенням букв, відмінкових закінчень, які треба писати в слові, пояснюють[23; с. 34].

Друга частина орфографічного розбору (перша – впізнавання орфограми) – пояснення правопису – може бути різною за змістом: учень дає фонетико-орфографічне або граматико-орфографічне обґрунтування орфограми, прочитує відповідні правила з підручника, звертається до словника тощо.

Списування. За характером розумової діяльності учнів списування – це аналітико-синтетична вправа. Під час списування в більшості випадків записові слів (синтез) передують ряд аналітичних дій – зорове сприймання їх, лексико-граматичне осмислення, орфографічний аналіз, запам'ятовування тощо.

Основа списування становить зорова (зорово-моторна) пам'ять. Списування найчастіше супроводжується завданнями різного характеру – граматико-орфографічними, логіко-стилістичними, звуко-буквеними. Тому до зорових та зорово-моторних сприймань приєднуються слухові, мовленнєво-рухові відчуття[23; с. 47].

У методиці мови за матеріалом розуміють текстуальне списування (без зміни тексту) та вибіркоче; за прийомами роботи – просте (близьке до копіювання) та творче (ускладнене якимось завданням). Просте списування важливе на початковому етапі навчання – в 1 класі. Першокласники вправляються в списуванні з дошки окремих букв, слів, пізніше – невеличких речень, а потім і текстів з пропису, з книжки. На наступних етапах навчання просте списування використовується під час закріплення вмінь писати слова, які не перевіряються правилами (потребують запам'ятовування), при засвоєнні традиційних написань і т.п.

У школах часто практикується творче списування. За характером завдань можна виділити такі види творчого списування: 1) з граматико-орфографічними і 2) логіко-стилістичними завданнями. Між цими видами списування немає чіткого розмежування: нерідко застосовується списування з логіко-граматичними, розв'язування орфографічних завдань супроводжується стилістичними і т.п.[26; с. 38].

У першому виді творчого списування: вставка пропущених букв або частини слова – з(е)мля, (роз)крив книжку; перетворення форми слова – розкриваючи дужки, замінюючи одну форму іншою; дописування слів виучуваною орфограмою; добір перевірного слова (або слова з аналогічною орфограмою) до виділених та запис їх в дужках після кожного

з перевірюваних; списування речення з дописуванням запитань до слів (Блищить на сонці (яка?) тиха річка.); складання речень або коротких оповідань з деформованого речення (тексту) (прилетіли, краю, з, птахи, теплого).

У другому виді творчого списування можливі такі завдання: класифікація слів за значенням; поєднання слів за смыслом; розподіл слів залежно від властивостей предметів – за кольором, формою, розміром; порівняння предметів за протилежністю або подібністю ознак; порівняльна характеристика предметів залежно від ситуації; добір узагальнюючих слів до групи і навпаки; заміна слів близькими (або протилежними) за значенням; усунення слів, що повторюються тощо[17].

Обидва види творчого списування корисні, бо сприяють розумовому розвитку дітей (класифікують, порівнюють, узагальнюють мовні факти), удосконалюють мовлення і навички грамотного письма.

Диктант. Це складний вид вправ, який вимагає активізації усіх видів пам'яті (слухової зорової, моторної), мислення, уваги. Складність цієї вправи в графічному позначенні почутого.

Віднесення деяких вправ до диктантів має умовний характер (творчий, письмо по пам'яті).

У методиці диктанти поділяються на дві великі групи: 1) диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний, контрольний); 2) диктанти із зміною тексту (вибірковий, вільний, творчий). Залежно від характеру навчального матеріалу диктанти можуть бути словниковими і текстуальними[24].

За змістом роботи “орфографічними” вважаються всі диктанти, за винятком творчого і вільного. Вони розглядаються в розділі “Вільне письмо”.

Кожен вид диктанту може бути навчальним або контрольним. Однак найчастіше функції обліку орфографічних умінь та навичок виконує контрольний диктант.

Диктанти розрізняються за ступенем самостійності учнів у вирішенні орфографічних завдань.

Попереджувальний і пояснювальний – це навчальні вправи, під час їх виконання розвиваємо увагу, вчимо свідомо застосовувати правило. Спільне в них – мотивування орфограм, однак у попереджувальному це здійснюємо до запису слова, а в пояснювальному після запису (напівконтрольний)[21].

Попереджувальний диктант включає ряд етапів: сприйняття тексту, виділення орфограми, вирішення орфографічної задачі (усно), графічне відтворення слова, перевірка записаного (зі слуху, звірення з дошкою, підручником).

Попереднє виділення орфограми здійснюється на слух (текст читає вчитель) – це слуховий попереджувальний диктант.

У пояснювальному диктанті хід роботи такий: 1) вчитель диктує, діти записують слова (текст), 2) пояснення правопису слів. Іноді вчитель не диктує, а показує предмети – це “диктант-мовчок”. Вчитель може під час диктанту запропонувати учням підкреслювати орфограми, в позначені яких вони вагаються, щоб далі запитати в учителя, – це диктант “перевіряю себе”.

Дуже поширений у шкільній практиці вибіркового диктант: з тексту, що сприймається на слух, діти виписують слова із заданою орфограмою.

Ефективним засобом удосконалення орфографічної грамотності є письмо по пам'яті. До запису тексту по пам'яті вчитель проводить орфографічний аналіз його. Далі діти запам'ятовують текст і пишуть його по пам'яті[23; с. 46].

Вільне письмо. Цим видом роботи передбачається добір прикладів, самостійне конструювання та запис слів, текстів з орфографічною метою. Тут поєднуються завдання з розвитку мовлення та орфографічні.

Види вільного письма[24]:

1. Вільне списування. Діти читають текст (в підручнику, на дошці),

аналізують правопис слів, закривають підручник (втирають з дошки), пишуть текст, як запам'ятали. Далі можуть бути завдання.

2. Вільний диктант. Робота виконується за частинами (попередньо вчитель ділить на завершені за смыслом частини). Читаємо кожну частину, учні переказують її, пояснюють правопис слів або окремих (залежно від мети навчання), далі кожен пише так її, як запам'ятав і т. д.

3. Творчий диктант Це збірна назва різноманітних за своїм характером вправ. На відміну від інших видів диктантів текст створюється і записується самим учнем. Цей вид диктанту має велику варіативність: добір і запис слів з виучуваними орфограмами; аналогічних тим, які записані вчителем на дошці (іноді такий диктант називають “диктаном-завданням”); складання і запис речень зі словами (тільки з даних, з введенням інших, без зміни слів, із зміною); добір слів учнями і введення їх у складені речення в тому порядку, в якому ці слова записані на дошці; творення зв'язних текстів. До творчого диктанту відносять доповнення тексту словами-орфограмами; заміна під час письма граматичної форми слова залежно від мети; поповнення речень у процесі запису: вчитель дає частину речення – початок, кінець чи окремі слова із середини.

Різновидом творчого диктанту є “німий диктант”: учні записують дії вчителя, вживаючи, наприклад, дієслова в 3 особі однини. У початкових класах записові слова має передувати усне складання речень та пояснення їх правопису[17].

Твори-мініатюри. Застосовуються в практиці навчання з орфографічною метою (в текстах вживають виучувані орфограми). Це твори-мініатюри за опорними словами (орфограми), за власним спостереженням і досвідом учня, за картиною та запитаннями, за опорними словами та картинкою, за серією картин, за початком і т.д.; перекази та твори, що пов'язані з переробкою тексту: із заміною особи, відмінкової форми, із заміною певних слів словом з виучуваною орфограмою і т.п.

РОЗДІЛ 2. Шляхи формування навичок орфографічного письма в учнів початкових класів

2.1. Експериментальна методика роботи з формування орфографічної грамотності в молодших школярів

Орфографічна грамотність учнів залишається актуальною проблемою у системі шкільного навчання.

Воскресенська Н.О., зазначає, що «треба показати дітям стрункість, красу, гармонійність, «розумність» мови, узгодженість усіх її частин, суворі закономірності її функціонування.

Треба внести в шкільне навчання мови більше теоретичного осмислення, зробити це вивчення цікавим для дітей – і використати цей інтерес для вироблення практичних (у тому числі – орфографічних) навичок».[16,с.13].

Основним способом якісного засвоєння молодшими школярами правопису української мови має стати їхня активна розумова діяльність. Уже в добукарварний період, коли ще не вивчаються окремі звуки, а тільки формуються загальні уявлення про них, дітям треба давати завдання не вгадувати їх, які вони (голосні чи приголосні), а пропонувати визначити, як вони творяться – голосом чи шумом, на якому місці в мовному апараті, а також – як проходить повітря через ротову порожнину.

Дослідження психологів (П.Я. Гальперіна і Н.Ф.Тализіної) показали, що поетапне формування розумових дій допомагає дітям оволодівати ними на потрібному рівні. Навчальна діяльність спрямовується на розв'язання якоїсь задачі. Порушення орфографічних норм під час письма молодшими школярами пояснюється нерозумінням орфографічних правил, невмінням розпорядитися правилом, що навіть завчилося[16; с. 43].

Знання правила саме собою не веде до грамотного письма, воно лише організовує процес мислення, допомагає визначити той обсяг знань і вмінь,

оволодіння, яким за допомогою вправ забезпечить успішне формування орфографічної навички. Не заучування правила має стати змістом навчання, а природна потреба дотримання вимог, закладених у ньому.

Вправляючись у застосуванні правописних норм, учні мають не тільки запам'ятати послідовність орфографічних кроків, а й осмислювати саме такий порядок їх слідування. Такому осмисленню сприятиме опрацювання правила, як і будь-якого тексту.

Тільки пересвідчившись, що учні не тільки запам'ятали, а й зрозуміли орфографічний правопис, педагог може приступати до виконання вправ за підручником і самостійно дібраних, при цьому неодноразово повертаючись до правила[21].

Таким чином, орфографічна навичка стане “автоматизованим компонентом свідомої діяльності” (Д.Н.Богоявленський).

Орфографічні дії – це дії згідно з правилом, є навмисними і не становлять безумовного рефлексу. Вони потребують розуміння орфографічної ситуації, викладеної в першій частині правила, і виконання операції, вказаної у другій його частині.

Орфографічні дії мають проходити два етапи в своєму становленні: спочатку вони спираються на свідоме застосування засвоєних правил, потім, після виконання чисельних вправ, стають автоматизованими.

Шлях від ознайомлення і запам'ятання правила до автоматизованої навички письма можливий за таких умов[23; с. 45]:

- сформованості каліграфічної навички;
- оволодіння звуковим аналізом вимовленого слова;
- засвоєння певних граматичних знань для розпізнавання орфограми;
- безпомилкового написання орфограми;
- виконання різноманітних повторюваних вправ;
- точного виконання алгоритму застосування вивченого правила в кожній конкретній орфографічній ситуації.

Орфографічний алгоритм розглядається як загальний метод розв'язання орфографічної задачі у вигляді словесного приписання, яке однозначно вказує порядок дій, тобто, який перший крок, і який крок іде за кожним, не даючи виконавцю орфографічної дії свободи вибору наступного кроку за власним розсудом.

Наприклад: перед тим, як перенести частину слова з рядка на рядок, подивись (перший крок):

- чи це не односкладове слово;
- чи є в слові склад з однієї букви;
- чи є в слові букви Й, Ъ; чи є в слові односкладовий префікс перед першою буквою приголосного звука в корені слова;
- чи є збіг двох однакових букв на позначення подовженого звука;
- чи є сполучення ЪО, ЙО, ДЖ, ДЗ; чи слово із складів з приголосного й голосного.

Визнач, яка орфографічна ситуація присутня в аналізованому слові (другий крок). Добери правило, яким будеш керуватися при переносі слова (третій крок). Перенеси слово з рядка в рядок за відповідним правилом (останній крок).

Створюючи систему алгоритмів відповідно до кожного орфографічного правила, слід прагнути, щоб вони відзначались масовістю та переривчастістю, визначеністю і результативністю.

Наступна робота над засвоєними орфограмами має бути повторювальною – закріплювальною, що передбачає виявлення слів на певне правило, з певною орфограмою в різних значущих частинах, добір перевірних слів, а також постановку питань: чому подану орфограму слід перевіряти названим словом, чому написання певного слова має здійснюватись саме за цим правилом і подібне[21].

Подальше відпрацювання узагальненого способу розв'язання орфографічної задачі пов'язане з тими випадками позначення [е, и] в ненаголошеній позиції, до яких не можна застосувати спосіб постановки

звука у сильну позицію, а потрібно знати історичні чергування, зокрема чергування [e] з [i] та [o].

Внаслідок такої роботи учні можуть успішно визначити і проаналізувати орфографічну задачу, знайти і здійснити спосіб її розв'язування, оцінити й обґрунтувати написане. Вивченню і закріпленню знань про орфограми сприяє проведення орфографічних вправ.

Як один із видів письмових вправ доцільно використовувати списування. Як і на уроках грамоти, при вивченні фонетики й орфографії потрібно звертати увагу на осмислене, а не бездумне копіювання тексту. Тому перед тим, як учні починають списувати, вони мають поетапно познайомитися із словами, які доведеться списувати, розглянути й пояснити «секрети» орфограм[11].

Дотримання вимог алгоритму під час списування сприяє закріпленню орфографічної пильності в учнів тепер уже на принципово новій основі: на основі вимови. Це означає, що текст читається за правилами орфоепії, а потім ведеться розмова про його відтворення за правилами орфографії. Звичайно, аналізові піддаються не всі слова тексту, а лише ті, над орфограмами яких вестиметься робота чи які становлять предмет повторення або закріплення. [27,с.19].

В освоєнні орфографії корисними виявляються такі завдання на списування як[12]:

- з пропонованого списку слів виписати (можна за алфавітом) слова з виучуваними орфограмами;
- з поданого тексту виписати слова з орфограмами, що вивчаються;
- списати, замість крапок поставити пропущені букви (відповідні орфограми);
- із списку слів виписати окремо слова з наголосом на першому , другому, третьому складах;
- списуючи речення, доповнити їх пропущеними словами ,

поданими в довідці (з виучуваними орфограмами);

- з пропонованого переліку слів вибрати пари слів з першим (дзвінким чи глухим) приголосним звуком.

Паралельно із списуванням, яке обов'язково має супроводжуватися орфографічним промовлянням текстом виправдано застосувати й інші письмові завдання, мета яких – фіксувати в пам'яті учнів орфографічний образ слова, усвідомити правильне написання слова.

Вивчаючи орфографію, ми пропонуємо поступово вводити різні види диктантів. Це й закономірно: освоєння вимовних норм має супроводжуватися усвідомленням правил відтворення їх на письмі.

Отже, у роботі з молодшими школярами правомірно застосовувати такі види орфографічних вправ, як: списування; диктанти; орфографічний аналіз; нестандартні прийоми роботи.

Традиційно в методиці навчання орфографії вчені та практики виділяли такі види вправ, як списування, диктанти та перекази, причому, за їх твердженням, вони мали носити не механічний, а свідомий характер, (що ґрунтується на основі граматичної теорії навчання грамотного письма), сприяти формуванню умінь запам'ятовувати графічні образи слів[23].

Отже, основна умова їх виконання – розуміння роботи, яка виконується. Завдання списування – навчити дітей писати каліграфічно, грамотно, без виправлень.

З цією метою вправи на списування слід привчати виконувати за такою методикою[15; с. 34]:

1. Уважно прочитай слова (речення, текст), які ти будеш списувати;
2. Подумай, чи є там незрозумілі тобі слова. Якщо є, спитай учителя. (Вчитель має передбачити подібні запитання і заздалегідь пояснити нові слова. Однак запитання можуть іноді виникати в слабких учнів у силу недостатнього розвитку їхнього мислення.)
3. Списуючи, продиктовуй собі кожне слово складами;
4. Звір свій запис з тим, з чого списував. Якщо текст вправи записаний

на дошці, то його спочатку читає вчитель, а потім учні (хором разом з учителем й окремо).

Вимога продиктовувати або проговорювати (пошепки чи напівголосно) кожне слово зумовлена тим, що цей прийом сприяє активному формуванню асоціативних зв'язків звук - буква, які є основою граматичного письма, особливо під час фонетичних написань. Крім того, приговорювання сприяє усвідомленню послідовності звуків у слові, що запобігає таким типовим у початкових класах помилкам, як пропуск, перестановка, заміна букв.

У практиці навчання розрізняють такі види списування[12; с. 43]:

- Списування з підкреслюванням букв, написання яких пояснюється вивченням правилами правопису ;
- Вибіркове списування (у зв'язку з поставленими завданнями чи запитаннями);
- Списування із зміною форм слова;
- Списування з фонетико – чи граматико – орфографічними завданнями;
- Списування з дописуванням пропущених букв. Цей вид списування, як показали спеціальні дослідження, є менш ефективним у порівнянні з іншими видами, зокрема з першим, оскільки пропуск дозволяє учню не замислюватися над місцем орфограми в слові; тобто у цих вправах відсутній розпізнавальний етап у застосуванні знань;
- Списування з різного роду логічними завданнями на класифікацію слів, групування за граматичними, орфографічними чи лексичними значеннями, будовою тощо.

Одним із видів списування є так звані зорові диктанти. Для зорового диктанту добирається матеріал, який легко запам'ятовується: віршовані рядки, загадки, прислів'я, можуть бути окремі слова, речення.

Дрібний матеріал записується на дошці, читається учителем і учнями,

проводиться орфографічний запис, розбір, пояснюється розділові знаки, після цього учні ще кілька раз читають текст, щоб запам'ятати. Далі текст закривається і учні пишуть його з пам'яті. З класу в клас кількість слів для такого списування зростає. Всі перераховані види списування є досить ефективними формами роботи, оскільки в них беруть участь майже всі аналізатори: мовно – рухові (кінестетичні), зорові, руко рухові[13].

При цьому відповідно до поставлених завдань здійснюються різного роду розумові операції: аналізу і синтезу, порівняння, відбору, класифікації.

Зорові диктанти крім того, сприяють розвитку пам'яті учнів, записують не побуквенно, а цілими словами. Перед списуванням необхідно проводити роботу над змістом речень чи тексту, який буде списуватися, а також робити орфографічний чи граматичний розбір найбільш складних слів.

У процесі списування слід привчити учнів запам'ятовувати: спочатку цілі слова, словосполучення, а потім і речення, які треба записати. Сприятимуть цьому завданню і вправи, які тренують пам'ять дітей, зокрема зорові диктанти. З метою перевірки якості умінь списувати застосовують контрольне списування тексту з дошки. Основними вимогами, які ставляться до списування є грамотність, каліграфічна правильність і швидкість. Якщо двом першим вимогам завжди приділялася достатня увага, то останній досить довго не надавалося великого значення. Однак виявилось, що якщо діти пишуть повільно, то за урок вони встигають виконати одну – дві вправи, що звичайно, не дає можливості сформувати потрібні уміння. Адже в цьому випадку й мови не може бути про якусь систему вправ, використаних на уроці[16].

Орфографічна навичка вважається сформованою лише в тому випадку коли учні вміють грамотно писати творчі роботи. Тому в процесі формування правописних умінь і навичок рекомендується використовувати такі види роботи, як вільний і творчий диктант. Оскільки ці види диктантів досить складні їх рекомендується проводити в 3 – 4 класах.

Вільний диктант. Для нього добирається цікавий текст. Учитель читає

спочатку весь текст, а потім за логічно завершеними частинами (абзацами), кожну 2 рази. Учні записують не дослівно, а так, як запам'ятали, або лише головну думку кожної частини. При цьому учні не повинні перекручувати зміст тексту, порушувати послідовність викладу.

Вільний диктант є підготовчим до такого виду роботи, як переказ. Йому передані повторення тих орфограм, які включені у диктант.

Творчий диктант. Матеріалом для цього виду роботи є слова з орфограмами, словосполучення, малюнки, а також речення, які є опорними. Перед диктантом учитель ставить завдання скласти чи поширити речення, замінити в реченні ті чи інші слова, синоніми тощо.

Складені учнями речення обговорюються і записуються під диктовку вчителя. При цьому доцільно добирати опорний матеріал на певну тему так, щоб у результаті творчої роботи був складений і записаний невеликий текст. Творчі диктанти дають можливість поєднати вивчення правопису з розвитком усного і писемного мовлення[17; с. 56].

Контрольний диктант. Цей вид роботи ставить своїм завданням з'ясувати рівень сформованості орфографічних умінь і навичок. Контрольний диктант слід давати не раніше як через тиждень після закінчення опрацювання певної теми. Під час контрольного диктанту текст диктується в цілому, пояснюються нові слова, якщо є такі, записуються на дошці слова з орфограмами, які ще не вивчалися, при потребі пояснюються розділові знаки (в процесі диктанту).

Вдруге вчитель читає диктант реченнями: перший раз учні слухають, другий – частинами, які повторюються один, іноді два рази – для запису. Після цього кожне речення диктується ще раз, щоб учні мали змогу перевірити записане. По закінченні запису текст читається ще раз для перевірки[14; с. 36].

Отже, аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження дозволив нам виділити види орфографічних вправ, які традиційно застосовуються в методиці навчання орфографії. Це – різновиди списувань, диктантів та

переказів.

Програма з української мови приділяє значну увагу словниковій роботі, результатом якої є розвиток мовлення дітей, підвищення їх грамотності. Адже курс української мови — це не тільки окремий навчальний предмет, а й основний засіб опанування всіх інших шкільних дисциплін [28,с.22].

Тому вчителі початкових класів повинні чітко усвідомлювати відповідальність за уміння школярів грамотно використовувати слова в усному та писемному мовленні. Це стосується і розуміння значення слів, якими їм доводиться оперувати, і їх правильної вимови, зокрема наголошування, і орфографії, і доречних сполучень слів та слововживання. Важливою частиною роботи з орфографії в школі I ступеня є засвоєння списку слів, вимову та правопис яких учні повинні запам'ятати [26, с.5].

У 3-му та 4-му класах продовжується робота над вивченням нових словникових слів, які діти повинні правильно вимовляти і писати. Слова, які вже запам'ятали, систематично повторюються. Учитель вимовляє один раз і більше не повторює ланцюжок, наприклад, із трьох слів. Діти записують те, що запам'ятали. Вчитель читає новий ланцюжок із трьох слів. Діти знову записують те, що запам'ятали. Так відбувається декілька разів, поки не буде записана та кількість слів, що рекомендована для словникового диктанту.

Після цього школярі працюють самостійно: підраховують і записують на полях кількість слів. Наступний етап — робота в парах. Учні обмінюються зошитами, перевіряють правильність написання словникових слів один у одного й намагаються оцінити записи свого сусіда за допомогою піктограм. Згідно з методикою, диктанти «Хто більше запам'ятає?» впроваджують у практику, починаючи ланцюжком із трьох слів. Згодом кількість слів ланцюжка збільшується[29; с. 67].

Такі диктанти складаються зі слів, що вже знайомі школярам та поступово поповнюються щойно вивченими. З метою уникнення повторень радимо розбити списки-мінімуми на групи слів (наприклад, в алфавітному порядку, за вивченими правилами, тематичними групами, частинами мови —

на розсуд учителя).

Наводимо варіанти таких диктантів для 3-го класу. Бабуся, бджола, виразно, Батьківщина, ведмідь, вересень, абрикос, адреса, аеродром, будь ласка. Годинник, завдання, читання, до побачення, щоденно, юннат. Гумка, олівець, українська, помилка, портфель, черговий, бібліотека, директор, коридор, напам'ять, чернетка, шеренга. Одинадцять, чотирнадцять, шістнадцять, вісімдесяти, п'ятсот, шістдесят[12].

У 4-му класі етап ознайомлення зі словниковими словами поступово ускладнюється.

Спочатку вчителів доцільно пропонувати дітям відгадування загадок, роботу з невеличкими віршованими чи прозовими текстами. Згодом радимо базуватися на матеріалі приказок, прислів'їв, прикмет, фразеологізмів, що належать до прозового фольклору (усної народної творчості).

Не потрібно забувати, що учні залюбки збирають прислів'я і приказки, записують влучні вислови, пояснюють значення та походження образних фразеологічних одиниць. Роль учителя полягає лише в зацікавленні дітей цією справою, підтримці і стимулюванні учнівської пошукової діяльності.

Прислів'я та приказки — це короткі влучні вислови, які в художній формі типізують різні явища життя. Вони є узагальненою пам'яттю народу, висновками з життєвого досвіду. Завдяки прислів'ям та приказкам у дитини формуються погляди на етику, історію, мораль, природу[10; с. 36].

Такі вислови рідко просто констатують якийсь факт, точніше рекомендують чи забороняють, схвалюють чи засуджують. Вони повчають, а тому становлять неписаний звід правил, якими кожний із нас повинен користуватися у повсякденному житті, тому що за ними стоїть авторитет поколінь.

Прислів'я та приказки приваблюють молодших школярів яскравою грою слів, співзвуччям, ритмікою. Тут поезія виступає формою збереження й поширення мудрості, є засобом впливу на думки та вчинки кожного нового покоління. Здавна зберігається висока думка про ці короткі народні вислови:

«Прислів'я гостріше голки», «Приказка у мові, як сіль у страві» [17, 7].

Таким чином, у цьому підрозділі була запропонована система вправ (диктанти, вправи на списування, творчі завдання, мовні ігри, кросворди), яка сприятиме підвищенню орфографічної грамотності учнів початкових класів.

Для вдосконалення навчання української мови в початкових класах роботу зі словами, вимову та правопис яких потрібно запам'ятати, необхідно ввести до загальної системи формування орфографічних умінь.

Наступний підрозділ буде присвячено їх експериментальній перевірці.

2.2. Організація педагогічного експерименту з перевірки ефективності формування орфографічної грамотності в молодших школярів

Проведененауково-теоретичнеобґрунтуванняпроблемиформування орфографічної грамотності в молодших школярів,розробленняорфографічних вправдляудосконаленняцьогопроцесупотребуваловідповідноїекспериментальноїперевірки,щойзумовилоназавершальнійстадіїнашогодослідженнянеобхідністьпроведенняпедагогічногоекспериментуяккомплексногометоду дослідження, призначеногодляоб'єктивноїта доказовоїперевірки вірогідності *гіпотези*, яка полягала у тому що:процес розвитку орфографічних умінь і навичок в молодших школярів буде ефективним, якщо на уроках української мови поетапно впроваджувати систему вправ репродуктивно – творчого та дослідницького характеру, які нестимуть свідомий характер і спиратимуться на простіші навички і вміння.

Проведення педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності формування орфографічної грамотності у процесі виконання низки завдань:

1) Аналізувати проблему дослідження в психолого-педагогічній та методичній літературі;

2) з'ясувати науково обґрунтувати типи орфографічних помилок і шляхи їх усунення;

3) провести констатувальне діагностування дітей щодо рівня їх орфографічної грамотності;

4) впровадити орфографічні вправи для формування навичок орфографічної грамотності;

2) провести формувальний етап експерименту, здійснити інтерпретацію отриманих результатів (кількісно-якісний аналіз результатів експерименту, опис отриманих результатів, визначення ефективності орфографічних вправ).

З метою перевірки ефективності запропонованої методики ми провели формувальний експеримент на базі Херсонської спеціалізованої школи I-III ступенів №52 з поглибленим вивченням української мови.

Експериментом було охоплено 60 учнів початкової школи.

3-А клас визначили як контрольний, навчання в якому здійснювалось за традиційною методикою; 3-Б клас – як експериментальний, навчання в якому здійснювалось за запропонованою методикою. Класи були дібрані з приблизно однаковим рівнем знань, який визначався за результатами підсумків в кінці 2 чверті, на основі бесід з вчителями, за результатами самостійних робіт, аналізу і спостереження уроків, рейтингової оцінки працівників школи.

Експеримент проводився в продовж 2-х місяців під час вивчення учнями теми: Вимова і правопис слів з ненаголошеними [е,и] в корені слова, які перевіряються наголосом. Вимова і правопис слів з ненаголошеними [е,и] в корені слова, що не перевіряються наголосом. Вимова і правопис слів з дзвінками приголосними в кінці та середині слів перед глухими. Правило перевірки правопису слів типу боротьба, нігті. Правопис префіксів роз-, без-. Практичне ознайомлення з написанням префіксів з-,с-. Апостроф після префіксів перед я,ю,є,ї. Спостереження за збігом однакових приголосних на межі кореня і суфікса (денний, осінній). Власні і загальні іменники. Велика буква у власних іменниках. Змінювання іменників за питаннями. Змінювання

прикметників за числами у сполученні з іменниками.

З цією метою ми провели констатувальний експеримент у двох класах, під час якого учням було запропоновано виконати відповідні завдання[13; с. 38]:

1. Спиши, добираючи до слів з пропущеними буквами перевірни. Сх...лити, л..сточки, т..мніє, ве..селий, кр...ло, л..жить, л..тить, с..ло, в..сна, ст..пи, ш..поче, т..хенько, ш..рокий, к..слиця.

2. Прочитай речення. Подумай, де в дужках префікс, а де прийменник, і як їх треба писати. Спиши речення без дужок. Дощ (з) шиває землю (з) небом ниткою сріблястою. Спокійно Петрусь (у)війшов (у) клас, сів (за) парту, (від)крив книжку. (У) Василька (від) сонця (на)бігли сльози.

3. Запиши по три іменники, що означають: Прізвище, ім.'я, по-батькові людей:... назви міст:... назви рік:... назви рослин:... назви тварин:... клички тварин:... Спиши прислів'я , вставляючи пропущені букви. Червона ягі..ка, але на смак гірка. Ле..ко сказати, але ва..ко зробити. Ло..ка дьо..тю зіпсує бочку меду. Словниковий диктант. Бездоріжжя, безкрилий, розсипати, роздуми, сховати, збити, змести, об'єднати, стиснути, під'їхати, переїхати.

Таблиця 1.1

Показники сформованості орфографічної грамотності в учнів початкових класів (у %).

Практичні завдання	Показники виконання завдань у відсотках(%)		
	повністю правильно	частково правильно	із завданням не справилися
I завдання	40%	44%	16%
II завдання	36%	52%	12%
III завдання	30%	60%	10%

Аналіз контрольної роботи показав, що в основному, діти непогано

володіють навичками правильного письма. Допущені ними помилки були класифіковані так: – найбільше помилок припадає на пропуск, заміну і вставку букв (30%), правопис префіксів, прийменників (27%), ненаголошених [е, и] в коренях слів (18%).

Причиною ряду помилок була нерозвиненість мовного апарату (учні пишуть так, як вимовляють: лозка – ложка , книзку – книжку). Основними критеріями оцінки під час виконання завдань були: правильність, ступінь самостійності , ступінь усвідомлення матеріалу.

На основі різноманітних якісних характеристик нами були виділені 3 рівні сформованості орфографічних умінь і навичок: високий, середній, низький.

Високий рівень – учні, які відповідають цьому рівню, самостійно, правильно виконують завдання, проявляють глибокі знання при вивченні орфографічного матеріалу, вміють застосовувати свої знання при виконанні практичних завдань.

Середній рівень – учні, які відповідають цьому рівню, самостійно виконують завдання, але відчують певні труднощі при застосуванні здобутих теоретичних знань, які піддаються корекції з боку вчителя.

Низький рівень – учні, які відповідають цьому рівню, в основному, засвоюють програмовий матеріал, але несамостійні, важко запам'ятовують орфографічні правила, що призводить до значної кількості помилок при виконанні письмових вправ.

Після виявлення рівня сформованості орфографічних умінь і навичок навчання у 3-А класі здійснювалося за традиційною методикою, а у 3-Б класі –у відповідності з експериментальною методикою. Після проведення експериментальної роботи учням 3-х класів були запропоновані завдання, виконання яких оцінювалось у відповідності з розробленою 3-бальною системою. (На основі повноти і правильності виконаної роботи):

«3»- завдання виконано повністю, правильно;

«2» - завдання виконано повністю, частково правильно;

«1» - завдання виконано неправильно.

Аналіз контрольних робіт дозволив зробити висновок про те, що в учнів, які навчалися за експериментальною методикою, у більшій мірі сформовані орфографічні вміння й навички; вони правильно виконують вправи з орфограмами, передбаченими програмою, та словами, правопис яких треба запам'ятати.

Із завданнями контрольної роботи учні експериментального класу справилися за короткий час, завдання більша частина учнів виконала вірно, безпомилково. Це говорить про те, що в них вироблені навички свідомо і самостійно працювати над вивчення орфографічного матеріалу і підпорядковувати цю роботу загальній навчальній меті.

Таблиця 1.2

Загальні дані педагогічного експерименту з перевірки ефективності формування орфографічної грамотності

Клас	До початку експерименту			Після експерименту			Динаміка		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
3-А клас	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	40%	44%	16%	48%	40%	12%	1,65%	1,3%	1,5%
	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	36%	52%	12%	40%	55%	5%	28,41%	9,54%	7,95%
	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	30%	60%	10%	35%	60%	5%	2,23%	2,78%	0,01%
3-Б клас	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	40%	43%	17%	50%	47%	3%	2,21%	2,23%	4,44%
	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	37%	51%	12%	52%	46%	2%	6,91%	0,81%	7,72%
	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	31%	59%	10%	50%	43%	7%	4,44%	1,11%	5,55%

Як свідчать дані таблиці 1.2, динаміка змін після формувального етапу педагогічного експерименту є наступною:

Порівняння отриманих даних в результаті експерименту свідчить про те, що в експериментальному класі дещо зменшилась кількість учнів з низьким рівнем (з 11 до 6) і відповідно підвищилась кількість учнів з середнім рівнем (з 13 до 17) та зросла кількість учнів з високим рівнем (з 1 до 2). В контрольному класі теж спостерігалось незначне зменшення кількості учнів з низьким рівнем (з 12 до 10) і відповідно деяке збільшення кількості учнів із середнім рівнем (з 12 до 14). Порівняння результатів експериментального та контрольного класів свідчить про позитивні наслідки проведеного експерименту та дослідження.

Таким чином, в контрольному класі початковий середній бал становив 1,56, а кінцевий середній бал – 1,64. Порівняння середніх балів до початку та після завершення експерименту в обох класах свідчить про його результативність і дає підстави говорити про більшу ефективність обраної нами методики по формуванню орфографічних умінь і навичок у молодших школярів. Про це свідчить і наочна картина динаміки рівнів сформованості орфографічних умінь і навичок в учнів молодших класів на уроках української мови.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження підтвердило актуальність проблеми – як закласти основи грамотного письма у молодших школярів в ході вивчення української мови.

Аналіз наукової, психолого-педагогічної і методичної літератури показав, що дана проблема ще не знайшла належного висвітлення в практиці роботи вчителів початкових класів.

В результаті проведеного дослідження були виконані такі завдання:

- проаналізовано шляхи розв'язання проблеми, висвітлені в психолого-педагогічній та методичній літературі;
- виявлено типові недоліки в діяльності вчителів та учнів, з'ясовано їх причини;
- розроблено експериментальну методику формування орфографічних умінь та навичок.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про те, що процес розвитку орфографічних умінь у молодших школярів буде ефективним, якщо вивчення орфографічного матеріалу носитиме свідомий характер і спиратиметься на простіші навички і вміння: навички письма, вміння робити фонетичний та етимологічний аналізи слів, встановлювати його морфемний склад, визначати орфограму.

Отже, на основі результатів дослідження зроблено загальні висновки:

Завдання оволодіння учнями орфографічною грамотністю не можуть бути розв'язані без постійної уваги шкільного курсу до орфографічного матеріалу.

Аналіз методичної літератури з проблеми, програм і шкільних підручників з української мови, результати аналізу учнівських контрольних робіт та виконаних спеціальних завдань дали підстави для висновку про доцільність і доступність цієї роботи в початкових класах.

Підвищенню ефективності формування у молодших школярів

орфографічних умінь сприяє системний характер тренувальних вправ: аналітичних, конструктивних і творчих.

Запропонована в роботі методика формування орфографічних умінь сприяє загальному інтелектуальному розвитку молодших школярів. Тісний взаємозв'язок запропонованої експериментальної системи з діючими навчальними програмами з української мови, опора на знання учнів підвищує її доступність, усуває протиріччя між новим змістом навчання мови в початкових класах та традиційним, створює резерви розвитку орфографічних умінь школярів без затрат додаткового навчального часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 159 с.
2. Берека В. Є. Дидактика неперервної педагогічної освіти як системна технологія. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 1. С. 15–19.
3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенскокомпетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1-2 (17-18). С. 5–7.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : збірник тез доповідей міжнародної конференції «Світова освітня політика». К.: КІС, 2004. С. 47–52.
5. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища. *Інформаційні технології в освіті: збірник наукових праць*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. Вип. III. С. 11–20.
6. Бобрицька В. І. Дослідження проблем формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів у контексті євроінтеграції. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: збірник матеріалів науково-практичної конференції*. К.: КІМ, 2009. С. 307–317.
7. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти* : наук. метод. журн. Чернівці : Черемош, 2013. Вип. 13. С. 130–135.
8. Бутенко Л. Л., Ігнатович О. Г. Сходінки до педагогічної майстерності
9. Вініас-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків: «Основа», 2007. 176 с.

10. Вітвицька С.

С. Основи педагогіки вищої школи: підручник для студентів магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання. К. : «Центр навчальної літератури», 2006. 164 с.

11. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка: наук.-*

метод. журнал. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63-67.

12. Вознюк О. В. Професійно важливі якості сучасного вчителя як творчої

особистості. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія.* Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 67-97.

13. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Інтегративний підхід до

професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М. М. Драгоманова.* 2010. Вип. 12(22). С. 17–20.

14. Ворона П. В., Гриньова М. В., Сас Н.

М. Управління інноваційними проектами: навч.-

метод. посіб. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ, 2010. 111 с.

15. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки

майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького : педагогічні та психологічні науки.* 2010. № 54. С. 13-17.

16. Гончаренко С.

У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

17. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава :

АСМІ, 2008. 268 с.

18. Гузій

Н. Діяльнісно-

орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму. *Проблеми*

сучасної педагогічної освіти: зб. ст. Ялта, 2007.

Сер. Педагогіка і психологія. Вип. 15. С. 118–125.

19. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навч. посіб.

Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.

20. Гуревич

Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 66–70.

21. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.

22. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. 2003.

23. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця :

24. Керекеша О. В. Мотивація викладачів до розвитку професійної майстерності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 2. С. 83–87.

25. Кононець Н. В. Технологія освітнього проєкту як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Витоки пед. майстерності: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 14. Полтава. С. 136–144.

26. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоград, 2007. 25 с.

27. Литвинюк Л. Становлення й розвиток вчення про стимулювання професійного зростання вчителів. *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 6–8.

28. Нестуля

С. І. Мотивація, самомотивація та їх практичні способи: практичний посібник для

часників тренінгу. Полтава: ПУЕТ, 2018. 34 с.

29. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Вид-во «Гліон», 2006. 272 с.

30. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / [Олійник В. В., Биков В. Ю., Гравіт В. О. та ін.]; за заг. ред. В. В. Олійника. К.: Логос, 2006. 408 с.

ДОДАТКИ

ДодатокА

Підсумкові контрольні роботи з української мови (II чверть) 3 клас.

1 варіант

I. Земля прокинулася від зимової дрімоти, скинула зі себе пухнасту ковдру снігів. Ховрашки, польові миші повилазили з нір і вигрівалися на сонці. З далеких країн прилетіли до рідних гнізд птахи. Іванкова шпаківня привітно зустрічала дзвінкоголосих гостей. (35 слів)

1. Підкреслити у третьому реченні слово, в якому звуків більше, ніж букв.

2. Підкреслити у другому реченні слово, в якому звуків менше, ніж букв.

II. Серед поданих слів вибрати і виписати ті, які мають ненаголошені [е,и] в корені. Через риску записати перевірні слова. тихий, рибка, лисиця, темніє. Веснонька, теплий, глибінь, синіє.

III. 1. У другому реченні знайти слова, що означають назви предметів, підкреслити їх. У третьому реченні знайти слова, що означають назви предметів, підкреслити їх.

2 варіант

I. З якою пошаною оспівано їх у піснях, возвеличено у легендах. Скільки їх на безмежній українській землі! А яка криниця без зелені? Традиційно біля неї висаджують калину. Деревце не тільки прикрашає місце, а й оберігає воду від спеки. У дбайливих господарів біля кринички стоїть чепурненька лавка, відерце й полив'яний кухлик. Усіх криничка щедро пригощає водицею. Чистою, прохолодною, на лугових травах настояною.

I. 1. Виписати з тексту словосполучення: Прикметник + іменник чол.роду.

2. Виписати з тексту словосполучення: Прикметник + іменник жін.роду.

II. 1. Знайти в тексті і виписати два іменники, вжиті у множині. Через риску записати ці ж слова у формі однини.

2. Знайти в тексті й виписати два іменники, вжиті в однині. Записати ці ж слова у формі множини.

III. Знайти в тексті слова, споріднені до слова Шанувати – Співати – Слово з тексту розібрати за будовою

Орфографічні алгоритми

I. Під час переносу сполучення букв ЙО не можна розвивати.

1. Напиши слово.
2. Визнач, чи є в ньому буквосполучення ЙО .
3. Поділи слово на склади для переносу, не розриваючи буквосполучення ЙО.

II. Переносячи слова, буквосполучення дз, дж розривати не можна.

1. Напиши слово.
2. Знайди в ньому буквосполучення дз, дж.
3. Визнач скільки звуків позначають буквосполучення дж, дз.
4. Якщо буквосполучення дж, дз позначають один звук, то поділи слово на склади для переносу, не розриваючи ці буквосполучення.

III. Власні іменники пишуться з великої букви. Визнач, чи є слово власною назвою. Пиши з великої букви, якщо це так.

IV. Апостроф пишеться після префіксів з кінцевим твердим приголосним перед Я, Ю, Є, Ї. Визнач у слові корінь і префікс. Назви першу букву кореня. Який звук позначає остання буква префікса? Якщо корінь починається буквами Я, Ю, Є, Ї, а кінцевий звук префікса – приголосний твердий, то між ними став апостроф.

V. Перед буквами К, П, Т, Х, Ф завжди пишеться префікс С-.

1. Визнач у слові корінь і префікс.
2. Якщо корінь починається буквами К, П, Т, Х, Ф, то пиши префікс С-.
3. Якщо корінь починається іншою буквою, пиши префікс З-.

VI. Апостроф ставиться після букв Б, П, В, М, Ф перед буквами Я, Ю, Є, Ї, якщо вони позначають два звуки: [йа], [йу], [йє], [йї].

1. Напиши слово без апострофа.
2. Знайди в слові сполучення букв Б, П, В, М, Ф із буквами Я, Ю, Є, Ї.

3. Визнач, скільки звуків позначають букви Я, Ю, Є, Ї. Якщо Я, Ю, Є, Ї позначають два звуки, то перед цим буквами постав апостроф.

VII. М'якість приголосних звуків перед О позначається м'яким знаком. Вимов слово. Прислухайся, чи є в слові звук [о]. Визнач, який звук перед [о] – голосний чи приголосний. Якщо це приголосний, то визнач який – твердий чи м'який. Якщо приголосний перед [о] м'який, то познач його м'якістю на письмі буквою Ъ.

VIII. Під час написання слова з ненаголошеними [е], [и] треба перевіряти наголосом. Щоб знати, яку букву Е чи И писати в ненаголошеному складі кореня, треба змінити слово або дібрати до нього спільнокореневе так, щоб ненаголошений голосний став наголошеним. Добери до поданого слова спільнокореневі. Визнач в усіх словах корінь. Вибери наголошений корінь. Визнач, яка буква позначає наголошений звук.

IX. М'які подовжені звуки позначаються на письмі двома однаковими буквами.

1. Вимов слово.
2. Визнач, як вимовляється кожний приголосний звук.
3. Вибери, які з них м'які. Серед м'яких визнач, чи є звук, що вимовляється подовжено.
4. Якщо є, то на письмі познач його двома однаковими буквами.

Додаток В

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я Дурненко Анастасія Андріївна

учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

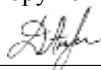
ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточної підсумкового контролю результату навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні та політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню своєї діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати нагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати і не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягти власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці інших студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

19.10.2021

(дата)



(підпис)

Анастасія Дурненко

(ім'я, прізвище)