КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

КОЛЄНЦОВА ВІРА МИХАЙЛІВНА

УДК 371.3:619:372.462

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРАВОПИСУ ВЕТЕРИНАРНИХ ТЕРМІНІВ (З ВИКОРИСТАННЯМ ТРИЛІНГВАЛЬНИХ ЗІСТАВЛЕНЬ ЛАТИНСЬКОЇ, РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання: українська мова

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник: ПАЛАМАР
ЛАРИСА МАКСИМІВНА
доктор педагогічних наук,
професор

КИЇВ - 2006

ЗМІСТ

ЗМІСТ.....2
ВСТУП..... 3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПРАВОПИСУ ВЕТЕРИНАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЛАТИНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ 11
1. 1. Лінгвістичні основи навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження..... 11
1. 2. Психологічні передумови навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження.....24
1.3. Методичні засади навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження..... 36
1.3.1. Зміст, завдання та принципи навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження..... 36
1.3.2. Система роботи з формування умінь та навичок правопису ветеринарної термінології латиномовного походження.....43
ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ.....92
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАЖДЕННЯ ЗІСТАВЛЕНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРАВОПИСУ ВЕТЕРИНАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЛАТИНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ..... 96
2. 1. Організація, проведення та інтерпретація результатів експериментального навчання..... 96
2. 2. Методичні рекомендації щодо навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження.....160
ВИСНОВКИ ДО ІІ РОЗДІЛУ..... 167
ВИСНОВКИ..... 169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 176
ДОДАТКИ.....195

ВСТУП

В умовах національно-культурного відродження нашої держави ставляться нові вимоги до підготовки фахівців різних профілів, здатних реалізувати у своїй майбутній діяльності не лише набуті знання з фахових дисциплін, а й української мови. З-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти, висвітлених у законах України "Про освіту", "Про вищу освіту" та "Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті" [62; 73] одним із актуальних постає завдання щодо підвищення грамотності студентів вищих навчальних закладів. У зв'язку з цим, особливого значення набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти широкомасштабної проблеми повноцінного гуманістичного розвитку випускників вищих навчальних закладів у напрямі сформованості у них професійної компетентності, що включає й мовленнєвий аспект. Проблема навчання орфографії є актуальною і найменш дослідженою на рівні вищої школи нефілологічного профілю.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти найвищим рівнем орфографічної компетенції визначено такий рівень, при якому писемне мовлення не містить помилок [72: 117]. Останнім часом зроблено чимало у галузі навчання орфографії учнів загальноосвітніх закладів, однак залишається ціле коло невирішених проблем, зокрема навчання правопису професійної лексики та слів іншомовного походження студентів нефілологічних спеціальностей. Як показали результати передекспериментальних зрізів, у студентів першого курсу аграрного університету рівень знань та вмінь правопису професійної ветеринарної лексики з об’єктивних причин абсолютно не сформований. Тому питання грамотності є чи не найпринциповішим у мовній підготовці майбутніх фахівців з усіх спеціальностей, адже грамотно писати повинна вміти кожна людина, тим більше з вищою освітою.

Лінгвістичну основу навчання орфографії розробляли у своїх працях М. Жовтобрюх [70], М. Плющ [134], Н.Плющ [57; 132, 133], Н. Тоцька [166], А. Бурячок [33; 34], О. Бас-Кононенко [134], Г. Віват [42], С. Кузьміної [100], А.Грищенко, І. Уздиган, Л. Мацько [57], М. Вакуленко [36] Г. Голоскевич [53], А. Москаленко [122], З.Дудник [134], Г. Козачук, О. Леута, Н. Грипас [132], Н. Потелло [133], В. Розгон [150], А. Медушевський [114], В.Христенок [177] та ін.

Психологічною базою процесу навчання орфографії стали праці Д. Богоявленського [29; 30], П. Гальперина [48, 49, 50], А. Варданяна [37], Л. Виготського [45], Є. Верещагіна [39], Т. Єгорова [66], Б. Баєва [15], А. Залевської [74, 75], С. Жаркова, Н.Кочергіної, Н. Першина, [67], І. Синиці [158], В. Люкіна [107]; до психології формування орфографічних умінь та навичок зверталися також методисти: Н. Алгазина [3; 4; 5], О.

Аржанова [7], М. Бернацький [19; 20], Д. Богоявленський [29; 30], Б. Божович [31], Р. Давлєтов [60], Н. Конюхов [97], А. Макарова [109], В. Онищук [128], Ю. Пічугов [131], Г. Приступа [138; 141; 139], Н. Менчинська [143], М. Разумовська [146] та ін.

Методичні основи навчання відносної орфографії висвітлили О. Аржанова [7], М. Баранов [12], А. Безвушко [16], О. Бєляєв [22; 23; 24; 25], В. Бірюков [26], М. Вашуленко [38], А. Герасимова [51], В. Горбачук [55], В. Добромислов, Д. Розенталь [63], Т. Донченко [65], П. Жедек [69], В. Іваненко [79], В. Лотарєв [105], Ф. Лисенко [106], О. Малихіна [111], А . Медушевський [114], В. Мельничайко [115], Г. Приступа [138; 141; 137], Л. Райська [147], І. Синиця [158], В. Сульниченко [161], П. Тоцький [165], І. Хом'як [172; 173; 174; 175], О. Хорошковська [176], М. Цирес [180], Л. Чхенкелі [182], В. Шевченко [184], Л. Щерба [188], С. Яворська [189; 190], Л. Яковлєв [191], Л. Порінігт [195].

Проблемами індивідуалізації навчання грамотності займалися А. Адріанова [1], М. Бардаш [13], А. Коломийченко [95], В. Лотарєв [105], Г . Приступа [137]. Навчанням орфографії в діалектних умовах – О. Тєкучев [163], І. Хом'як [174; 175]. Процес формування орфографічних навичок (а також деяких інших аспектів мови) з використанням зіставлень вивчали Н . Арват, Ф. Арват [6], А. Балян [11], В. Бекмуратова [17], Г. Бурденюк [32], Р. Давлєтов [60], Н. Ігнатьєв [82], О. Коломийченко [96], І. Мельниченко [116], Г. Петров [129], А. Сергієвський [155]. Проблемі навчання складних випадків правопису присвячені праці Н. Алгазиної [4], Н. Бєсєдіної [28], В. Іванової [81], В. Полтаревої-Лазарис [136], І. Проніної [142], Л. Савельєвої [151], Є. Чак [181].

Хоча методистами в цілому розроблено модель навчання орфографії, проте, як показав аналіз наведених вище теоретичних джерел, проблема навчання правопису ветеринарних термінів з використанням зіставлень української мови з російською та латинською на ветеринарних факультетах вищих аграрних закладів освіти не була предметом спеціального дослідження. Наведені праці присвячені переважно навчанню орфографії учнів середніх навчальних закладів. Як показує аналіз передекспериментальних зрізів, студенти вищих закладів освіти також потребують удосконалення орфографічних знань, умінь та навичок.

Найскладнішим явищем у навчанні орфографії є опанування правопису слів іншомовного походження, оскільки вони, з одного боку, зазнають особливої фонетичної адаптації у мові-реципієнті, а з іншого, — не підлягають загальним правилам орфографії мови-реципієнта.

Таким чином, потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях з високим рівнем орфографічної компетенції, низький рівень орфографічної компетенції студентів-ветеринарів, недостатня теоретична та методична розробленість методичних умов навчання правопису термінів студентів ветеринарних факультетів вищих аграрних закладів освіти України, а також перспективність розвитку проблеми зумовили

актуальність дисертаційного дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в межах затвердженої Міністерством освіти і науки України теми "Актуальні проблеми філології" (код 02БФ044-01), яка розробляється в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Об'єктом дослідження є процес навчання фахової української мови студентів ветеринарних факультетів вищих аграрних закладів освіти України.

Предметом дослідження є методика формування навичок правопису ветеринарної термінології латинського походження у студентів ветеринарних факультетів вищих аграрних закладів освіти України з використанням трилінгвальних зіставлень: українська мова – російська мова – латинська мова.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практична розробка та експериментальна перевірка методики навчання правопису латиномовної ветеринарної термінології студентів ветеринарних факультетів вищих аграрних закладів освіти України.

Гіпотеза дослідження: використання зіставлень української мови з російською та латинською у раціональному поєднанні із традиційними формами навчання орфографії сприятиме підвищенню рівня орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів.

Відповідно до поставленої мети та гіпотези визначено такі **завдання дослідження:**

-визначити лінгвістичні основи навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження;

-виявити і дослідити психологічні передумови навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження;

-обґрунтувати методичні основи навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження;

-визначити та охарактеризувати принципи навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження;

-розробити систему правил та вправ для навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження;

-експериментально перевірити ефективність пропонованої методики навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження;

-сформулювати методичні рекомендації щодо навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження.

Методи дослідження : 1)теоретичного рівня – *аналіз літературних джерел* для визначення сутності, функцій та особливостей навчання орфографії в цілому та слів іншомовного походження, для виявлення актуальних проблем цього дослідження; визначення лінгводидактичних принципів навчання орфографії латиномовної ветеринарної термінології; *метод моделювання* – для обґрунтування й розроблення технологічної моделі навчання орфографії латиномовної ветеринарної клінічної термінології студентів ветеринарних факультетів вищих аграрних закладів освіти України; 2) емпіричного рівня – *опитування* фахівців з української мови, ветеринарної медицини, викладачів, випускників та студентів старших курсів факультетів ветеринарної медицини вищих навчальних закладів освіти з метою виявлення недоліків традиційної методики та доречності впровадження взаємозіставного методу; *наукове спостереження* за процесом навчання орфографії латиномовної ветеринарної клінічної термінології з метою прогнозування труднощів оволодіння навчальним матеріалом; *експериментальне навчання* з метою перевірки ефективності розробленої методики навчання орфографії латиномовної ветеринарної клінічної термінології; *математичні методи обробки даних* – для аналізу та інтерпретації результатів експерименту.

Наукова новизна дослідження: уперше в методиці викладання української мови розглядається проблема навчання студентів ветеринарного факультету правопису ветеринарної термінології латинського походження, створено та експериментально перевірено модель функціонування методики використання російськомовного та латиномовного матеріалу у навчанні українського правопису ветеринарної термінології.

Теоретичне значення дослідження: визначено фонетичні, граматичні та орфографічні особливості освоєння ветеринарних термінів латинського походження українською мовою, виділено особливий принцип правопису іншомовних слів – алієноскриптивний; виявлено психологічні особливості навчання правопису ветеринарних термінів; розроблено основні принципи навчання правопису ветеринарних термінів , специфіку презентації та закріплення орфографічного матеріалу.

Практичне значення дослідження: розроблено модель навчання правопису латиномовної ветеринарної термінології, на базі якої створено "Практикум з правопису ветеринарної термінології" для студентів ветеринарних факультетів вищих аграрних закладів освіти України; розроблено методичні рекомендації щодо організації процесу навчання правопису ветеринарних термінів з урахуванням матеріалу російської та латинської мов. Результати дослідження можуть використовуватися у написанні навчальних посібників з орфографії для студентів ветеринарних факультетів вищих аграрних закладів освіти України.

Вірогідність результатів та основних висновків дослідження забезпечується його методологічною базою, використанням методів, адекватних меті й завданням дослідження: критичним аналізом теоретичних джерел, експериментальною перевіркою запропонованої методики та математичною обробкою даних, здобутих у результаті педагогічного експерименту.

Особистий внесок дисертанта полягає в обґрунтуванні лінгвістичних, психологічних та методичних засад, які забезпечують ефективну організацію процесу навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження. Розроблено модель навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження з використанням трилінгвальних зіставлень: визначено основні етапи навчання, типи правил правопису та мікросистему вправ. Усі праці одноосібні.

Основні положення і рекомендації щодо реалізації методики навчання правопису ветеринарних термінів **упроваджуються** у процесі педагогічної діяльності автора як викладача української мови на ветеринарному факультеті Одеського державного аграрного університету, під час проведення експерименту в системі професійної підготовки майбутніх ветеринарів. Пропонована методика лягла в основу написання навчального посібника з правопису ветеринарної термінології ("Практикум з правопису ветеринарної термінології"), за яким ведеться навчання в Одеському державному аграрному університеті, Кримському агротехнологічному університеті, Львівській національній академії ветеринарної медицини ім. С.З. Ґжицького, Державному агроекологічному університеті (м.Житомир).

Апробація результатів дослідження здійснювалася у процесі викладання курсу української мови на ветеринарному факультеті

Одеського державного аграрного університету, на наукових конференціях у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Одеському державному аграрному університеті, Київському національному технічному університеті "КПІ" (2002, 2003, 2004 роки).

Публікації. Результати та основні положення дисертації викладені у шести наукових статтях, три з яких надруковані у фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації зумовлюються її цілями і завданнями. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (195 найменування) загальним обсягом 194 сторінки і додатків (9 сторінок). У роботі вміщено 24 таблиці, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПРАВОПИСУ ВЕТЕРИНАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЛАТИНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ

1. 1. Лінгвістичні основи навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження

Лінгвістика є найважливішим підґрунтям для лінгводидактики. Нові принципи, методи і відкриття лінгвістичної науки рано чи пізно прямо чи опосередковано відображаються у лінгводидактиці. Так само, у зв'язку з власними потребами, лінгводидактика ставить перед лінгвістами для розв'язання свої завдання [193: 129].

Хоча у сфері методики навчання української мови та орфографії нині існують окремі дослідження з навчання правопису слів іншомовного походження [27; 175], однак, як показав аналіз праць з даного питання [139; 142; 181; 185], орфографічного словника української мови [33; 34] та "Українського правопису" [167], в українській мові досі не існує системи чітко розроблених правил написання ветеринарних термінів латинського походження, які б враховували буквено-звукову оболонку слова в мові, з якої воно запозичене, та мови-реципієнта, тобто поєднання традиційності з особливостями адаптації слова.

Це зумовило потребу розробки таких правил і породило ряд завдань, які гостро постають перед сучасною лінгводидактикою: 1) визначити основні фонетичні та граматичні правила переходу ветеринарних термінів з латинської мови в українську та їх адаптації на ґрунті мови-реципієнта (української), 2) визначити орфограми, які зустрічаються у ветеринарних термінах латинського походження, 3) виявити основні принципи правопису ветеринарних термінів латинського походження, 4) розробити основні правила правопису ветеринарних термінів латинського походження, 5) виявити терміни, написання яких не підлягає під традиційні правила (винятки). Не викликає жодних сумнівів актуальність та потреба в такому дослідженні, оскільки написання ветеринарних термінів іншомовного походження часто сприймається аномальним у нашій мові [167].

Визначення лінгвістичних особливостей навчання орфографії залежить від основних психологічних підходів до цієї проблеми. Треба підкреслити, що останнім часом у методиці склалася тенденція вироблення орфографічних навичок через свідоме сприйняття навчального матеріалу [1 ; 2; 3; 4; 5; 7; 11; 12; 13, 14; 16; 17; 18; 19; 20; 24; 27; 28; 29; 30; 37; 40; 43; 44; 46; 47; 51; 56; 59; 64; 68; 63; 95; 96; 97; 138; 141; 137; 139; 140]. Таким

чином, опис мовних явищ повинен спрямовуватися саме на максимальне забезпечення свідомості студентів. Однак треба враховувати, що велика кількість термінів підлягає тільки заучуванню, їх не можна систематизувати в окремі правила. Це вказує на необхідність розділення орфограм на дві групи: ті, для яких можна розробити правила написання (регулятивні слова), і ті, для написання яких не можна виробити правил (іррегулятивні слова).

Дослідження лексики фахової літератури з ветеринарної медицини дозволило нам виявити, що основний лексичний фонд, через який студент одержує максимум інформації, греко-латинського походження, при чому грецизми проникали в українську мову (як і в усі мови європейського ареалу) через посередництво латини і попередню адаптацію до її фонетичної та морфологічної системи.

Вивчення латинської мови та основ ветеринарної термінології і номенклатури, як передбачено навчальними планами, розпочинається з першого семестру. Враховуючи те, що формування умінь правопису ветеринарних термінів як складового елемента загальної орфографічної компетенції повинне базуватися на принципі свідомості [28; 29; 30; 76; 79; 80; 81; 83; 87; 88; 95; 96; 97; 105; 108; 109; 110; 111; 112; 113; 116; 117; 138; 141; 137; 139; 164; 165; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176; 179; 181; 183; 184; 185; 186; 188; 189; 190; 191; 192], а для забезпечення свідомості одним із прийомів визнано зіставлення написань [6; 11; 17; 32; 60; 82; 88; 116; 117; 129; 155], а також те, що знання латинської мови допомагають, крім тлумачення лексичного значення цих слів, пояснення їх первісної звукової оболонки та графічного оформлення, забезпечити усвідомлене сприйняття окремих орфограм, які не можна пояснити у системі української мови (насамперед це стосується написань ненаголошених ***е, и***), вважаємо необхідним застосовувати елементи латинської мови при описі орфограм ветеринарних термінів та при їх навчанні для спрощення процесу формування орфографічної компетенції студентів-ветеринарів.

Історія українського правопису має тривалу і строкату історію. Рукописи середньовічної Русі та твори XIV — XVI ст. творилися за фонетичним принципом. З 1708 року, після введення гражданського шрифту, і аж до XIX ст. домінував історико-етимологічний принцип, теоретична основа якого була розроблена М.Максимовичем, і дістав назву " максимовичівка". З початку XIX ст. у під російській Україні знову поширюється фонетичний правопис. Подальша фонетизація українського правопису відбувалася завдяки діяльності харківських письменників першої половини XIX ст. Однак, у другій половині XIX ст. цей правопис занепав. У кінці 50-их рр. XIX ст. П.Куліш створює кулішівку, яка відіграла важливу роль у становленні національного правопису. Емський указ 1876 р. заборонив її використання. Поновити роботу над національним правописом вдалося тільки у 1905 році. 17 січня 1918 року Центральна Рада видала правописний кодекс, який так і не побачив світ. У 1928 р. у Харкові відбулася правописна конференція. Вона схвалила правопис, що увійшов в

історію як “скрипниківський” і ґрунтувався на фонетичному принципі, однак проіснував цей правопис тільки до 1933 р. У 1946 році було створено новий український правопис, друге видання якого з'явилося у 1950 році, а третє — у 1990 р. [99: 33–39]. У сучасній українській літературній мові виділяють чотири принципи правопису – фонетичний, морфологічний, традиційний, диференціюючий принципи. Для написання слів іншомовного походження Л.Ю.Шевченко виділяє особливий принцип, який ґрунтується на транскрипції та транслітерації [162: 21–22]. Для цього принципу пропонуємо вперше термін – аліеноскрипція (або аліеноскриптивний принцип) (від лат. alienus – інший та scribere – писати). Аліеноскрипція охоплює певною мірою і фонетичний, і морфологічний, і традиційний, і диференціюючий. Вона намагається максимально витримати первісну матеріальну фонетико-графічну оболонку слова та адаптувати її до норм мови-реципієнта.

Історично склалося так, що латинська та давньогрецька мови стали перстратом в українській та російській [153], склавши основний лексичний фонд для формування наукової термінології. З білінгвальних ветеринарних та медичних словників (українсько-латинська білінгва) [125] видно, що, входячи до української мови, запозичення пристосовуються до графічної, фонетичної, граматичної та семантичної систем.

Графічне засвоєння полягає в написанні запозичення кириличними літерами відповідно до правил української орфографії. При графічній передачі запозичень використовуються два способи – транслітерація та практична транскрипція [148: 380; 162: 22]. Практична транскрипція – це графічне відображення звукової оболонки запозиченого слова засобами української мови [148: 376-380]. Це запис вимови іншомовного слова *евакуація, дегенерація*.

Транслітерація – передача тексту, записаного за допомогою одного алфавіту, засобами іншої алфавітної системи [148: 378-380; 160; 162: 23-24; 179: 4-7;], це побуквена передача українськими літерами оригінального написання. При транслітеруванні враховується не звуковий склад слова, а буквена відповідність алфавітів. Транслітеруються такі слова: *авітаміноз, мікроскоп, тромб.*

Фонетичне освоєння запозичених слів полягає у передачі іншомовних фонем максимально близькими до них українськими фонемами. Граматичне освоєння запозичень – у набутті ними граматичних значень української мови (зокрема можливості відмінюватися та дієвідмінюватися).

Як показує аналіз ряду ветеринарних термінів, при запозиченні іншомовні слова часто можуть змінювати, розширювати та звужувати свою семантику. Адаптуються слова, які не мають фонетичних аналогів в українській мові (це слова, які мають звуки, що позначаються буквосполуками ph, ch, th, rh). А також слова зі збігом голосних, особливо коли один із них є голосним переднього ряду, де виникає йотація: *фобія, диспное, дієта і т.п.*

Оскільки більшість термінів перекладаються не з латинської, а з російської мови, доводиться проводити чітку межу між орфографічними правилами російської та української мов. Насамперед, слід відзначити, що гемінанти, які наявні у латинських словах, російською мовою збереглися, а в українській вони спростилися: лат. te**rr**a – рос. те**рр**итория, укр. територія. На місці російського ъ в українській мові вживається апостроф.

Аналіз підручників з граматики латинської мови [77: 11-22] дав можливість виявити основні особливості фонетики латинської мови.

Більшість звуків латинської мови як пишуться, так і читаються і в мови -реципієнти вони ввійшли у такому ж самому вигляді, якщо це не суперечить фонологічним системам останніх. По відношенню латинської мови до української це такі звуки: [a], [b], [c], [d], [e], [f], [h], [i], [j], [k], [l], [m], [n], [o], [p], [r], [t], [u], [v]. Деяких змін зазнали такі звуки: qu [кв], s [с] і [з], g [г] [77: 13 – 15].

На основі підручників з латинської та давньогрецької мов, а також білінгвальних словників [52; 77: 11-22; 78: 11- 30; 125; 157; 160; 179] спробуємо з'ясувати основні фонетичні та граматичні особливості освоєння ветеринарних термінів латинського походження українською мовою.

Фонетичні особливості освоєння латинізмів українською мовою

Особливості освоєння голосних звуків та дифтонгів. Латинська мова налічує шість графем на позначення голосних звуків різної кількості – довгих та коротких: ***a*** [ă], [ā] ***o*** [ŏ], [ō], ***u*** [ŭ], [ū], ***i*** [ĭ], [ī], ***e*** [ĕ], [ē], ***y*** [ў], [у] [77: 13]. Потрібно відзначити, що така характеристика як довгота та короткість звуків при запозиченні слів українською мовою не розрізняється . Голосні звуки [а], [о], [u] при запозиченні зберігаються: n***eo***pl***a***sm***a*** – н***ео***пл ***а***зм***а.*** Голосні [і] та [у] дають звуки [і] та [и] залежно від того, в яку позицію вони попадають – після д, т, з, с, ц, ч, ш, ж, р, (дж) пишеться ***-и-***, якщо наступний звук приголосний, в інших випадках – ***-і-***: l***y***mphograph***i***a – л***і*** мфограф***ія***, normoc***y***tus – нормоц***и***т. Латинська мова має такі дифтонги: ae [е], oe [о], au [аў], eu [еў]. Дифтонги oe та ae в українській мові передаються графемою -е-: h***ae***moscopia – ***гемоскопія.*** Дифтонг au зберігає свою первісну звукову оболонку і вимовляються як [аў], графічно ж передається буквосполуками ав та ау: gisto***au***toradiographia – гісто***ау***торадіографія, ***au*** tolis – ***ав***толіз. Дифтонг eu в українській мові передається як [ej]: n***eu***trophilia – н***ей***трофілія.

Особливості освоєння приголосних звуків. Більшість приголосних звуків при запозиченні латинських слів не зазнає ніяких змін. Це стосується приголосних b [б], d [д], f [ф], j [й], k [к], l [л], m [м], n [н], p [п], r [р], t [т], v [в], w [в]. Літера -с- у латинській мові перед голосними переднього ряду позначає звук [ц], перед іншими голосними – [к]. Така ж сама диференціація зберігається і в запозичених словах. Особливої уваги заслуговують слова, запозичені з давньогрецької мови (запозичені слова спершу потрапляли в латинську мову, а потім через її посередництво — в інші європейські мови).

У цих словах приголосний [k] зазнав адаптації на латиномовному ґрунті, і в позиції перед голосними переднього ряду він став позначати звук [ц], перед голосним заднього ряду, відповідно, – [к]. У запозичених словах збереглася вторинна фонемно-графічна оболонка цього звука: ***ц***и***к***л < лат. ***с***у***с***lus < гр. ***k*** у***k***los. Латинський звук [h] за своєю вимовою наближається до українського [г], а латинський [g] – до українського [ґ]. Однак у сучасній українській мові таке розмежування не проводиться, латинське [g] і [h] в українській мові передаються літерою -г-: ***g***ranulocytis – ***г***ранулоцит, ***h***omeostasis – ***г***омеостаз. Буква -***x***- передає буквосполуку -***ch***-: chromatinum – хроматин. Літера -l- позначала звук [l'], м'якість якого в українській мові залежить від фонетичної узвичаєності слова: у***ль***тра, офта***ль***мологія, а***ль***терація. Буквосполуки qu та gu, які позначали лабіо-велярні звуки [q^u] та [g^u], в українській мові передаються відповідно -кв- та -гв-: ***qu***adratus – ***кв***адратний . Буква -s- у латинській мові позначала звук [с], однак у пізній період в інтервокальній позиції відбулося одзвінчення, звук [с] перейшов у [з], оскільки становлення ветеринарно-медичної термінології припадає на пізній період функціонування латини, то в даному випадку при запозиченні зберігається саме ця норма: ***с***идероцит – ***s***iderocytis, лі***з***и***с*** – ly***s***i***s***. У словах, запозичених із давньогрецької мови, де дзвінкого [з] ніколи не було, спостерігається наближення також до вторинної буквено-звукової матерії цих слів, вони набувають -з- в інтервокальній позиції. Латинський -x- передається буквосполукою -кс-: indo***x***ylum – індо***кс***ил. Літера -z- у словах грецького походження дає звук [з]: ***z***ona – ***з***она. У словах негрецького походження – звук [ц]: ***z***incum – ***ц***инк. Ця особливість зберігається і при транслітерації слів.

Особливості освоєння буквосполучень. У власне латинських словах зустрічається буквосполука ti + наступний голосний, у якій звук [t] з II століття н.е. зазнав асиміляції і перейшов у африкату, таким чином, ця буквосполука стала вимовлятися як -ці-. При освоєнні слів з цією буквосполукою збереглася пізня вимова, тобто -ці-: coagula***tio*** – коагуля***ція***. У словах грецького походження в латинській мові вживаються буквосполуки ph [ф], rh [р], ch [х], th [т]. При освоєнні слів з цими буквосполуками українською мовою звучання цих буквосполук зберігається: ***ph***lebogra***ph***ia – ***ф***лебогра***ф***ія, ***ch***loroprenum – ***х***лоропрен, ***rh*** eologia – ***р***еологія, ***th***rombocytus – ***м***ромбоцит [78: 21 – 24].

Особливої уваги заслуговує збіг голосних звуків, один з яких є [і] або [е], між якими при запозиченні виникає йотація, тобто приголосний [j]: thrombopeni***a*** – тромбопені***я*** [61]**.**

Граматичні особливості освоєння латинізмів українською мовою

До складу ветеринарної темінології входять іменники та прикметники. Іменники латинської мови поділяють на п'ять відмін. До І відміни належать іменники, які в називному відмінку однини закінчуються на -а. Це закінчення -а (-я) зберігається і в запозичених словах: natur***a*** – натур***а***,

thrombopeni***а*** – тромбопені***я***. До II відміни належать іменники усіх трьох родів, які у називному відмінку однини закінчуються на -us, -er, -um. Слів із закінченням -er дуже мало, і в термінології вони не зустрічаються. Іменники ж на -us та -um на україномовному ґрунті флексію втрачають, і вживається основа в чистому вигляді: trimpamin***ум*** – тримпамін. Іменники II відміни, основа яких закінчується на -і, при запозиченні в кінці основи після -і з'являється -й: kal***іум*** – кал***ій***.

До III відміни належить велика група слів з різними закінченнями у називному відмінку однини. Іменники, які в латинській мові закінчуються на -tio, в українській набувають -ція: induct***іо*** – індукц***ія***. Закінчення -is та -es на україномовному ґрунті зникають: osmos***іs*** – осмос, асцит – ascites. Іменники pluralia tantum набувають закінчень мови-реципієнта, втрачаючи свої латинські флексії: dehydrogenas***es*** – дегідрогеназ***и***. Іменники, які в кінці мають суфікси -or, -er на україномовному ґрунті зберігають нульову флексію: accept***or*** – акцепт***ор***.

Іменники 4 відміни у термінології зустрічаються зрідка: габітус (habitus – зовнішній вигляд), абсцес (abscessus).

Прикметники завжди набувають граматичних форм мови-реципієнта: hydrophilicus – гідрофільний. Потрібно підкреслити, що зберігається при запозиченні семантика усіх афіксальних елементів. Часто додається суфікс -н- безпосередньо до основи латинського слова: alimentarius – аліментар***н***ий, amphoterus – амфотер***н***ий, antacidus – антацид***н***ий, antirheumaticus – антиревматич***н***ий, колатеральний (collateralis). Цей суфікс нейтральний за значенням і вживається для утворення прикметникових форм.

Суфікс -іс- на україномовному ґрунті або зникає: гіпохромний (hypochromicus), або переходить у -і(и)ч-: паралітичний (paraliticus).

Дієприкметникові суфікси передаються аналогічними за значенням, так , суфікс -***ns***, який служить для утворення дієприкметників теперішнього часу активного стану, в українській мові переходить в -***уч***- alterna***ns*** – альтерну***юч***ий.

Необхідним атрибутом грамотності є порівняння та зіставлення орфограм з російською мовою, адже студенти у більшості випадків працюють з російськомовною літературою, і тому мають потребу у правильному перекладі та орфографічному його оформленні з російської мови. Адже освоєння латинізмів українською мовою проходило через посередництво російської мови.

Необхідним складником навчання грамотності як невід'ємного атрибуту загальної мовленнєвої культури студентів є також вироблення орфоепічних норм, що полягає як у правильній вимові окремих звуків, звукосполук, слів, так і в правильному наголошенні, котре у словах мови-реципієна має багато розбіжностей з мовою-оригіналом. Ця проблематика нині стоїть на вістрі уваги у процесі підготовки фахівців з ветеринарної медицини.

Основними правилами освоєння ветеринарних термінів латинського походження українською мовою повинен володіти кожен студент ветеринарного факультету, адже вивчення латинської мови розпочинається з першого семестру, і знаннями з фонетики студенти оволодівають уже на перших заняттях. Ці знання дозволять не лише правильно передавати слова греко-латинського походження на письмі, але й самостійно утворювати латиномовні терміни, подаючи їх правильне написання, поповнюючи тим самим лексичний склад української мови.

На основі правил українського правопису [167] та ретельного аналізу ветеринарних словників української мови [52; 125] нам вдалося виявити основні правила правопису ветеринарної термінології латинського походження.

Усі слова, які в мові-оригіналі мали подовження чи подвоєння приголосних у корені слова, в українській мові його втрачають (на відміну від російської, де вони зберігаються): гемограма (рос. гемограмма), ексудат (рос. экссудат), омфалорагія (рос. омфалоррагия).

Зазвичай подвоєння приголосних на письмі зберігається в таких випадках: 1) при збігові однакових приголосних на межі кореня і суфікса: *ендоген/ний,* на межі основ: *вакуум/метр;* 2) при збігові однакових приголосних на межі префікса і кореня подвоєння зберігається тільки тоді, коли в мові вживається паралельне слово без префікса: *імміграція* (бо є міграція), *іррадіація* (бо є радіація); *ексудат* (рос. экссудат), бо в українській мові не вживається слово *“судат”*; у ветеринарних термінах греко-латинського походження найчастіше подвоєння зберігається на межі префікса і кореня у таких словах: *іннервація, іррадіація, іррегулярний,* (але: іригація, іригатор), *іммобілізація, інтерреналізм, гіперрефлексія* та ін.; 3) подвоєння зберігається у похідних словах: *імміграційний.*

Літера -и- (яка походить із -і- або -у-) пишеться в загальних назвах після приголосних *д, т, з, с, ц, ч, ш, ж, р, (дж)* перед наступним приголосним: паратиреоз (лат. parathyreosis), паранефрит, але парафлебіт, параліч, ретикуліт, риніт. Перед наступним голосним пишеться *-і-*: *періанатальний, кардіолізис*. Літера -і- вживається також перед я, ю, ї, є: *габітація, поліферація, псевдонемія, санація, семіологія, серотерапія, пацієнт.* За новим правописом після префікса **дез-** слід писати -і-, а не -и-: *дезінтоксикація, дезінфекція*.

Між двома голосними у словах іншомовного походження спостерігається явище йотації – поява приголосного звука -й-: *фобія, дієта, диспное, алоє*. У цілому поява епентичного -j- залежить від того, як узвичаєне те чи інше слово в українській мові. Найчастіше йотація виникає між голосними, один з яких позначається літерою -і-: *терапія, дієта, келоїд, казуїстика, диспротеїнемія, дипломієлія, кінезіятрія,* а також після голосного перед наступним -е-: *тахіпное, каріес.*

Йотація не виникає: у префіксі діа-: *діарея, діагноз;* між двома голосними заднього ряду: а, о, у: *коагулянт, каудальний, каутеризація;* між

перфіксом, який закінчується голосним і коренем, який починається голосним: *діурез, діатез, деіонізація, діенцефалон;* у словах *кіфосколіоз, кандидіаз, гіпіатр, генціанвіолет* та деяких інших, вимова яких узвичаєна в українській мові без [j].

Звуки [g] і [h] у термінології передаються літерою **г**: *бронхографія, гіпертрофія, гіпноз.*

Апостроф у ветеринарних термінах підлягає загальним правилам правопису апострофа у словах іншомовного походження: після букв на позначення губних приголосних [б, п, в, м, ф], задньоязикових [г, к, х], шиплячих [ж, ч, ш] та [р] перед я, ю, є, ї, у тому випадку, коли останні позначають відповідно звуки [ja], [je], [jy], [ji], тобто перед етимологічним -j - латинської мови: *артеріоп'єзограма (arteriopjezogramma)*. Апостроф ставиться також тоді, коли між приголосним префікса і голосним кореня у латинській мові був звук [j]: *ін'єкція (injectio), кон'юнктива (conjunctiva), кон'юнктивіт (conjunctivitis).* Апостроф не пишеться, коли я, ю, є позначають пом'якшення попереднього приголосного: *картиляго*;

М'який знак у ветеринарних термінах іншомовного походження служить для позначення м'якості попереднього приголосного. М'який знак у словах іншомовного походження пишеться після приголосних д, т, з, с, ц, л, н: *апікальний*. Вживання м'якого знака після –л–, а також сполук –ля, -лю , -льо залежить від того, як узвичаєне те чи інше слово в українській мові. Приголосний –л- не пом'якшується у таких словах: *булозний, гіпогалактія, глосеоплегія, гранула, гранулоцити, ілеус, інсулома, клоацит, колапс, колація, макула, пустула, фебрикула та ін.* Приголосний -л- пом'якшується у таких словах: *альбаргін, альбумінурія, альбуцид, альвеола, апікальний, аргульоз, бабезієльоз, бікульоз, більмо, білгарціельоз, біогельмінтоз, браульоз, бруцельоз, бульбозний, бульбарний, вакуоля, вольвульос, гастрофільоз, геогельмінтоз, гіпосульфітотерапія, глютатіон, гранульоз, дальтонізм, екзофтальм, енофтальм, інгаляція, інсоляція, інсуфляція, інсульт, інтерцелюлярний, інфільтрація, кальцинація, кальциноз, калькульоз , кальозний, кальцинація, кардіальгія, картиляго, каудальний, коагулянт, латеропульсія, лобулярний, мальтоза, мальфорація, малярія, маляція, медулярний, мезосальпінкс, нейтрофільоз, пателя, педикульоз, педикулярний, пекторальний, пельвіметрія, пульверизація, ректальний, ульцерація, ультразвук, ундуляція, фебрильний, фібриляція, флюороз, циркулярний та ін.*

Подвійне написання мають терміноелементи –алгія / –альгія та –алгезія / –альгезія: *анальгезія, гіпералгезія, артрал(ь)гія, мастал(ь)гія, міал(ь)гія.* Слово *анальгін* прийнято писати з м'яким знаком. Буквосполуку le слід передавати через ле: *ілеус.*

Окремо слід окреслити слова, в яких не відбувається спрощення: *астма, дармтампонатор, інфаркт*.

Потрібно визначити ряд префіксів, на які потрібно звернути особливу увагу при їх написанні: гіп***е***р (hyper – понад), д***и***с(з) (лат. dys – розлад), дес(

з) (франц. des – видалення), пре (prae –перед), де (de – знищення), р***е*** **(re –** назад**)**, п***ер******и*** **(**peri – навколо**)**, су***б*** **(**sub – під**)**, ент***е***ро (enter – всередині).

Префікси гіпер, дис, пре, ре, пери(і), дес(з), де, суб, а також анти, гіпо, тран**с**, ультра, екстра, ана, гемі, пара, пост, ендо завжди зі словами пишуться разом: *гіперхромний, дистрофія, премортальний, регенеративний, перитоніт, дезінфекція, дефекація, субфебрильний, антивітаміни, гіпопластичний, трансплантація, ультразвукотерапія, анафорез, геміпарез, паралітичний, постгеморагічний, ендогенний*.

Усі складені (з двох і більше основ) ветеринарні терміни пишуться разом: *арибофлавіноз, артеріоліти, бронхоектазис, ваготонія, вектокардіографія, венепункція, вібротерапія*.

Через дефіс пишуться тільки складені терміни, перша частина яких має у своєму складі назву літери або число: *А-вітаміноз, агама-глобулінемія, D-авітаміноз, ікс-промені (або Х-промені), УФ-дозиметр, 17-кетостероїди.*

Через дефіс також пишуться слова: *гемато-енцефалічний, грам-забарвлення, грам-молекула, шлунково-гельмінтозний*.

Усі складені терміни з’єднуються голосними е та о: пневмоторакс, лапароскопія. Без з’єднувального голосного приєднуються основи полі-, тахі- тетра-: *полідипсія, тахікардія, тетраплегія.*

Голосні **е, и** пишуться в запозичених словах за загальними правилами освоєння латинізмів. Буква **е** пишеться, де в латинській мові вживається **–е-, -ае-, -ое-**; а літера **и** пишеться на місці латинських **і/у** після приголосних **–д-, -т-, -з-, -с-, -ц-, -ч-, -ш-, -ж-, -р-** перед наступним приголосним: *гемоглобін* (haemoglobinum), *артеріїт* (arteriitis), *ацидоз* (acidosis).

Те ж саме стосується і написання голосних: якщо у латинському протоваріанті писалася літера –а-, то вона залишається і в українському слові, якщо в протоваріанті було -о-, воно залишається і в українському слові: *анорексія* (anorexia).

Таким чином, аналіз теоретичних джерел, підручників та словників дав можливість з’ясувати, що освоєння та написання ветеринарних термінів латиномовного походження залежить від основних принципів транскрипції та транслітерації латинізмів українською мовою. Ці написання не вичерпує жоден із сучасних принципів української орфографії, тому в роботі виділено особливий принцип правопису іншомовних слів – аліеноскриптивний, який частково поєднує фонетичний, морфологічний, традиційний та смисловий. На основі аналізу “Українського правопису” та ветеринарно-медичних словників вдалося розробити основні правила фонетичного та графічного освоєння ветеринарних термінів латинського походження українською мовою.

1. 2. Психологічні передумови навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження

Для успішного вирішення проблеми формування орфографічної компетенції необхідно з'ясувати психологічні передумови формування навичок та вмінь правопису ветеринарних термінів. Насамперед потрібно наголосити, що навчання правопису слів іншомовного походження до цього часу не було предметом спеціального дослідженням, а так звані слова " важкі для написання" взагалі в методичній літературі розглядаються дуже поверхово.

Іншомовна лексика складає основу словникового запасу фахівця з ветеринарної медицини, є складовою його загальної освіченості. Таким чином, недослідженість психологічних основ навчання правопису слів іншомовного походження в цілому, та ветеринарної термінології зокрема, та потреба у високоосвічених фахівцях з високим рівнем орфографічної компетенції вимагає визначення психологічних передумов навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження.

У працях Н. Н.Алгазиної [3], О. К.Аржанової [7], М.І.Бернацького [19; 20], Д.Н.Богоявленського [29; 30], Є.Верещагіна [39], Р.Р.Давлєтова [60], Н. П.Конюхова [97], В.К.Лотарєва [105], В.Онищука [128], Ю. Пічугова [131], Г.Н.Приступи [138; 141; 137; 140], М.Пучковського [145], М.Разумовської [146], І.М.Хом'яка [172; 173; 174; 175], С.Яворської [189; 190] визначено психологічні основи навчання орфографії в цілому.

Навчання правопису слів іншомовного походження є чи не найскладнішим явищем в орфографії, оскільки переважна більшість таких лексем потребує заучування, адже, як показав аналіз ветеринарних словників (див. 1.1), з погляду граматики української мови їх пояснити у багатьох випадках не можна.

Формування орфографічних умінь і навичок – предмет психології, оскільки вони є обов'язковим компонентом будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної [126: 32].

Під поняттям "орфографічні уміння" нині розуміють орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм, правил, а також операцій на застосування цих правил [126: 32; 140: 7-11; 143: 6-25; 190: 29]. Під поняттям "орфографічні навички" – автоматизовані дії, які формуються на основі умінь, пов'язані із застосуванням комплексу знань на письмі [126: 32; 140: 7-11; 143: 6-25; 190: 29]. Процес вироблення орфографічної навички психологічна наука пов'язує з поступовим переходом від розгорнутих суджень і умовиводів до згорнутих [29: 23-36; 30: 8-12; 190: 34]. У психології та методиці навчання мови механізм формування орфографічної навички розглядається як утворення у свідомості людини ланцюжка тимчасових зв'язків – асоціацій [190: 32].

"Формування умінь і навичок, – зазначає М.Николин, – бачиться нам як континуальний процес реалізації знань учнів у їх уміннях, закріпленні і автоматизації цих умінь у навичках, вироблення на основі цих навичок нових знань, нових умінь, які знову ж таки автоматизуються, узагальнюються, систематизуються у нових навичках" [126: 31]. Процес

формування навички складний і пояснюється поступовим зближенням збудженості в ділянках півкуль головного мозку, яке досягається через зміцнення нервових зв'язків шляхом повторення [190: 33].

Історія методики викладання української мови знає два основні підходи до навчання орфографії (до формування орфографічних навичок) – граматичний (прихильниками якого були Ф.Буслаєв, К.Ушинський, Д. Тихомиров, Д.Богоявленський, О.Гвоздєв, Г.Приступа, М.Разумовська та ін .) та антиграматичний – несвідоме вивчення, формування механічних навичок – (В.Зелінський, Н.Раєвський, П.Афанасьев, В.Флеров, В. Шереметєвський, А. Вачиняєв, Ф.Лай) [146: 9-18; 174: 44].

Представники механістичної теорії навчання орфографії виключали роботу свідомості, важливу роль надавали зоровій пам'яті, вважаючи, що моторний фактор у навчанні орфографії перевищує слуховий та зоровий, тому перевагу надавали переписуванням, визнаючи, що рухи руки – найефективніші у навчанні орфографії [174; 194: 11 - 16].

Граматична теорія остаточно сформувалася в ІІ половині ХІХ століття. Основними положеннями її є такі:

1) основою навчання правопису є граматика, знання правил, які закріплюються різними вправами, необхідними для вироблення орфографічних навичок;

2) роль пам'яті (зорової, слухової, моторної) у навчанні орфографії підпорядковується граматиці і визначається залежно від характеру засвоюваних орфограм. Важливе значення мають увага, інтерес та інші фактори.

Ці положення можуть бути покладені в основу формування умінь правопису ветеринарних термінів латинського походження.

Останнім часом антиграматичний підхід заперечується рядом провідних методистів, а ідея про свідомий підхід до навчання орфографії міцно прижилася в вітчизняній лінгводидактиці [2; 3; 4; 5; 11; 12; 14; 18; 20; 22; 24; 26; 37; 43; 44; 46; 47; 56; 59; 64; 68; 63; 76; 79; 88; 89; 95; 97; 103; 108; 110; 111; 112; 113; 116; 118; 119; 120; 126; 131; 138; 141; 145; 146; 147; 149; 151; 159; 161; 171]. М.Николин, зокрема, зазначає, що формування стійких і незворотних орфографічних умінь і навичок неможливе без участі мислення , без усвідомлення учнями орфографічного матеріалу. Осмислення орфограми робить цілеспрямованою орфографічну діяльність як вчителя (викладача), так і учня. Усвідомлення процесу засвоєння орфограм полягає в перетворенні початкової мети дії в операцію [126: 35]. Хоча кінцевою метою навчання орфографії є формування в учнів (чи студентів) навичок грамотного письма, все ж таки принцип свідомості залишається домінуючим. Навичка формується через свідоме здобуття студентом знань та вироблення умінь [76], саме тому вагома роль надається чітко сформульованим правилам та системі вправ.

Сучасні психологи дійшли висновку, що процеси пам'яті визначаються місцем, яке належить їм у діяльності суб'єкта, тим, що і як він запам'ятовує,

зберігає, пригадує, та яке значення це має для навчальної продуктивної діяльності; а також тим, як суб'єкт ставиться до запам'ятовуваного матеріалу та з чим його пов'язує у своїй діяльності [144: 237]. Саме це призводить до необхідності для навчального матеріалу мати мотивацію та бути цікавим, незвичним, щоб у студентів викликати зацікавлення.

При запам'ятовуванні особливу роль відіграють повторення, які повинні бути не лише частими, а й свідомими. Відомий теоретик і практик викладання іноземних мов В.Артемов наголошує на тому, що осмислене запам'ятовування значно економніше від неосмисленого, відповідно, вирішальну роль в утриманні й відтворенні відіграє розуміння, а також мета і характер матеріалу, що засвоюється. Повторення – зовсім не «мати навчання». Частота повторень не є достатньою умовою успішності досягнення цілей навчання. До повторень слід додати свідомість, тільки це забезпечить максимальну ефективність у вивченні мови [8: 141]. Таким чином, у навчанні правопису ветеринарних термінів необхідно дотримуватися свідомого підходу, який відповідає сучасним поглядам на навчальний процес у цілому. Вченими доведено, що в період пізньої юності загальний розвиток пам'яті відбувається в тісній взаємодії з мисленням [144 : 238], а також тісно пов'язаний з професійною діяльністю. Саме тому кращому запам'ятовуванню піддається матеріал, який викладений логічно, доступно, опирається на досвід, має вмотивованість та професійну зорієнтованість.

Необхідною умовою запам'ятовування є розуміння матеріалу, утворення смислових зв'язків. Незрозумілий матеріал, як правило, не викликає інтересу, запам'ятовується гірше, ніж систематизований, зрозумілий [144: 243]. Для поліпшення умов запам'ятовування варто зробити матеріал зрозумілим і привабливим, з довільним асоціюванням, пов'язуванням певних одиниць матеріалу, котрі треба запам'ятати.

В Макарова зауважує: "Результативність засвоєння правопису залежить від того, наскільки успішно оволодівають учні раціональними прийомами аналізу мовного матеріалу і формування орфографічних навичок як засобу керування своєю пізнавальною діяльністю" [110: 2].

При свідомому навчанні орфографії, як твердить І.Хом'як, учневі не треба запам'ятовувати кожне слово. Вивчивши правило, він має можливість застосувати його при написанні кожного слова [135: 19; 174: 56].

В основі формування навичок правопису ветеринарних термінів ми можемо спиратися на позицію Д.Богоявленського, який виділяє автоматизовану навичку як спосіб утворення дії, яка спочатку виконується на основі свідомого застосування певних правил і лише потім, у процесі вправ, піддається автоматизації. Автоматизовану навичку слід відрізняти від автоматичності (яку передбачала теорія механістичного засвоєння орфографії). Невід'ємна умова формування орфографічних навичок – активність учнів та інтерес до матеріалу [30].

Хоча граматичний підхід і є базовим, однак він не може повністю вирішити проблему формування орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів. Це зумовлюється тим, що в українській мові існує велика кількість ветеринарних термінів, для правопису яких не можна виробити правил, тому їх написання потрібно лише механічно заучувати.

В основі визначення умінь та етапів їх становлення фігурує поняття "орфографічні дії", оволодіння ними є обов'язковою умовою формування умінь як таких. Під час оволодіння вмінням вживати орфограми студент повинен вчитися виконувати різні розумові дії – аналіз, синтез, абстрагування [174: 51].

Для утворення орфографічної навички, услід за Д. Богоявленським, обрано таку еволюцію дій: 1) зниження усвідомлення ролі своїх дій, 2) згортання розумових операцій за рахунок оперативних суджень, 3) об'єднання й узагальнення окремих дій у масштабніші й у зв'язку з цим розширення меж переносу, 4) удосконалення прийомів виконання дій, вибір нераціональних способів розв'язання орфографічних завдань, 5) автоматизація дій [29: 100], а також виділили такі умови формування навички: 1) знання вивчених правил, 2) знання прийомів застосування правил і практичне володіння ними, 3) системне використання вправ, що сприяють виробленню цих умінь [30; 174].

Орфографічні вміння та навички є продуктом діяльності пам'яті. Тому під час навчання орфографії пам'ять слід ставити на перше місце. М. Баранов та Г.Іваницька визначають адекватні види орфографічної пам'яті [за цит. 12: 8 - 12]: 1) слухова, що полягає в запам'ятовуванні на слух фонем у морфемах і реалізація при передачі фонем за допомогою букв, для чого використовуються різні види диктантів, 2) зорова, що активно проявляє себе під час використання різних видів списування і зорових диктантів, необхідна при вивченні умов вибору орфограм і в роботі над орфографічними помилками учнів, 3) кінестезична, яка спирається на поскладове орфографічне промовляння слів, внаслідок чого закріплюється звуковий склад вивченого слова в мускульних рухах органів мовлення, 4) моторна пам'ять, яка пов'язується з багаторазовим записом одного й того ж слова. Усі види пам'яті певною мірою взаємопов'язані. Г.Приступа диференціює види пам'яті за рівнем міцності: 1) вільне використання слова (вищий рівень), 2) встановлення змісту слова (а іноді й його орфографію) за контекстом (середній рівень), 3) з'ясування лексичного й орфографічного значення за словником (низький рівень) [141].

Щодо комплексного застосування усіх видів пам'яті (слухової, зорової, мовленнєворухової, моторної) у лінгводидактиці існують різні погляди. М. Макарова виступає проти комплексного застосування аудіювання, промовляння, зорової фіксації, письма, зазначаючи, що окремі учні проявляють схильність до певного виду подачі інформації, різну продуктивність у засвоєнні знання [110: 14]. О.Аржанова [7: 4-5] дотримується думки щодо комплексного їх використання. Навичка ж

одиничного написання (написання літер, що не перевіряються), чим власне і є переважна кількість греко-латинських запозичень, формується такими прийомами як аудіювання, промовляння, зорова фіксація, письмо. Фіксоване розподільне їх застосування є найбільш ефективним і найбільш прийнятним у сучасній лінгводидактиці. Для одних студентів – лише один з перелічених прийомів найефективніший, для інших – два, або три, а то й усі чотири [110: 14]. Провести диференційований підхід за типом домінуючої пам'яті в умовах вивчення української мови у вищих аграрних закладах освіти не можна, оскільки студенти не розподілені за домінуючим типом пам'яті, а також обмежений часовий фонд для вивчення української мови. Тому нам доведеться здійснювати комплексне застосування усіх видів пам'яті. Однак, ґрунтуючись на позиціях І.Павлова та І.Соколова, які визначають базальну роль мовленнєво-рухового аналізатора у засвоєнні усіх видів мовленнєвої діяльності, Л.Назарової [123], О.Аржанової [7], які зазначають, що довготривала пам'ять формується в мовленнєво-руховому аналізаторі, а також керуючись даними передекспериментального зрізу, проведеного на першому курсі ветеринарного факультету Одеського державного аграрного університету (див. підрозділ 2.1), який дозволив виявити, що студенти не володіють на достатньому рівні правописом ветеринарних термінів, а також ці терміни не входять в їх активний словник , і ці процеси взаємозумовлені, вважаємо доцільним серед усіх видів пам'яті надати пріоритет у формуванні умінь та навичок правопису ветеринарних термінів кінестезичній пам'яті і серед основних прийомів навчання домінуючу роль надавати роботі мовленнєво-руховим органам.

Спираючись на позицію І.Хом'яка та І.Куликової про потужний вплив орфографічного та орфоепічного промовляння (мовленнєвих кінестезій) на підвищення рівня орфографічних умінь та навичок [101: 3; 174: 55], будемо вважати доцільним у навчанні правопису ветеринарних термінів, по-перше, ввести їх у широкий повсякденний вжиток не лише на заняттях з української мови, а й при вивченні профілюючих дисциплін, по-друге, враховуючи невеликий обсяг годин, призначений для курсу української мови, впровадити вправи на орфографічне та орфоепічне промовляння термінів. Орфоепічне потрібне перш за все тому, щоб уникнути інтерферуючих впливів – місцевих діалектів, оскільки контингент студентів з різних діалектних територій; російської мови, яка робить свій відбиток не тільки у навчанні правопису термінології (адже переважна більшість навчальних праць з професійних дисциплін написані російською мовою), а й у навчанні правопису повсякденної лексики; повсякденного спілкування зі своїми ровесниками, викладачами, які не знають досконало української термінологічної лексики.

Таким чином, у навчанні орфографії слід дотримуватися комунікативно -практичного підходу до засвоєння мови. Як і в школі, у вищому навчальному закладі, видається прийнятним розглядати вивчення орфографії як супровідну мету, а процес формування орфографічних

навичок – у зв'язку з виконанням робіт з розвитку зв'язного мовлення і використанням для цього необхідної суми теоретичних знань. Потрібно у тісному взаємозв'язку використовувати як свідомий підхід до з'ясування правопису графем, так і вироблення підсвідомого їх вживання, що досягається при повсякденному орфоепічному та практичному орфографічному промовлянні.

Поділяючи погляди Д.Богоявленського [29, 30], О.Власенкова [43], С. Жуйкова [63], В.Іванової [80], О.Кучерука [102], Т.Напольнової [124], Н. Пироги [130], Т.Донської, Г.Кирилової, А. Дудникова, І.Хом'яка [174], В. Ямпольської [192], вважаємо доцільним у процесі навчання орфографії відводити значне місце розвивальному навчанню, одним із психологічних принципів якого є формування узагальнюючих прийомів розумової діяльності, що поділяється на алгоритмічні й евристичні прийоми.

Алгоритмічні прийоми, як вважають вчені [174], повинні орієнтувати учнів на дії за готовим зразком, скеровуючи пошуковий процес мислення. Вони забезпечують правильний розв'язок відомих для студентів типів задач, вчать логічно міркувати. Евристичні прийоми (конкретизації, абстрагування , варіювання, аналогії, постановки аналітичних питань) дають можливість формувати вміння у принципово нових навчальних ситуаціях, полегшуючи тим самим пошук вирішення нових проблем. Студенти-ветеринари повинні, з одного боку, уміти вирішувати типові орфографічні завдання, а з іншого боку, уміти використовувати знання та вміння у принципово нових ситуаціях.

З процесами пам'яті безпосередньо пов'язаний інтерферуючий вплив різноманітних факторів на формування мовленнєвих умінь та навичок. Інтерференція – порушення мовної норми під впливом іншої мовної норми. Виділяють інтерференцію зовнішню (вплив інших мов) та інтерференцію внутрішню (вплив схожих елементів один на одного в межах однієї мови). Розмежовують інтерференцію на рівні мови та на рівні мовлення [170: 14 – 18; 174: 39]. Основним прийомом подолання інтерференції є використання зіставлень: як міжмовних, так і внутрішньомовних.

Проблема використання міжмовних зіставлень у навчанні орфографії розглядалася рядом вчених – В.Бекмуратовою [17], Р.Давлєтовим [60], А. Залевською [74], Е.Ісламовою-Корольовою [84], А. Каландровою [87], О. Коломийченком [96], І.Мельниченко [116; 117], О.Сергієвським [155], які визнали доцільність їх застосування.

Виходячи з позицій І.Мельниченко, вважаємо, що виклад орфографії двох мов, які вивчаються паралельно (розглядається на матеріалі російської та української мов), повинен здійснюватися на зіставленні та протиставленні. Зіставлення і протиставлення знижує неминуче змішання, досягається свідоме, глибоке засвоєння орфографії [116: 54-55]. Прийом зіставлення застерігає від інтерферуючих впливів, активізує логічне мислення учнів, розвиває їхню увагу, виключає механічність заучування теоретичних положень, допомагає усвідомити спільні правописні

властивості української і російської мов і на цій основі відзначити відмінні в обох мовних структурах орфографічні риси.

Керуючись поглядами В.Лотарєва, який визнає інтерес і посильність стимуляторами пізнавальної діяльності [105: 7], та А. Сергієвського, який наголошує на тому, що зіставлення перебуває у відповідності з психологічною природою пізнання [155: 3], а також власними спостереженнями над тим, що семантика й етимологія іншомовних слів завжди зацікавлює студентів, можемо зробити висновок, що у навчанні орфографії не тільки можна, а й необхідно подавати студентам етимони ветеринарних термінів, показувати, в структуру яких термінів вони входять, тим самим збагачуючи словниковий запас студентів.

Зіставна методика навчання орфографії розглядалася тільки на матеріалі двох споріднених мов – української та російської [19; 60; 74; 84; 87; 96; 116; 117; 155]. Пропоновані в дисертації трилінгвальні зіставлення зіставлення (українська – російська – латинська) дозволяють насамперед подолати інтерферуючий вплив (за допомогою зіставлень з російською мовою) та забезпечити свідоме навчання орфографії (зіставлення з латинською мовою).

Процес внутрішньої інтерференції зводиться здебільшого до пошуку орфограми [1: 17]. Вибіркова функція у навчанні правопису слів іншомовного походження є чи не найскладнішою, оскільки студенти стикаються з явищем квазіомонімії, квазіомофонії та квазіомографії у таких відношеннях: випадковий схожий збіг у звучанні латинського (грецького) слова й українського, які не мають спільного походження (так, пишуть замість “біл**і**рубін” – від лат. bilirubin – жовтий пігмент – біл**о**рубін, “залізодефіцитний” - замість “залозодефіцитний”), випадковий збіг у звучанні з іншим латинським (грецьким) словом (поплутування терміноелементів невро- (гр. neuron – нерв) і нефро- (гр. nephros – нирка), ангіорексис (angeion + rhexis – розрив), апіреxсія (a + pyrexix – пропасниця), anorexia (an + orexis – апетит)) – такі збіги можуть викликати не тільки орфографічні помилки, а й неправильне, спотворене розуміння семантики самого терміна; такого типу помилки можуть бути викликані неправильним членуванням морфем, що є найскладнішим, оскільки вимагає доволі ґрунтовних знань класичних мов.

Однією з причин усіх орфографічних недоліків, пов’язаних із неправильним розумінням лексичного значення слова, є застосування помилкових правил, про які згадує А. Алгазина [3: 36]. Це в нашому випадку є дуже поширеним. Якщо, скажімо, у навчанні правопису власне українських слів (або іншомовних, але таких, що перебувають в активному вжитку) це може бути рідкісним, і то переважно тільки в молодшому шкільному віці, то при написанні спеціальних термінів це явище дуже поширене, адже було виявлено, що студенти першого курсу не знають семантики близько 98% термінів та терміноелементів латинського та давньогрецького походження. Лише свідомий підхід (та й про механічний у

навчанні правопису слів-термінів говорити дуже важко) до навчання орфографії може застерегти від застосування помилкових правил. Для цього пропонується з'ясування етимології слова, встановлення його латинського чи грецького етимона, визначення семантики, поділ на морфеми.

Зрозуміло, що виробити у студентів навички правильного письма всієї ветеринарної термінології за такий короткий час, що надається для курсу української мови у вищих аграрних закладах освіти, дуже важко, тому перед нами постає проблема закласти у студентів уміння пошуку потрібної орфографічної інформації самостійно. Необхідно навчити студентів користуватися орфографічними словниками, латинським та давньогрецьким словниками.

У процесі творчої роботи проходить процес своєрідного злиття усвідомленого граматичного значення з неусвідомленим чуттям мовного значення. Тому розвиток мислення повинен бути тісно пов'язаний із засвоєнням орфографії [29: 110].

Таким чином, навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження ґрунтується на таких позиціях психології: 1) навчання орфографії – процес формування орфографічних навичок і вмінь; процес вироблення орфографічної навички – постійний перехід від розгорнутих суджень і умовиводів до згорнутих, вироблення навички здійснюється через систематичні повторення; 2) навчання правопису ветеринарних термінів здійснюється в руслі граматичної теорії навчання орфографії: формування орфографічних навичок повинне бути усвідомлене студентом, а не зводитися до механічного заучування написань окремих слів; навичка формується через свідоме набуття студентом знань та вироблення умінь; для забезпечення свідомості необхідно робити посилання на відомі мови; 3) одиничні написання (іррегулятивні слова) повинні заучуватися механічно; 4) на основі поглядів І.Павлова І.Соколова, Л.Назарової, І.Хом'яка та деяких інших учених вважаємо доцільним у формуванні орфографічних умінь та навичок надати пріоритет кінестезичній пам'яті і серед основних прийомів навчання визнати домінуючими промовляння та розвиток мовлення, необхідно всі слова ввести в активний обіг студента; 5) основним способом подолання інтерференції було виявлено зіставлення; 6) зіставлення з латинською та російською мовами відповідають психологічній природі пізнання, є цікавими і професійно необхідними для студентів-ветеринарів.

1.3. Методичні засади навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження

1.3.1. Зміст, завдання та принципи навчання правопису ветеринарної термінології

Для успішного розв'язання поставленої проблеми насамперед потрібно визначити *зміст та завдання* навчання правопису ветеринарних термінів, оскільки вони визначають організацію навчального процесу, вибір основних підходів, системи вправ.

Типовою та робочою програмами з українського ділового мовлення для ветеринарного факультету Одеського державного аграрного університету визначено такий зміст навчання орфографії:

*підвищення відносної грамотності (формування орфографічних та пунктуаційних навичок);

*формування знань, умінь та навичок правопису професійної лексики (анатомічної, клінічної, фармацевтичної термінології).

Основними завданнями навчання орфографії є:

*скоригувати, доповнити, удосконалити теоретичні знання студентів з відносної української орфографії (основні принципи правопису, правила орфографії та пунктуації);

*скоригувати, доповнити, удосконалити орфографічні навички при записі готового тексту (диктанту) та при створенні власного (написанні творів, переказів, складанні зразків фахової документації);

*удосконалити уміння вирішувати орфографічні завдання;

*сформувати знання, уміння та навички правильного написання термінів іншомовного походження;

*виробити уміння та навички перекладу термінів з російської мови українською та правильного їх написання;

*виробити уміння та навички створення власних писемних висловлювань.

Враховуючи ці завдання, які включають навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження, а також визначені лінгвістичні та психологічні основи їх навчання, вважаємо необхідним дещо розширити основні завдання курсу навчання орфографії, виділивши насамперед такі:

*сформувати уявлення про основні шляхи освоєння термінологічної лексики (транслітерація, транскрипція);

*сформувати знання про фонетичне та граматичне освоєння латиномовної ветеринарної термінології українською мовою;

*виробити уміння конструювати іншомовні терміни;

*розширити словниковий запас студентів ветеринарними термінами латинського походження.

Визначення *принципів навчання правопису ветеринарних термінів* латинського походження є однією із основних методичних передумов успішного їх засвоєння.

Принципи навчання орфографії описує С. Яворська, виділяючи такі: науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, наступності і перспективності, взаємозв'язку мов у процесі

навчання [190]. Усі ці принципи є прийнятними, однак у процесі навчання правопису слів іншомовного походження вони набувають деяких специфічних особливостей, на яких нам належить зупинитися.

Принцип науковості навчання [169: 111] полягає у використанні інформації, обґрунтованої в сучасній науці. Система правил правопису іншомовних слів повинна бути обміркована, мати чітке логічно-причинове висвітлення написання різних груп слів, а не зводитися до механічного заучування, що до цього часу пропонувалося у нашій методиці. Студентам потрібно подати не тільки основні правила правопису ветеринарних термінів, а й виявити причини написання того чи іншого варіанта орфограми. Єдиним аргументом у цьому випадку є знання студентами основних правил запозичення та освоєння латинізмів українською мовою, залучення посилань та зіставлень з латинськими відповідниками, які стали базою для формування ветеринарної термінолексики української мови.

Принцип систематичності та послідовності [169: 112; 190] зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку тих, хто вчаться. Цей принцип передбачає системність у роботі викладача (опору на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги студентів на вузлових питаннях, продумування системи занять, здійснення внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків), а також системність у роботі студентів (систематичність відвідування занять, виконання домашніх завдань, уважність на заняттях, порядок у виконанні домашніх завдань, систематичне повторення навчального матеріалу) [169: 112]. Робота над орфографією є складним процесом, бо освоєння правильного написання слів відбувається від свідомого засвоєння правил до механічного застосування їх на письмі. Лише систематична робота, яка полягає у достатній кількості та достатній частотності використання вправ, дотриманні порядку при їх виконанні, сприятиме формуванню міцних орфографічних знань, умінь та навичок. У процесі навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження, де більшість слів доводиться запам’ятовувати, необхідною умовою є організація систематичних повторень та засвоєння нової лексики, що здійснюється шляхом вправ та словникової роботи.

Принцип зв’язку теорії з практикою [169: 113; 190] є також одним із визначальних у навчанні правопису слів іншомовного походження (і в процесі опанування всієї орфографії). Викладач повинен забезпечити студентів необхідними правилами орфографії та достатньою системою вправ для вироблення міцних орфографічних умінь та навичок. Як уже зазначалося вище, викладач української мови не ставить за мету вивчити правопис усієї ветеринарної термінології, він повинен озброїти студентів насамперед знаннями основних принципів правопису, “підготувати” майбутніх фахівців до самоосвіти. Викладач має спиратися на досвід студентів, набуті ними знання у їх практичній діяльності.

Принцип доступності – відповідність навчального матеріалу, методів, форм, засобів навчання віковим особливостям студентів, а також їх готовності до сприйняття, “дотримання правил від простого до складного” [169: 112]. Навчання правопису іншомовних слів у середній школі не потребує посилання на ті мови, з яких ці слова було запозичено, оскільки така форма роботи не принесе позитивних результатів та користі (можна ознайомити учнів тільки з причинами вибору такого чи іншого варіанту написання). Оскільки учні не володіють тими мовами, з яких було запозичено слова, то посилання на них створюватиме труднощі, тому простіше, звичайно, вдаватися лише до заучування. На ветеринарному факультеті студенти паралельно вивчають латинську мову, і посилання на неї полегшуватиме навчальний процес. Тож використання посилань на паралельні мови (латинську та російську) при підготовці студентів-ветеринарів сприяє доступності та полегшенню засвоєння орфографії. Ще одним важливим фактором, що забезпечує доступність навчального матеріалу, є стиль і мова викладу. Студенти нефілологічних спеціальностей не мають достатнього термінологічного запасу. Тому простота та лаконічність у поєднанні з науковістю допоможуть опанувати матеріал.

Принцип взаємозв’язку мов у процесі навчання [190]. С.Яворська має на увазі взаємозв’язок української і російської мов. У процесі навчання правопису ветеринарних термінів є можливість розширення кількості мов, залучаючи ще й елементи латинської та грецької. Використання російської мови потрібне там, де студенти стикаються з проблемою розбіжностей у правописі обох мов, що супроводжується подоланням впливу міжмовної інтерференції на свідомість білінгва – знавця української та російської мов. Посилання на російську та латинську мови має місце на різних етапах опрацювання навчального матеріалу – як на етапі презентації (при поясненні окремих орфограм, принципів написання), так і при закріпленні (при виконанні одномовних та двомовних вправ (списувань, диктантів, усних завдань) на переклад, транслітерацію та транскрипцію), під час проведення словникових робіт, корекції знань, умінь та навичок студентів.

Однак ці принципи не відображають усю специфіку навчання правопису слів іншомовного походження. Вважаємо доцільним також виділити ще один принцип – принцип раціонального використання компаративних елементів, зміст якого полягає в тому, що посилання на паралельні мови не повинне бути обтяжливим для студентів, займати більшу частину навчального часу [187: 61]. Посилання та зіставлення нам необхідні як прийом навчання, а не як зміст. Зіставлення використовуються для забезпечення розуміння сутності лінгвістичного явища, природи тієї чи іншої орфограми, для формування умінь користуватися матеріалом інших мов для вирішення орфографічних задач, з якими студент стикатиметься упродовж усієї своєї практики. Саме тому викладач повинен раціонально поєднувати вправи на зіставлення, транскрипцію та транслітерацію із традиційними.

Необхідно виділити ще принцип свідомості [169: 113; 190], який є одним із провідних у сучасній лінгводидактиці. У процесі навчання орфографії він передбачає вироблення навичок письма через свідоме сприйняття орфографічних правил, від формування окремих елементів діяльності до їх об'єднання. Принцип свідомості реалізується у свідомому оволодінні уміннями та навичками інтелектуальної праці. Свідоме оволодіння діяльністю забезпечує сталість набутих навичок і вмінь, дає можливість студентам здійснювати самоконтроль і самокорекцію.

У навчанні правопису ветеринарної термінології студентів ветеринарних факультетів принцип свідомості забезпечується такими шляхами: 1) розробка системи правил освоєння та правопису означених термінів в українській мові, 2) проведення зіставлень з латинською мовою для з'ясування причин правопису окремих слів (найчастіше це стосується написання ненаголошених голосних у різноманітних морфемах). Знання основних джерел формування правопису ветеринарних термінів забезпечить успішність грамотного їх написання.

Не менш важливим є також принцип активності студентів, оскільки він визначає головне спрямування їх пізнавальної діяльності й керування нею. Активізації пізнавальної діяльності сприяють позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує значення наукових знань, варіантність та диференціація вправ, використання знань при розв'язанні конкретних завдань та ін. [169: 113]. Вагомими є зіставлення, які підвищують інтерес до навчального процесу, роблять роботу студентів цікавою і захоплюючою особливо у процесі дослідження етимології та первісної семантики іншомовних слів. У навчальному процесі студент повинен бути активним учасником та "помічником викладача". Його слід залучати до дослідницької та практичної роботи. Наприклад, дати завдання визначити граматичні особливості освоєння тих чи інших лексико-граматичних груп, перевірити себе в умінні конструювання певних термінів, наведення слів із зазначеною орфограмою, пояснення їх семантики та особливостей правопису. Студент також повинен систематично та свідомо виконувати вправи та завдання, які пропонує йому викладач з чіткою послідовністю дій та операцій.

Варто виділити також принцип домінуючої ролі вправ [169: 52; 190], який реалізується в навчальному процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ. У навчанні правопису слів іншомовного походження вправляню слід приділяти особливу увагу, оскільки студенти повинні все ж таки запам'ятати написання більшості слів, навчитися швидко використовувати орфографічні правила під час письма, і провідна роль у цьому процесі надається пам'яті. Більше уваги потрібно надавати письмовим вправам, оскільки вони залучають усі види пам'яті – слухової, зорової, мовленнєворухової та моторної. Усні ж вправи є мобільнішими і дозволяють опрацювати більшу частину матеріалу. Для успішного вирішення поставлених цілей усі ці принципи повинні реалізуватися у

тісному взаємозв'язку.

Таким чином, аналіз теоретичної літератури показав, що у процесі навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження широко слід використовувати як традиційні принципи – принцип науковості, систематичності та послідовності, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип доступності, принцип наступності і перспективності, принцип взаємозв'язку мов у процесі навчання, так і деякі специфічні: принцип раціонального використання компаративних елементів, принцип активності студентів та домінуючої ролі вправ.

1.3.2. Система роботи з формування умінь та навичок правопису ветеринарної термінології латиномовного походження

Особливості презентації навчального матеріалу

Формування орфографічних умінь та навичок у сучасній методиці здійснюється свідомим шляхом, оскільки механічне заучування написання слів є набагато довшим і важчим. Вивчати орфографію без орфографічних правил – те ж саме, що вивчати іноземну мову без граматики. Тому робота потребує систематичного застосування правил [13: 8].

І хоча вироблення орфографічних навичок (як кінцева мета вивчення орфографії) здійснюється шляхом від свідомого до механічного, від засвоєння орфографічного правила до механічного написання орфограми, однак, як зазначає Д.Богоявленський, у процесі творчої роботи проходить процес своєрідного злиття усвідомленого граматичного значення з неусвідомленим чуттям мовного значення [30: 110].

У навчанні правопису ветеринарних термінів доцільним буде прийняти позицію О.Коломийченка, який зазначає, що застосування правила – виконання розумової дії. Через невміння розчленувати правило на мисленнєві операції тренувальні вправи виконують шляхом проб і помилок. Навчання залежить від пізнавальної активності учня, від здатності переключати увагу від одного подразника до іншого, від чіткої постановки цілей – що від учня вимагається, від мотивації навчальної діяльності – рухомої сили активності учнів і свідомого ставлення до навчальної роботи [96: 7]. Саме тому навчання орфографії повинне здійснюватися через свідомість та умотивованість правил [183]. Будь-якому методові слід надавати такого характеру, при якому студенти працювали б активно та самостійно.

Спираючись на основні фактори, якими визначається успіх навчання орфографії, визначені К.Шатовою [183]: 1) гарне знання теоретичного матеріалу, 2) глибоке усвідомлення сутності правил, 3) умотивованість, 4) підвищення активності й самостійності, 5) строга система і послідовність вправ; враховуючи основні причини неграмотності, виявлені І.Хом'яком [

174], серед яких потрібно зазначити насамперед такі: 1) недостатньо міцне закріплення правила в момент його опрацювання, 2) неточне визначення вчителем рівня міцності засвоєного учнями правила, внаслідок чого передчасний, поспішний перехід до нового матеріалу, 3) неправильна організація повторення, коли на довгий час відвертається увага учнів від поновлення в пам'яті того чи іншого правила (як бачимо, дві причини неграмотності І.Хом'як вбачає саме в недостатній обробці орфографічного правила); а також беручи до уваги етапи орфографічного пізнання, визначені М.Бардашем: 1) споглядання (спостереження над мовним явищем), 2) осмислення, аналіз спостережуваних явищ, що приводить учнів до узагальнень, формулювання висновку, правила, 3) практика письма – застосування здобутих знань [13: 18]; вважаємо за необхідне ретельно і ґрунтовно розробити систему правил правопису ветеринарних термінів латинського походження, які б забезпечували доступність в опануванні орфографії, стали надійним фундаментом для наступного етапу – формування орфографічних дій.

Отже, для засвоєння правил правопису, свідомого утворення орфографічної навички в першу чергу необхідна робота думки, мислення, активної пізнавальної діяльності. Осмислення орфограми робить цілеспрямованою орфографічну діяльність як викладача, так і студентів [126: 32 – 35]. Фіксована увага на прийомах, усвідомлення їх – основний шлях успішного оволодіння ними. Вироблення навички повинно спиратися на активну пізнавальну діяльність учнів, розвиток пізнавального інтересу, умотивованість, підготовчі вправи, дослідницькі завдання, повідомлення яскравих незвичних відомостей, порівняння відомого з новим [190: 34].

У методиці виділяють три типи правил орфографії: 1) скорочене, 2) розширене, 3) оптимальне. В основу організації інформативного наповнення правил правопису доцільно буде покласти погляди Р. Блюмберга, який визначав, що найдоцільніше створювати оптимальні варіанти орфографічних правил. Правило повинне мати стільки пізнавальних орієнтирів, скільки їх необхідно для співвіднесення з правилом різних за складністю випадків написання [27: 12].

М.Макарова [110: 6] виділяє такі форми організації правил: 1) інформаційно-повідомлювальні, 2) проблемні, 3) програмовані. Перший вид , як зазначає сама авторка, недостатньо активізує пізнавальну діяльність учня, тому слід більше звертатися до проблемного, визнаного рядом провідних вчених (Д.Богоявленським, Н.Менчинською, Т.Кудрявцевим, А. Люблинською, А. Матюшкіним, Є.Шатовою, Ю.Бабанським), а також до програмованого, оскільки алгоритмізація, як зазначає Н.Пирога, дозволяє розвивати мислення та уникати надмірного дробіння матеріалу. Алгоритмічний підхід дає змогу виявляти логічну структуру навчання матеріалу, забезпечує її наочне представлення [130: 9]. У процесі формування правил правопису ветеринарних термінів будемо застосовувати усі три типи правил залежно від того, наскільки вони будуть доцільними

для навчального процесу, наскільки забезпечать доступність та зрозумілість навчального матеріалу. Тому потрібно дуже чітко визначити, яку мету ставить викладач: чи повідомити студентам про написання окремих слів (наприклад, винятків), чи сформувати у них правильний порядок пошуку необхідної інформації (коли йдеться про варіанти орфограми), чи навчити встановлювати причини та виводити наслідки, коли йдеться про з'ясування семантики лексичних одиниць, яка впливає на їх написання).

Проте, як показав аналіз орфографічного матеріалу, при вивченні певної орфографічної теми дуже важко вибрати якийсь один спосіб презентації, тому пропонуються свого роду змішання шляхів презентації, тобто розробки різнотипових орфографічних правил при вивченні однієї орфограми та її варіантів.

У процесі розробки правил правопису ветеринарної термінології слід враховувати те, що орфографічний матеріал може бути поділений на дві групи:

1. слова, які розвинули власну правописну специфіку на ґрунті української мови (правопис -и-, -і- після приголосних, написання слів разом і через дефіс, подвоєння та подовження приголосних, написання м'якого знака, апострофа, виникнення йотації);
2. транслітеровані слова, написання яких не пояснюється правилами української орфографії (ненаголошені голосні у коренях та префіксах, групи приголосних, які не зазнають спрощення);

Цей поділ має суттєвий вплив на розробку орфографічних правил.

У процесі розробки правил правопису будемо враховувати кожен варіант орфограми, який має семантичні, фонетичні та граматичні особливості, що викликають труднощі [3: 9]. З явищем варіанта орфограми під час написання слів іншомовного походження студенти стикаються повсякчас, тому необхідний чіткий опис усіх умов вживання тієї чи іншої орфограми.

Важливе місце при формуванні орфографічних правил слід відвести зіставленням. На потребі проводити зіставлення наголошував ще К. Ушинський, який писав: "Порівняння є основа всякого розуміння і всякого мислення. Про все в світі ми дізнаємося не інакше як через порівняння. Якщо ви хочете, щоб якийсь предмет зовнішньої природи зрозуміли ясно, то відрізняйте його від найбільш схожих і знаходьте в ньому схожість з найбільш віддаленими від нього предметами" [168: 233 - 234].

При розробці правил правопису будемо дотримуватися таких умов:

- правила повинні бути сформульовані стисло, але містити всі дані про написання орфограми (бути оптимальними);
- услід за Н.Алгазиною необхідно звертати увагу на походження терміна, на його лексичне значення та морфемну будову, приналежність до певної частини мови та місце в контексті [3: 20; 71];
- слід зосереджувати особливу увагу на омофонах (типу латинського dys- – дис- і французького des – дес), які через схожу вимову часто стають

причиною помилок;

- презентувати всі варіанти орфограми.

Спробуємо розробити основні способи презентації орфографічного матеріалу.

1. Фонетичне освоєння латинізмів

Пропонуємо поєднання інформаційно-повідомлювального та програмованого типів правил.

Інформаційно-повідомлювальні – правила, які констатують певну інформацію. Ці правила можна застосувати при презентації написань, які не мають варіантів. Це такі правила:

1)Голосні звуки ***[а], [е] [о], [и]*** при запозиченні зберігаються: neoplasma – неоплазма**.**

2)Дифтонги oe та ae в українській мові передається графемою -е-: h***ае***moscopia – ***гемоскопія.***

3)Дифтонг au вимовляються як [аў], графічно ж передається буквосполуками -ав- та -ау-: gisto***au***toradiographia – гісто***ау***торадіографія, ***au***tolis – ***ав***толіз.

4)Дифтонг ***eu*** в українській мові передається як ***[ej]***: n***eu***trophilia – н***ей***трофілія.

5)Більшість приголосних звуків латинських слів при запозиченні не зазнають ніяких змін. Це стосується приголосних b [б], d [д], f [ф], j [й], k [к], l [л], m [м], n [н], p [п], r [р], t [т], v [в], w [в].

6)Латинський звук [h] та [g] в українській мові мові позначаються літерою г: ***g*** ranulocytis – ***г***ранулоцит, ***h***omeostasis – ***г***омеостаз.

7)Буквосполуки ***qu*** та ***gu*** в українській мові передаються відповідно ***-кв-*** та ***-гв-***: квадратний < quadratus, лінгва < lingua.

8)Буквосполука ti + наступний голосний в українській мові вимовляється як -ці-: coagulatio – коагуляція.

9) При освоєнні слів з цими буквосполуками ph [ф], rh [р], ch [х], th [т] українською мовою їх звуковий склад зберігається: phlebographia – флебографія, chloroprenum – хлоропрен, rheologia – реологія, thrombocytus – тромбоцит.

10) Латинський -х- передається буквосполукою -кс-: indo***x***ylum – індо***кс***ил.

11) Літера ***-l-*** позначала звук ***[ĺ]***. М’якість цього звука здебільшого збереглася і в українській мові: ультра (лат. ultra), офтальмологія (ophthalmologia), альтерація (alteratio).

Програмові правила можна застосовувати при презентації запозичення таких звуків:

1)Латинські голосні звуки ***[і]*** та ***[у]*** в українській мові передаються звуками ***[і] та [и]*** залежно від того, в яку позицію вони попадають: після *д, т, з, с, ц, ч, ш, ж, р, дж* перед наступним приголосним пишеться ***-и-***; після інших приголосних, після всіх голосних, а також після *д, т, з, с, ц, ч, ш, ж, р, дж,* якщо наступний звук - голосний, пишеться ***-і-***: lymphographia – лімфографія, normocytus – нормоцит.

2)Літера ***-с-:*** якщо після –с- голосний [і] або [е], в українській мові їй відповідає звук ***[ц];*** якщо після –с- вживаються інші голосні або приголосні звуки – ***[к]***. Така ж сама диференціація зберігається і в запозичених словах. Наприклад: акароїдоз (лат. acaroidosis), церебральний (лат. cerebralis).

Це правило має певні винятки: у словах, запозичених із давньогрецької мови приголосний ***[k]*** перед голосними [е] та [і] може позначати як ***[ц]***, зазнавши впливу латинської мови, так і ***[k]*** у словах, які не запозичалися латинською мовою, тому адаптації до правил латинської мови також не відбулося. Наприклад: цикл < лат. cyclus <

гр. kyklos, цистит < гр. kystis; кератит < гр. keratitis, кіфоз < гр. kyphosis, клізма < гр. klyso. Це правило запозичення слід організовувати як ***проблемне:*** студенти повинні спершу з'ясувати етимологію слова, а потім визначити специфіку написання.

Проблемними будуть також такі правила:

1)Запозичення літери –s-.

Буква ***-s-*** між двома голосними передається приголосним [з], в усіх інших випадках – [с]: сидероцит – siderocytis, лізис – lysis.

Якщо в латинському оригіналі приголосний -s- стояв між голосним звуком кореня і голосним закінчення, то при відпадінні закінчення у запозиченому варіанті зберігається, як правило, [з]. Наприклад: нефроз < nephros-is, склероз < scleros-is.

У словах, запозичених із давньогрецької мови через посередництво латини, де дзвінкого [з] не було, спостерігається наближення також до вторинної буквено-звукової матерії цих слів, вони набувають -з- в інтервокальній позиції (між двома голосними). Наприклад: дискінезія < dyskinesia, дисбазія < dysbasia.

2) Літера -z- у словах грецького походження дає звук [з]: ***z***ona – ***з***она. У словах негрецького походження – звук [ц]: ***z***incum – ***ц***инк. Ця особливість зберігається і при транслітерації слів.

2. Граматичне освоєння латинізмів

Інформаційно-повідомлювальні:

1) Іменники *I відміни* в називному відмінку однини закінчуються на -а. Це закінчення -а (-я) зберігається і в запозичених словах: natur***a*** – натур***а***, thrombopeni***a*** – тромбопені***я***.

2) Іменники *II відміни* які закінчуються на -us, -er, -um, на ґрунті української мови втрачають флексію, і вживається основа в чистому вигляді: trimpamin***um*** – тримпамін. Слів із закінченням -er дуже мало, і в термінології вони не зустрічаються.

3) Іменники II відміни, основа яких закінчується на -і, при запозиченні в кінці основи після -і з'являється -й: kal***ium*** – кал***ій***.

4) Іменники, які в латинській мові закінчуються на -tio, в українській набувають -ція: induct***io*** – індукц***ія***.

5) Закінчення -is та -es на ґрунті української мови зникають: osmos***is*** – осмос, асцит – ascites.

6) Іменники pluralia tantum набувають закінчень мови-реципієнта, втрачаючи свої латинські флексії: dehydrogenas***es*** – дегідрогеназ***и***.

7) Іменники, які в кінці мають суфікси -or, -er на ґрунті української мови зберігають нульову флексію: accept***or*** – акцепт***ор***.

8) *Іменники IV відміни* при запозиченні однаковою мірою зберігають або втрачають закінчення –us (залежно від того, як слово узвичаєне в українській мові): габітус (habitus – зовнішній вигляд), абсцес (abscessus).

9) Усі прикметники набувають закінчень української мови: -ий, -а, -е (-ій, -я, -є): hydrophilicus – гідрофільний.

10) Суфікс -іс- на ґрунті української мови або зникає: гіпохромний (hypochromicus), або переходить у -і(и)ч-: паралітичний (paraliticus).

11) Дієприкметниковий суфікс ***-ns*** в українській мові переходить в ***-уч-*** alterna***ns*** – альтерну***юч***ий.

3. Вживання апострофа

Правила правопису апострофа – ***проблемного*** характеру:

1. У словах іншомовного походження після букв на позначення губних приголосних [б, п, в, м, ф], задньоязикових [г, к, х], шиплячих [ж, ч, ш] та [р] перед я, ю,

є, ї, у тому випадку, коли останні позначають відповідно звуки [ja], [je], [jy], [ji], тобто перед етимологічним -j- латинської мови: *артеріон'єзограма (arteriopjezogramma)*.

2. Апостроф ставиться також тоді, коли між приголосним префікса і голосним кореня в латинській мові був звук [j]: *ін'єкція (injectio), кон'юнктива (conjunctiva), кон'юнктивіт (conjunctivitis)*.

3. Апостроф не пишеться, коли я, ю, є позначають пом'якшення попереднього приголосного: *картиляго*.

4. Вживання м'якого знака. Написання я, ю, ь після –л– у ветеринарних термінах

Правила вживання м'якого знака будуть ***інформаційно-повідомлювальні.***

1.М'який знак у словах іншомовного походження пишеться після приголосних д, т, з, с, л, н для позначення їх м'якості: *апікальний*.

2.Вживання м'якого знака після –л–, а також сполук –ля, -лю, -льо залежить від того, як узвичаєне те чи інше слово в українській мові.

2.a. Приголосний –л- *не пом'якшується* в таких словах: булозний, гіпогалактія, глосеоплегія, гранула, гранулоцити, ілеус, інсулома, клоацит, колапс, колація, макула, пустула, фебрикула та ін.

2.b. Приголосний –л- *пом'якшується* у таких словах: альбаргін, альбумінурія, альбуцид, альвеола, апікальний, аргульоз, бабезієльоз, бікульоз, більмо, білгарцієльоз, біогельмінтоз, браульоз, бруцельоз, бульбозний, бульбарний, вакуоля, вольвульос, гастрофільоз, геогельмінтоз, гіпосульфітотерапія, глютатіон, гранульоз, дальтонізм, екзофтальм, енофтальм, інгаляція, інсоляція, інсуфляція, інсульт, інтерцелюлярний, інфільтрація, кальцинація, кальциноз, калькульоз, кальозний, кальцинація, кардіальгія, картиляго, каудальний, коагулянт, латеропульсія, лобулярний, мальтоза, мальфорація, малярія, маляція, медулярний, мезосальпінкс, металюес, нейтрофільоз, пателя, педикульоз, педикулярний, пекторальний, пельвіметрія, пульверизація, ректальний, ульцерація, ультразвук, ундуляція, фебрильний, фібриляція, флюороз, циркулярний та ін.

2.c. Подвійне написання мають терміноелементи –алгія / –альгія та –алгезія / –альгезія: анальгезія, гіпералгезія, артрал(ь)гія, мастал(ь)гія, міал(ь)гія.

2.d. Слово *анальгін* прийнято писати з м'яким знаком.

2.e.Буквосполуку le слід передавати через ле: *ілеус.*

5. Подвоєння приголосних у словах іншомовного походження

М.Бернацький зокрема зазначає, що умовність і невідповідність правил призводить до того, що учні не завжди уміють відрізняти іншомовні слова від неіншомовних [19]. Ця проблема є актуальною на ветеринарному факультеті. Оскільки термінологія, окрім латинської лексики, містить ще й чималий прошарок власне української, а також французької, німецької, англійської, це призводить до частого поплутування етимології терміноелементів, а відтак і до виникнення помилок. На підставі цього, особливо у навчанні правил подвоєння приголосних, необхідно у студентів з самого початку навчання формувати уміння розмежовувати запозичені і питомо українські слова.

Для засвоєння правопису подвоєних приголосних пропонуємо як проблемні, так і програмові правила.

Проблемні:

1. Подвоєння приголосних у корені запозичених слів зникає: *гемограма* (рос. гемограмма), *омфалорагія* (рос. омфалоррагия). У російській мові воно зберігається.

2. При збігові однакових приголосних на межі кореня і суфікса подвоєння зберігається: *ендоген/ний,* на межі основ: *вакуум/мет.*

3. Два приголосні залишаються тільки у власних назвах: Марокко, Лінней.

Програмові:

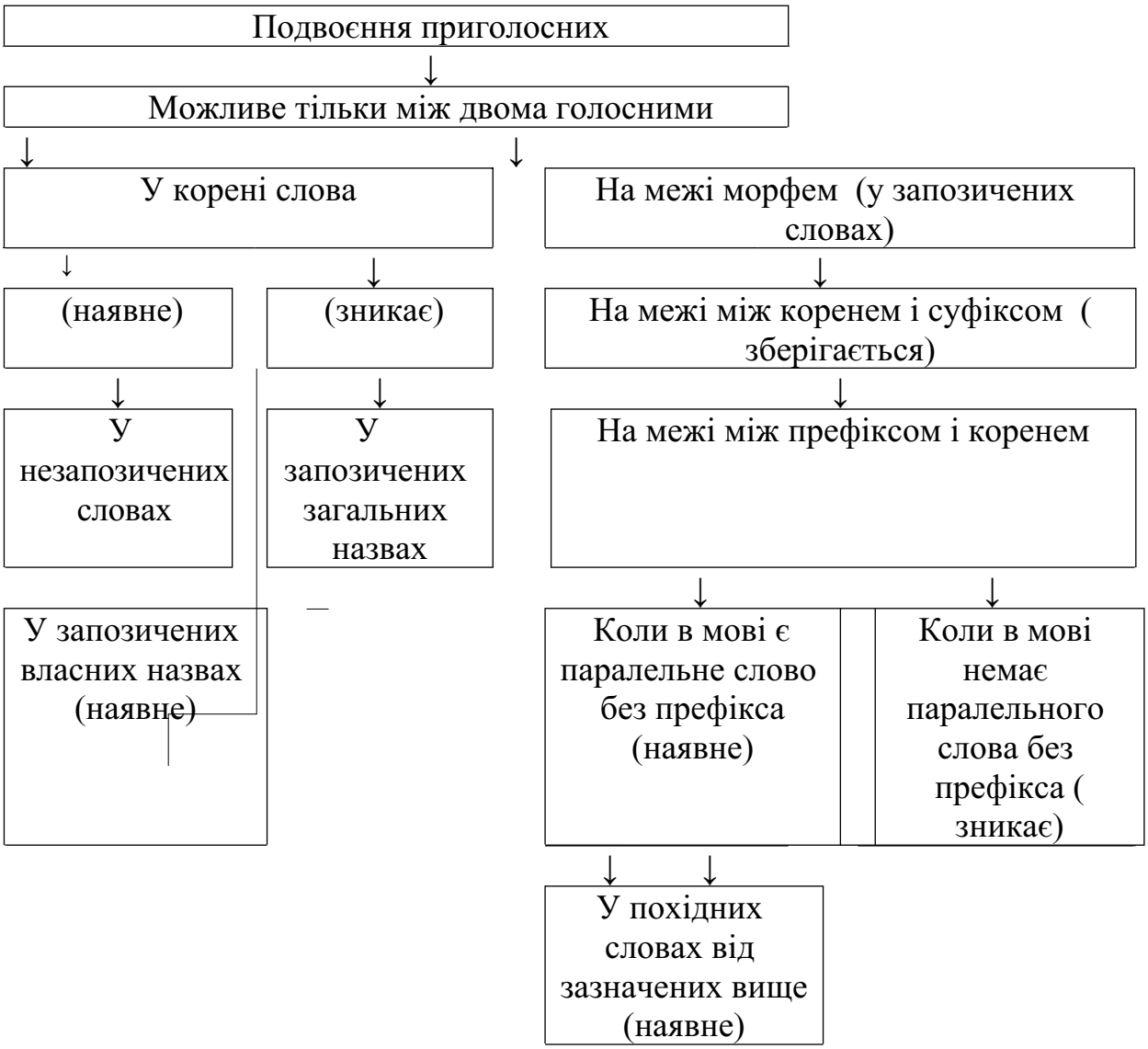
1.Передача на письмі двома буквами подовжених приголосних звуків можлива тільки між голосними звуками.

2.При збігові однакових приголосних на межі префікса і кореня подвоєння зберігається тільки тоді, коли в мові вживається паралельне слово без префікса: *імміграція* (бо є міграція), *іррадіація* (бо є радіація); *ексудат* (рос. экссудат), бо в українській мові не вживається слово *"судат"*.

3.Подвоєння зберігається у похідних словах: *імміграційний.*

Наведені проблемні правила не мають повністю проблемний характер, оскільки вони передбачають алгоритмічну дію, тому пропонуємо назвати їх проблемно-програмовими. І поділ на проблемні та програмові в даному випадку здійснюється тільки за кількістю та якістю операцій: програмові правила вміщують більше алгоритмічних дій кількісного характеру, а проблемні – мають більше дій якісного характеру. Саме тому всю систему правил навчання правопису подвоєних приголосних рекомендуємо представити алгоритмом (див. рис.1.1).

Рисунок 1.1


Подвоєння приголосних
Можливе тільки між двома голосними
У корені слова
На межі морфем (у запозичених словах)
(наявне)
(зникає)
На межі між коренем і суфіксом (зберігається)
У незапозичених словах
У запозичених загальних назвах
На межі між префіксом і коренем
У запозичених власних назвах (наявне)
Коли в мові є паралельне слово без префікса (наявне)
Коли в мові немає паралельного слова без префікса (зникає)
У похідних словах від зазначених вище (наявне)

6. Правопис префіксів в іншомовних словах

У навчанні правопису префіксів варто застосовувати ***інформаційно-повідомлювальні*** правила:

1.Префікси гіпер-, гемі- дис-, ана-, пре-, ре-, пери(і)-, дес(з)-, де-, суб-, анти, гіпо-, транс-, ультра-, екстра-, гемі-, пара-, пост-, ендо- завжди зі словами пишуться разом: *гіперхромний, дистрофія, премортальний, регенеративний, перитоніт, дезінфекція, дефекація, субфебрильний, ентероколіт, антивітаміни, гіпопластичний, трансплантація, ультразвукотерапія, анафорез, геміпарез, паралітичний, постгеморагічний ендогенний*.

2.Запам'ятати правопис префіксів: анти-, гемі-, гетеро-, гіпер-, гом(е)о-, де-, дез- франц.), ди-, дис-, діа-, ідіо-, інтер-, оліг(о)-, пар(а)-, пери-, перi-, полі-, пре-, ре-, суб-, транс-.

Правила написання префіксів дис-, диз-, дез-, матимуть ***проблемно-програмовий*** характер:

1.У словах, запозичених з французької мови вживається префікс –дез для позначення розладу.

2.У словах латинського походження вживається суфікс дис-/ диз-: дис- пишеться перед наступним приголосним, диз- пишеться перед наступним голосним.

Правила написання префіксів пери-, перi- матимуть також ***програмовий*** характер:

1. Префікс ***пери-*** пишеться перед наступним приголосним, перед наступним голосним – ***перi-***: *перихолецистит, періодонт.*

7. Правопис голосних -и- та -і- в іншомовних словах

Правила правопису голосних –и-, -і- матимуть ***програмовий*** характер.

1. Літера -и- (яка походить із латинських -і- або -у-) пишеться в загальних назвах після приголосних *д, т, з, с, ц, ч, ш, ж, р* перед наступним приголосним: *паратиреоз (лат. parathyreosis), паранефрит (paranephritis),*

2. Перед наступним голосним пишеться *-і-*: *періанатальний, кардіолізис*.

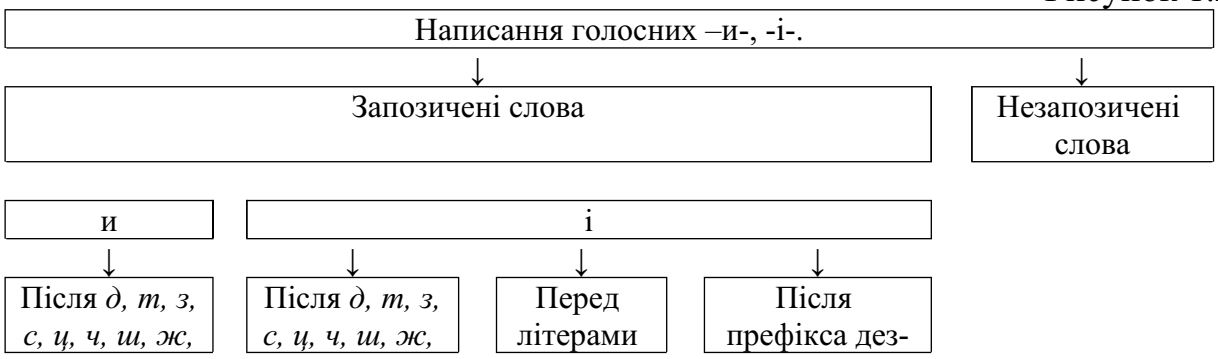
3. Літера -і- вживається також перед я, ю, ї, є: *габітація, поліферація, псевдонемія, санація, семіологія, серотерапія, пацієнт.*

4. Після решти приголосних пишеться -і-: *парафлебіт, параліч, ретикуліт, риніт.*

5. За новим правописом після префікса **дез-** слід писати -і-, а не -и-: *дезінтоксикація, дезінфекція*.

Подамо загальний алгоритм правопису голосних –и-, -і- (див. рис.1.2).

Рисунок 1.2



р перед наступним приголосним	*р перед наступним голосним*	я, ю, є, ї	

8. Йотація у запозичених словах

Виникнення епентичного –й- у запозичених словах не є регулярним явищем. Тому для його вивчення пропонуємо ***інформаційно-повідомлювальні*** правила:

1. Найчастіше йотація виникає між голосними, один з яких позначається літерою –і -: *терапія, дієта, келоїд, казуїстика, диспротеїнемія, дипломієлія, кінезіятрія,* а також після голосного перед наступним –е-: *махіпноє, карієс.*

2. Йотація не виникає у префікса діа-: *діарея, діагноз;*

3. Йотація не виникає між двома голосними заднього ряду: а, о, у: *коагулянт, каудальний, каутеризація;*

4. Йотація не виникає між префіксом, який закінчується голосним і коренем, який починається голосним: *діурез, діатез, деіонізація, діенцефалон;*

5. Йотація не виникає у словах *кіфосколіоз, кандидіаз, гіпіатр, генціанвіолет* та деяких інших, вимова яких узвичаєна в українській мові без [j].

9. Правопис ненаголошених -е-, -и-; -а-, -о-

Слова з ненаголошеними -е-, -и-, -а-, -о- поділяємо на три групи:

1. Слова, в яких ненаголошені голосні -е-, -и-, -а-, -о- потрапляють у сильну позицію в українській мові: дегенерація (гене-: генéтика, гéни).

2. Слова, в яких ненаголошені голосні -е-, -и-, -а-, -о- потрапляють у сильну позицію в латинській мові: неврози (невр-: néuron).

3. Слова, в яких ненаголошені голосні -е-, -и-, -а-, -о- не потрапляють у сильну позицію в жодній мові: (тетанія: тетан-, tetanós – судома).

Цей розподіл повинен враховуватися при розробці орфографічних правил.

Для вирішення орфографічного завдання з правопису ненаголошених голосних студент повинен насамперед з’ясувати лексичне значення слова, визначити його морфемний склад. Лише потім виявити приналежність слова до вказаних вище груп.

Для навчання правопису усіх груп слів із зазначеною орфограмою пропонуємо виконати такий алгоритм дій:

I. Прочитайте слово, визначте орфограму;

II. Розбийте слово на морфеми, визначте, в якій морфемі міститься ненаголошений голосний:

1) якщо ненаголошений голосний у префіксі:

a) пригадайте правопис цього префікса (їх обмежена кількість);

b) спробуйте відшукати такі слова, де б наголос ставився саме на цьому префіксі.

2) якщо ненаголошений голосний у корені слова:

а) відшукайте в українській мові спільнокореневі слова, в яких наголос ставився б на цьому голосному;

якщо не вдається:

b) пригадайте латинський відповідник; якщо в латинській мові наголос ставиться на цьому голосному, згадайте особливості його освоєння українською мовою;

якщо не вдається:

c) зверніться до словника. Доберіть декілька спільнокореневих слів, запам'ятайте написання їхнього кореня.

Студент повинен добре засвоїти основні правила фонетичного освоєння латинізмів українською мовою: знати з яких латинських звуків в українській мові може з'являтися голосний –е-, а з яких –и-.

Дві перші групи слів будуть організовані за правилами проблемно-програмового типу. Це насамперед такі терміноелементи: алімент-, ацид-, бради-, (г)ем-, ген-, гепар(т)-, дерм-, емез-, ентер-, ектаз-, ерг-, естез-, інстил-, катетер-, кера(т)-, конкремент-, креатин-, крепіт-, кутикул-, мелан-, менінг-, невр-, нефр-, орекс-, пело-, пепс-, пет-, пірекс-, плевр-, плег-, птер-, пневм-, псевд-, птиз-, рин-, сенсибіл-, -сепсис, синус-, систол-, склер-, сплен-, стен-, стимул-, терм-, тире-, уретр-, урин-, фебр-, фер-, флеб-, хекс-, цит-.

Третя група слів буде організована за ***інформаційно-повідомлювальними*** правилами. Це стосується таких терміноелементів, у яких сумнівний голосний –е-, -и-, -а-, -о- не потрапляє в сильну позицію в обох мовах і студенти повинні запам'ятати його написання: аер-, гемер-, гетер-, десм-, (а)глютинац-, аден-, дуоден-, ентер-, ларинг-, лейк-, мега(л)-, осте-, патехія, -пенія, ретикул-, секрец-, сероз-, силік-, терап-, тетан-, токсин-, ульцер-, фаринг-, цено(з)-, центез-, цефал- (кефал-), цироз, цист-, цип(і)-.

Необхідно звернути увагу ще на один фактор: у латинській мові не було звука, ідентичного українському [и], і було змішання артикуляції голосного [е] з іншими звуками. Таким чином, у латинській мові голосні [е] та [і] вимовлялися чітко, а нам відомо, що латинський голосний [е] в українській мові зберігся і позначається літерою –е-, а голосний [і], відповідно, літерами –і- та –и-. Знаючи специфіку освоєння голосних латинської мови, студенти зможуть правильно писати слова з цими голосними, якщо запам'ятають їх вимову в латинській мові. Саме тому доцільним буде студентам заучували паралельно з українськими варіантами термінів їх латинські відповідники. Це допоможе студентам вибрати правильний варіант написання слова.

Отже, у навчанні правопису слів з ненаголошеними голосними -е-, -и-, -а-, -о- необхідно використовувати зіставлення з латинською мовою як єдиний можливий спосіб забезпечити свідоме навчання правопису й уникнути механічних заучувань, що значно вплине на якість та обсяг засвоюваної інформації.

10. Правопис складних слів іншомовного походження

Усі правила написання складних ветеринарних термінів будуть ***інформаційно-повідомлювальними.***

1. Усі складені (з двох і більше основ) ветеринарні терміни пишуться разом: *арибофлавіноз, артеріоліти, бронхоектазис, ваготонія, вектокардіографія, венопункція, вібротерапія*.

2. Через дефіс пишуться тільки складені терміни, перша частина яких має у своєму складі назву літери або число: *а-вітаміноз, агама-глобулінемія, д-авітаміноз, ікс-промені (або х-промені), УФ-дозиметр, 17-кетостероїди.*

3. Через дефіс також пишуться слова: *гемато-енцефалічний, грам-забарвлення грам-молекула, шлунково-гельмінтозний*.

4. Усі складені терміни з'єднуються голосними е та о: пневмоторакс, лапароскопія.

Без з'єднувального голосного приєднуються слова полі-, тахі- тетра-: *полідипсія, тахікардія, тетраплегія.*

Для презентації орфографічного матеріалу пропонуємо три способи – індуктивний, індуктивно-дедуктивний, дедуктивний.

Вибір матеріалу для дедуктивного та індуктивного вивчення здійснюється за критерієм від відомого до невідомого. Якщо орфографічний матеріал частково вивчався в курсі відносної орфографії та у студентів сформоване уявлення про правопис іншомовних слів, то написання ветеринарних термінів може вивчатися індуктивно; якщо матеріал вивчається вперше, то він подається дедуктивно [40: 18 - 20].

Дедукція та індукція виправдані. Дедукція економніша в часі, а також більшою мірою забезпечує свідомість у сприйнятті навчального матеріалу. Однак, поділяючи погляди А. М.Вєтохова, вважаємо, що викладач повинен залучати студентів до з'ясування відповідних орфографічних положень, до їх осмислення, порівняння вивчених явищ, до відкриття властивих їм закономірностей і формулювання відповідних висновків» [40: 19]. Учням, зауважує О.Ніцецька, треба дати можливість відчути радість самостійного відкриття, дати можливість долучити логічне мислення й активізувати різні види пам'яті [127: 16].

Дедукція та індукція в чистому вигляді у практиці навчання майже не існують, особливо це стосується вищої школи, де в студентів уже сформовані значною мірою орфографічні знання, уміння та навички, а уміння та навички правопису ветеринарних термінів – нашарування на здобуті, тому пропонуємо застосовувати дедуктивно-індуктивний підхід: невідому частину орфографічного матеріалу рекомендуємо презентувати дедуктивно, а при вивченні орфограм, з якими знайомий студент, - індуктивно.

Особливої уваги заслуговує правопис іррегулятивних слів. Н.Алгазіна класифікує слова, складні для учнів з точки зору 1) написання, 2) написання і вимови, 3) написання і значення, 4) написання, значення і вимови, 5) написання і зв'язку з іншими словами, 6) написання, значення і зв'язку з іншими словами, 7) написання, значення, вимови і зв'язку з іншими словами [3: 122]. Цю класифікацію можна застосувати і для ветеринарної термінології, тільки з такими поправками: по-перше, майже всі слова латинського походження є складними для студентів з точки зору значення, по-друге потрібно виділити ще одну групу слів – слова, складні з точки зору

морфемного членування, а знання морфемної будови слів мають вплив на правильне їх написання.

Для презентації цих слів розроблено інформаційно-повідомлювальні правила, які фіксують написання тих чи інших слів.

Для заучування написань передбачаємо слідом за М.Бардашем поєднувати зорові образи зі слуховими та з кінестезичними (мовленнєвомоторні відчуття) [14: 9 – 11]. Основна перевага буде надаватися останнім, тобто кінестезичним, як вимагає того природа орфографічної навички.

Серед основних типів правил, відомих сучасній лінгводидактиці, було обрано оптимальні: правила, що містять стільки пізнавальних орієнтирів, скільки їх необхідно для співвіднесення з правилом різних за складністю випадків написання.

Для навчання правопису ветеринарних термінів за формою організації обрано такі типи правил: 1) інформаційно-повідомлювальні, 2) проблемні, 3) програмовані. Вибір типу правила залежить від мети, яку викладач ставить перед собою у процесі навчання та від доцільності їх застосування. Аналіз орфографічного матеріалу показав, що при вивченні певної орфографічної теми дуже важко вибрати якийсь один спосіб презентації, тому пропонуємо розробку різнотипових орфографічних правил у навчанні однієї орфограми та її варіантів.

Під час формулювання правил необхідно широко застосовувати зіставлення українських написань з латинською та російською мовами. Зіставлення з цими мовами використовуємо для забезпечення свідомого сприйняття орфографічного матеріалу, для формування закономірностей написань. Зіставлення з латинською мовою необхідно проводити під час навчання фонетичних та граматичних особливостей освоєння латинізмів, у навчанні правопису префіксів, ненаголошених е, и, а, о, йотованих, апострофа, подвоєння приголосних, написання складних слів; зіставлення з російською мовою застосовуємо в таких випадках: при написанні м’якого знака, апострофа, окремих префіксів, голосних *е, и, а, о,* складних слів для встановлення закономірностей написання, при написанні подвоєних приголосних, окремих префіксів, голосних *и, і* для встановлення розбіжностей у написанні. Для презентації іррегулятивних слів розроблено інформаційно-повідомлювальні правила, які фіксують написання тих чи інших слів.

Система вправ для навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження

Правильна демонстрація навчального матеріалу є, звичайно, надійною запорукою формування орфографічної компетенції. Однак, демонстрація забезпечує студентів тільки знаннями з орфографії. Знання без тренування та практики будуть нестійкими. Саме тому чи не найголовнішу роль

потрібно відводити вправам як основному способу формування орфографічних дій. А для слів, написання яких підлягає під правила української орфографії, вправи, які б забезпечили систематичні повторення одного й того ж слова, є єдиним засобом запам'ятовування.

Обов'язкова умова високої ефективності орфографічних правил – їх систематичність. Вона залежить від строгої послідовності розумових операцій над матеріалом; поступовим зростанням самостійності в роботі над вправами; зв'язок роботи над орфографією з розвитком мовлення [141: 35].

Проблема формування орфографічних навичок та вмінь у студентів ветеринарного факультету є складовою їх професійної освіти. Успішне вирішення цієї проблеми можливе за умови створення та упровадження комплексу вправ, оскільки, як зазначає М.Бардаш, успіх набуття навичок залежить від уміння учня легко й швидко виконувати операції перенесення правила на численні конкретні випадки [14: 11]. У сучасній методиці навчання правопису застосовують такі вправи [141]:

І. Види орфографічних вправ за характером мисленнєвої діяльності.

- аналітичні (виділення слова із контексту): лексичний аналіз слова, структурний аналіз слова, звуко-буквений аналіз слова;

-аналітико-синтетичні (виділення орфограм, вибір правил правопису): пояснення орфограм, застосування правил на практиці;

-синтетичні (поєднання конкретних правил в узагальнені, систематизація матеріалу): тренування у застосуванні узагальнених правил, формування орфографічних навичок у зв'язку з розвитком мовлення;

ІІ. Види орфографічних вправ у залежності від послідовності їх виконання.

- пропедевтичні: відтворення старого матеріалу, виконання підготовчих вправ;

- вправи-ілюстрації: аналіз запропонованого дидактичного матеріалу, підбір власного дидактичного матеріалу;

- вправи на закріплення: виділення орфограми, пояснення орфограми; підбір власних прикладів, використання прикладів у зв'язному мовленні;

- вправи на повторення та узагальнення: виведення узагальненого правила, підбір узагальнюючих прикладів; складання узагальнюючих таблиць, виконання комплексних вправ;

- творчі вправи: складання своїх прикладів-речень, цілеспрямоване переконструювання прикладів; використання орфограм у зв'язних висловлюваннях, використання орфограм у творчих роботах.

ІІІ. Види орфографічних вправ за способом виконання.

-усні: відповіді на питання, виведення правила, пояснення орфограми, орфографічні промовляння і сканування,

-письмові: ускладнене та неускладнене списування слів без зміни морфем, списування слів зі зміною морфем, словотвірна робота, письмове пояснення орфограм, творча робота з орфографічним завданням, попутне

використання слів з важкими орфограмами у зв'язному мовленні;

-змішані: пояснення орфограм із наступним записом, запис із наступним поясненням, коментування в процесі запису.

Як показав аналіз теоретичних джерел, навчальних підручників та посібників, система вправ, призначена для навчання відносної орфографії, є дуже загальною і не може повністю вирішити проблему формування орфографічних умінь у студентів ветеринарного профілю, тому для навчання правопису термінологічної лексики необхідно переглянути систему вправ: визначити основні та другорядні форми роботи, розробити конкретні завдання, враховуючи сполучуваність їх з іншими.

У навчанні правопису ветеринарних термінів латинського походження застосовуємо види діяльності студентів, визначені О.Аржановою: 1) орфографічне читання і списування, що включає в роботу всі види пам'яті – слухову, зорову, мовленнєво-рухову, моторну – та формує орфографічну зіркість, напрацьовучи автоматизм письма; 2) робота з морфемами; 3) письмо по пам'яті – цей вид діяльності забезпечує повторення і пропедевтику; 4) самостійний вибір "своїх" орфограм; 5) диктант з пропусками, самоперевіркою, 6) самостійна творча робота з самоперевіркою [7: 4].

Орфографічна грамотність, як зазначає М.Николин, залежить від індивідуально-психологічних особливостей учнів. Є учні з синтетичним типом сприйняття (цілісність, емоційність, зосередження на фактажі, запам'ятовування зовнішньої структури слова, при цьому учні не вміють обґрунтувати його написання, припускають випадкових помилок, губляться перед важкими написаннями). Аналітичний тип мислення характеризується такими особливостями: увага до значення фактів, їх пояснення, знання правил та уміння їх пояснювати на прикладах. Він також виділяє образну та вербальну пам'ять. Учні з образною пам'яттю пишуть на основі виниклих асоціацій, з вербальною пам'яттю – заглиблюються у структуру слова [126: 37-38]. Саме ці положення вказують на необхідність упровадження різнотипних вправ, які б відповідали різним типам мислення.

Ґрунтуючись на позиціях Г.Приступи, який зазначає, що вправи повинні пов'язуватися з аналізуючою та синтезуючою роботою мислення, а не з механічним запам'ятовуванням [141: 30 - 31], і на основних умовах, що сприяють розвиткові орфографічних навичок, визначених С.Яворською [190] – розуміння учнями лексичного значення слів і змісту речень, правильне читання лексем та синтаксем, увага до слова та його написання, якість дидактичного матеріалу, попередження й подолання помилок, диференційований підхід до засвоєння написань, – нам необхідно розробити систему вправ, яка б спиралася на мислення студентів, сприяла розвиткові словникового запасу та орфоепічних навичок студентів, осмисленню мовних одиниць, що повинно здійснюватися на всіх мовних рівнях.

Беручи за основу послідовність введення вправ, визначену І.Хом'яком: [174], – І етап: вправи для розпізнання орфограм з метою вироблення умінь

помічати орфограми при зоровому сприйнятті; помічати орфограми при слуховому сприйнятті; записувати текст, пропускаючи орфограми; ІІ етап: вправи із завданням обґрунтувати написане; ІІІ етап: дописування слів, встановлення пропущених літер; ІV етап: добір власних прикладів; V етап: синтетичні вправи (творчі вправи), — у навчанні правопису ветеринарно-медичної термінології на перше місце слід поставити рецептивні вправи – вправи на впізнання та пояснення орфограм. Для іррегулятивних слів (слів, написання яких не пояснюється засобами української орфографії) – вправи на пошук спільнокореневих слів. На другому етапі – репродуктивні вправи на ускладнене списування: списування із вставлянням пропущених букв, вправи на переклад з російської мови, на транслітерацію та транскрипцію; попереджувальні, коментовані, пояснювальні, вибіркові, змішані текстуальні та словникові диктанти, самодиктанти, словникова робота, орфографічні промовляння. На третьому етапі пропонуємо завдання продуктивного рівня – вправи на використання орфограм або іррегулятивних слів у зв’язному мовленні, вправи на конструювання термінів.

Всі прийоми навчання орфографії можна розділити за особливостями пред’явлення тексту і мисленнєвої діяльності на дві групи: 1) вправи, пов’язані з акустичним способом подання тексту – слухові вправи; 2) вправи без протиставлення звукової форми графічній – неслухові вправи [97: 5]. Під час навчання правопису вважаємо доцільним використовувати як диктанти, так і списування, і проводити їх у порядку, визначеному О.Малихіною: спершу – списування із вставленням пропущених букв, потім – диктанти [111].

Списування

Списування поєднує свідомість, зір, руку, мовленнєву кінестезію, внутрішній слух. Існує два види списування: 1) копіювання та 2) творче списування, ускладнене орфографічним, граматичним та стилістичним завданням. Копіювання проводиться на початковому етапі навчання орфографії (у початковій школі), творче списування – на різних етапах [14].

Формування стійких, беззворотних орфографічних умінь і навичок неможливе без участі мислення, без усвідомлення учнями орфографічного матеріалу. Осмислення орфограми робить цілеспрямованим орфографічну діяльність як викладача, так і студентів. Усвідомлене засвоєння орфограми полягає в перетворенні початкової дії на операцію. Стаючи операцією, дія виходить із кола усвідомлюваних процесів, але зберігає основні риси усвідомленого процесу [126: 34]. Осмислення повинне здійснюватися на фонетичному, лексико-семантичному, морфемному, морфологічному, синтаксичному, стилістичному рівнях [159]. І цьому сприяють орфографічні завдання, під час виконання яких частина тексту списується без будь-яких змін, а частина його пропонується в деформованому вигляді, що вимагає

дописування пропущених букв, зміни слів у дужках, складання речень за даними словами, конструювання термінів, відмінювання слів, перебудову речень з орфографічною метою [14].

Вправи на списування посідають чільне місце в навчанні правопису ветеринарних термінів, оскільки їх визначають найбільш доцільними при вивченні традиційних написань, чим і є більшість ветеринарних термінів. Списування повинні тісно пов'язуватися із орфографічними завданнями [3].

У навчанні орфографії важливого значення набуває оволодіння специфічними прийомами аналізу мовного матеріалу, що складається із мисленнєвих операцій (перетворення об'єктів, зіставлення, класифікація). Серед основних прийомів формування орфографічних умінь і навичок виділяють насамперед такі: аудіювання слів, що промовляються, орфографічне промовляння самими учнями, зорова фіксація, письмо, прийоми засвоєння і застосування правил правопису. У навчанні правопису літер, які не перевіряються або важко перевіряються, застосовують запис або зорову фіксацію [110: 5].

При виконанні вправ на списування необхідно дотримуватися методичних вимог, характерних для всіх видів списування: 1) розуміння того, що списується, 2) зрозуміла мета й спосіб виконання роботи, 3) каліграфічне списування, 4) наявність перевірки та оцінки [14].

Враховуючи специфіку майбутнього фаху, необхідно детально зупинитися на кількамовних (або перекладних) вправах.

О.Коломийченко, І.Хом'як, І.Мельниченко рекомендують вправи на зіставлення при вивченні орфографії в умовах природного білінгвізму, а також використання специфічних наочностей, які відображали б правила правопису в обох паралельних мовах [96; 116; 174]. О. Малихіна зазначає, що зіставлення та диференціація спільних орфографічних явищ у двох чи кількох мовах сприяють зникненню інтерференції [111]. Тому в процесі навчання правопису ветеринарних термінів необхідно застосовувати вправи на переклад з російської мови українською, а також на порівняння написань [116: 85]. Вправи на переклад з російської мови повинні охоплювати здебільшого моменти розбіжності у написанні. Не потрібно загострювати увагу на схожих випадках у написанні. Усі вправи на переклад, як зазначає С.Яворська, повинні супроводжуватися додатковими завданнями [190].

При підготовці студентів-ветеринарів основним завданням є не тільки подолання (хоч це також) у свідомості учнів елементів інтерферуючого впливу паралельної мови чи діалектів, а й формування у них умінь транслітерувати та транскрибувати запозичені латинські слова, а також моделювати терміни, оскільки це є важливим атрибутом майбутнього вченого, який буде стикатися з цією проблемою. Саме з цією метою пропонуємо комплекс вправ на транслітерацію та транскрипцію латинських слів українською мовою, а також вправ на моделювання термінів.

Подамо зразки основних вправ на переклад, транскрипцію та транслітерацію:

Завдання. *Перекладіть подані слова українською мовою, визначте розбіжності у написанні, вмотивуйте їх на основі правил української орфографії.*

абсцесс –	гемограмма –
апноэ –	гиперрефлексия –
анемия –	гипоксия –
гелиоз –	дискинезия –

Визначте лексичне значення поданих слів, з'ясуйте їх морфемну будову та значення морфем.

Зразок двомовної вправи на транслітерацію та транскрипцію (без граматичного ускладнення). Потрібно відзначити, що в даному випадку слід обмежитися тільки передачею фонетичних особливостей (морфологічні на початковому етапі повинні залучатися мінімально).

Завдання. *Запишіть подані слова українською мовою, визначте, які латинські літери зазнали змін в українській мові, вмотивуйте ці зміни правилами української орфографії.*

bradycardia	myositis
bradypnoë	porphyrinuria
leucogramma	regressivus
lymphadenitis	rhinorrhagia

Визначте лексичне значення поданих слів, з'ясуйте їх морфемну будову та значення морфем.

Пропонуємо також вправи, де вимагається подати поряд з українською транскрипцією латинського слова ще й російську, аби студентам показати, які випадки залишаються незмінними при запозиченні (це насамперед стосується ненаголошених голосних е/и, які зберігаються в обох мовах), а які зазнають змін.

Тримовна вправа на транслітерацію та транскрипцію (без граматичного ускладнення).

Завдання. *Запишіть подані слова українською та російською мовами, визначте, яких графічних відмінностей зазнає слово в трьох мовах, вмотивуйте ці відмінності правилами української та російської орфографії* .

tachycardia	gingivitis
bradypnoë	gastritis
rhachitis	abscessus
injectio	hyperazotaemia

Визначте лексичне значення поданих слів, з'ясуйте їх морфемну будову та значення морфем.

Дво- (три-) мовна вправа на транскрипцію та транслітерацію із граматичним ускладненням. Це вправа, яка потребує знання граматичних особливостей латинізмів.

Завдання. *Запишіть подані слова українською та російською мовами, визначте, яких графічних, морфемних та морфологічних відмінностей*

зазнає слово в українській мові, вмотивуйте ці відмінності правилами української орфографії, морфеміки та морфології.

hydrothorax	insufficientia
haemorrhagicus	gastritis
hepatoses	leucoses
inhalatio	recipiens

Визначте лексичне значення поданих слів, з'ясуйте їх морфемну будову та значення морфем.

Рекомендуємо услід за Д.Ю.Кузьменко [98] застосовувати вправи на зіставлення вимови в українській мові з російською та латинською, що дозволить зосередити увагу на окремих випадках написання слів, а також виявити розбіжності в звуковій та графічній будові.

Вправи на конструювання термінів.

Завдання. *Утворіть терміни, які б означали:*

а) двосторонній параліч;

б) наявність у сечі креатину;

в) запалення шлунку;

г) зниження рухомої функції половини тіла...

Ключ: а) диплегія, б) креатинурія, в) гастрит, г) геміпарез

Завдання. *З поданих елементів утворіть терміни.*

а) arteria – артерія, -itis – суфікс, що позначає запалення: запалення артерії;

б) dys – розлад, kinesis – рух: розлад руху;

в) oligos – малий, незначний, haema – кров: різке зменшення загальної кількості крові...

Потрібно ще раз відзначити, що знання латинського відповідника може бути підказкою, а то й єдиним засобом перевірки правопису певного слова (але це стосується лише тих випадків, коли слово транслітероване).

Отже, знання латинського (грецького) відповідника того чи іншого слова у багатьох випадках зможе допомогти студентові при вирішенні проблеми правопису слова, за умови, що студент знає основні правила транскрипції та транслітерації.

Зробити ці зіставлення на ветеринарному факультеті не складно, від студентів потрібно паралельно вимагати заучування латинських відповідників, які несуть орфографічне значення для українського правопису.

Зіставлення і протиставлення знижує змішання, сприяє досягненню свідомого й глибокого засвоєння орфографії [116]. Прийом зіставлення застерігає від інтерферуючих впливів, активізує логічне мислення учнів, розвиває їхню увагу, виключає механічність заучування теоретичних положень, допомагає усвідомити спільні правописні властивості двох мов і на цій основі відзначити відмінні в обох мовних структурах орфографічні риси [174: 86].

Ряд вправ з орфографії поєднують роботу над збагаченням словникового запасу, бо під час правопису необхідне розкриття лексичного значення іншомовних слів [152; 186: 111].

Найпильніша увага приділяється формуванню активного словника. З цією метою підготовлена система вправ на розвиток мовлення, де студенти вживали б у своєму мовленні (усному та писемному) іншомовну лексику. Саме від рівня сформованості активного словникового запасу залежить орфографічна якість цих слів.

Враховуючи основні прийоми усного мовлення, визначені І.Хом'яком (живе слово викладача, самостійна робота учнів, імітація норм літературної мови, артикулювання, мовний розбір) [174: 170 – 178], для введення термінів в усне мовлення студентів пропонуємо такі вправи.

Вправи на вживання одиничних слів

Завдання: *Перекладіть подані слова з російської мови (усно та письмово).*

Десквамация, синусит, уроцистит, фатигация, флебротромбоз...

Завдання: *Транслітеруйте подані слова з латинської мови українською (усно та письмово).*

Ectasia, physioprophylaxis, pharmacotherapia, tachypnoë, synusitis...

Завдання: *Визначте іншомовні відповідники поданих українських понять.*

Кровотеча, розтин вени, запалення пупкової вени, запалення трахеї...

Останній вправі потрібно надавати найбільшої уваги з цих трьох, оскільки вона побудована на самостійному відтворенні запам'ятованої лексики.

Вправи на вживання термінів у контексті

Завдання: *Складіть мінітексти опису окремих терапевтичних процесів , використовуючи термінологічну лексику іншомовного походження.*

Завдання: *Подайте опис терапевтичних процесів (хвороб, будови органів), використовуючи термінологічну лексику іншомовного походження.*

Лише паралельно ввівши термінологію в активний словник студента, можна проводити роботу над її правописом.

Виходячи з позицій сучасних психологів, які надають базальну роль мовленнєво-руховому аналізатору в запам'ятовуванні слів та визнають його основним у формуванні довготривалої пам'яті [110: 14; 123; 174: 14], а також методистів, що визнають усне мовлення фундаментом для писемного [174: 36], а орфографічні дії такими, що будуються на основі вимовних, вважаємо доцільним у навчанні правопису як регулятивних, так і іррегулятивних слів чимале місце відводити поряд із орфоепічними промовляннями орфографічним.

До слів, написання яких пояснюється правилами української орфографії, орфографічні промовляння застосовуються меншою мірою і переважно в тих випадках, коли правило вирішує тільки частково проблему правопису.

Слова, правопис яких можна перевірити, посилаючись на їх відповідники в латинській мові, також меншою мірою підлягають орфографічному промовлянню, але це тільки за браком часу. Все ж студентів слід привчати якомога швидше реагувати у процесі написання цих слів, намагаючись все менше і менше пригадувати латинські відповідники, а запам'ятовувати написання в українській мові.

Особливого значення промовляння набувають у навчанні правопису іррегулятивних слів, написання яких не можна перевірити. Тут промовляння є найважливішим засобом формування умінь їх правильного написання.

Услід за В.Макаровою, вважаємо, що навичка одиничного написання (написання літер, що не перевіряються) формується такими прийомами як аудіювання, промовляння, зорова фіксація, письмо.

Враховуючи позиції І.Хом'яка, який стоїть на тому, що усне мовлення є фундаментом для писемного мовлення, й орфографічні дії будуються на основі вимовних: хто правильно говорить, той правильно пише [174: 36], та С.Яворської, яка пропонує вивчення іррегулятивних слів у три етапи: робота над запам'ятанням слова, використання слова в усному та писемному мовленні (складання словосполучень та речень), підсумковий етап: словниковий диктант [190: 108], пропонуємо такі вправи на промовляння.

Завдання: Прочитайте *слова, чітко вимовляючи кожну літеру.*

Завдання: *Прочитайте речення, чітко вимовляючи кожну літеру.*

Завдання: *Запам'ятайте групи слів (3-5 слова), запишіть їх по пам'яті, чітко вимовляючи кожну літеру.*

1) диспансеризація, дегенерація, дисфункція, гіперрефлексія;

2) дезінтоксикація, омфалофлебіт, регенеративний, олігемія...

Завдання: *Запам'ятайте словосполучення (міні-фрази), промовте/ запишіть їх по пам'яті, чітко вимовляючи кожну літеру.*

Завдання: *Продиктуйте своєму одногрупнику речення, чітко промовляючи кожну літеру, нехай він їх запише по пам'яті.*

Ідіосинкразія, інтермітуючий, кардіоспазм, плевроперикард, еритема, силікоз, сколіоз, протеїнотерапія, псевдоанемія, проліферація, паранефрит, остеодисплазія, остеомієліт, міокардіодистрофія.

Завдання: *Перекладіть подані блоки слів (3-5) з російської мови, промовляючи виразно кожну літеру.*

1) алиментация, гемагглютинация, аденит, перкутанный, абсцесс, эндогенный;

2) дискинезия, гиперрефлексия, рексис, пиелонефрит, аппликация.

Завдання: *У поданих словах уставте пропущені літери, визначте перевірочні слова (по можливості), прочитайте ці слова, чітко вимовляючи кожну літеру.*

Авто/гемо/т(е,и)рапія, акроц(и,і)аноз, артер(и,е,і)о/скл(е,и)роз, асц(и,і)т ...

Зовсім протилежна думка з приводу орфографічного промовляння у Н. Шкуратяни: орфографічні промовляння не відповідають літературній нормі

[186: 3]. Однак, в умовах вищої школи вони не створюють інтерферуючий вплив на орфоепію слів, адже орфоепічні норми мовлення в студентів на цей час уже сформовані, тому орфографічні промовляння не можна спростувати у вищій школі.

Завдання на пояснення вживання літер дозволяє щоразу пригадати правило на певну орфограму (варіант орфограми). Вони застосовуються для регулятивних слів. Пояснення можна проводити на всіх етапах – відразу після викладу навчального матеріалу, коли студент працює з готовим мовним матеріалом; під час тренування для вмотивування свого вибору варіанта написання. Завдання на встановлення пропущених букв є цінними, оскільки вони допомагають студентові зосередитися на конкретній орфограмі.

Зразки вправ на пояснення написання літер.

Завдання: *Прочитайте слова, визначте написання підкреслених літер.*

Ларингостеноз, колапс, анафілаксія, ангіоневроз, артеріоліти, вапоризація, брадипное, гепатизація, геморагічний...

Завдання: *У поданих словах вставте пропущені літери, поясніть їх написання.*

Пір...терапія, полінукл...оз, нефроскл...роз, паці...нт, п...рієпленіт, пар ...нхіматозний, ц...ребральний...

Завдання: *Запишіть подані слова під диктовку, поясніть написання ненаголошених голосних.*

Гемаспірація, гідропневмоторакс, гідротерапія, бронхопневмонія, залозодефіцитний, ветеринарний, аптеріоз, гіперліпемія, гіперпаратиреоз, еклампсія, іррадіація...

Орфографічний розбір – смисловий, фонетичний і граматичний аналіз слів з метою визначення або пояснення їх написання – визнають одним із ефективних способів навчання правопису. Студент повинен засвоїти найраціональніший спосіб застосування орфографічного правила на практиці. Причиною помилок Н.Алгазіна вважає невдумливість та неправильний один з аналізів [14: 30].

Орфографічний розбір пропонуємо проводити при виконанні кожної вправи. Він полягає в поясненні орфограм, оперуючи лексичною семантикою, фонетичними та граматичними особливостями слова. Він корисний як при виконанні рецептивних вправ, так і репродуктивних та продуктивних. Однак особливу увагу потрібно акцентувати на щойно засвоєних орфограмах та на тих, які недостатньо опановані студентом.

Найдоцільніше орфографічний розбір проводити під час пояснення правопису регулятивних слів. Викладачеві цей розбір допомагає перевірити розуміння орфограми та уміння студентів вирішувати орфографічні завдання. Для студента — сприяє повторенню орфографічного правила, умінню розв’язувати орфографічне завдання. Крім того, орфографічний розбір виховує орфографічну пильність, розвиває увагу до орфограми, зорово-графічну пам’ять і передбачає пошук орфограми та підбір правила.

Порядок проведення процедури орфографічного розбору вважаємо доцільним прийняти такий: 1) визначити частину мови, 2) визначити морфемний склад, виділити орфограму, 3) скласифікувати орфограму (визначити правило, потрібного для перевірки орфограми), 4) перевірити орфограму (застосувати правило).

Особливої уваги заслуговують погляди Ю. Пічугова та В.Шаталова, які розглядають процес вивчення орфографії у тісному взаємозв'язку з фонетикою, лексикою, словотвором, морфологією [131: 3]. Тому рекомендуємо запроваджувати вправи з додатковими завданнями на визначення семантики слова, етимології, морфемної будови тощо.

Особливо важливим завданням вважаємо звернути увагу на морфемну структуру, на що вказує і І.Проніна [142: 3], оскільки правильне вичленовування морфеми впливає на написання слів. Однак виділення морфеми повинне супроводжуватися визначенням її семантики, адже студенти часто стикаються з невідомими терміноелементами.

Враховуючи важливість морфемного аналізу, пропонуємо систему вправ, які включають розбір термінів за морфемами з визначенням їх семантики. Однак на визначенні семантики слід акцентувати більше на першому етапі, коли у студентів ще не сформований словник латинізмів. Пізніше визначення значень (та й морфемний аналіз) можна застосовувати тільки у вкрай необхідних випадках – для корекції знань студентів, а також, коли зустрічаються омофони.

Підбір матеріалу повинен здійснюватися від найпростіших морфем (які не мають співзвуч та які відомі студентам) до складніших. Це допоможе сформувати словниковий запас студентів.

Морфемний аналіз пропонуємо проводити в комплексі з іншими завданнями (з орфографічними завданнями та орфографічними розборами, а також з елементами морфологічного та етимологічного), щоб показати студентові вплив на написання слова додаткових факторів – його семантики , морфемної будови, контексту.

Зразки вправ на морфемний аналіз

Завдання: *Визначте морфемну будову слів. Поясніть написання префіксів (ненаголошених голосних у кореневих морфемах, написання слів разом і через дефіс, приголосних звуків у префіксах тощо). З'ясуйте значення слів.*

Іррадіація, бронхогенний, глосит, гіперхромний, гіперацидний, дезінтоксикація, дисбазія...

Завдання: *Перепишіть слова, вставте у префіксах (коренях) пропущені літери. З'ясуйте значення слів.*

Д...скінезія, ди...пноє, д...скінезія, су...фебрильний, гіп...рацидний, ір... адіація...

Завдання: *Зробіть морфемний розбір слів. (Слова з нечіткими проявами межі морфем). Наприклад: десквамація, дезінтоксикація та ін.*

Завдання: *Подайте перелік відомих вам термінів, до складу яких входить терміноелемент (корінь чи префікс) дис-. Визначте значення цих слів. Наведіть приклади слів, де дис- не є префіксом.*

Або:

Завдання: *У дві колонки напишіть відомі вам терміни з префіксом дес(з)- та дис(з)-. Визначте лексичне значення цих слів. Наведіть приклади, де вказані терміноелементи не є префіксами.*

Уміння чітко визначати морфемну структуру термінів значно впливає на якість правильного написання цих термінів. Це підтвердили результати експерименту (див. підрозділ 2.1).

Завдання на підбір спільнокореневих слів дозволяє розширити межі застосування орфографічного правила. Спільнокореневі слова допомагають студентові визначити написання окремих морфем, а також визначити слова з цією орфограмою, що запобігає ряду помилок у схожих словах.

Викладач повинен особливу увагу звертати на морфеми неспільного походження, але співзвучні.

Зразки вправ на визначення спільнокореневих слів

Завдання: *У поданих словах поясніть правопис ненаголошених голосних , визначте корінь та доберіть спільнокореневі слова.*

Афебрильний, гастрит, дефібринація, адаптаційний, колатеральний, гангрена, десквамація, альбумінурія, агама-глобунемія, аероцистит, базофілія, бронхографія...

Завдання: *У поданих словах вставте пропущені літери, визначте у словах корінь та доберіть спільнокореневі слова. Чи допомагають підібрані вами слова визначити правопис пропущених літер.*

Паран...фрит, остеод...сплазія, остеомі...літ, міокардіод...строфія, лар... нгостеноз, ко...лапс, ан...філаксія.

Завдання: *Зверніть увагу на групи слів, порівняйте їх написання. З'ясуйте семантику цих слів.*

Пероз – парез, неврит – нефрит цистоспазм – цитодіагноз...

Завдання на пояснення лексичного значення слів. Ці завдання є додатковими у навчанні орфографії. Однак навчання правопису слів без визначення їх семантики є неможливим. Тому поряд із формуванням орфографічних навичок необхідно розширювати словниковий запас студентів.

До того ж лексичне значення часто впливає на правопис слова, в чому легко переконатися на зразках вище наведених вправ.

Етимологічні дані – опора на правопис, і в той же час вони служать для більш повного розкриття значення слова. Етимологічні екскурси значно піднімають інтерес у студентів до мови [142: 11]. Для встановлення етимології викладач порівнює слова різних мов, які мають фонетичні й граматичні схожості, схожість у лексичному значенні [103: 39 – 41].

У сучасній лінгводидактиці пропонуються такі типи завдань на встановлення етимології: 1) пояснення значень слів, 2) утворення складних

слів, 3) заміна слів синонімами, 4) підбір спільнокореневих слів, 5) утворення речень.

Підбір синонімів допомагає розкрити лексичне значення слів. Використання омонімів та антонімів обмежене, а паронімів – необхідне для розмежування схожих написань. Робота з паронімами передбачає формування словникового запасу шляхом розкриття значення слова та його сполучуваності з іншими словами.

Враховуючи той факт, що більшість студентів по-різному запам'ятовують орфографічний матеріал, у результаті чого пропонується диференційований підхід до залучення відомих прийомів, необхідно планувати навчальний процес таким чином, щоб був рівномірний розподіл вправ (аудіювання слів, що промовляються, орфографічне промовляння самими учнями, зорова фіксація, письмо), оскільки в сучасних умовах (кількість студентів в одній академічній групі – понад 20 чоловік, кількість аудиторних годин на вивчення української мови у вищих аграрних закладах не перевищує 36 годин) не дозволяє нам створити індивідуальний підхід до кожного учня чи поділити групу на декілька підгруп за психологічними особливостями. Тому пропонується рівномірне подання різних видів вправ та завдань з тим, щоб викладач, вивчивши психологічні особливості кожного студента, міг залучати їх до виконання того виду вправ, який має для нього найефективніший результат.

Вишнякова Л.Г., Горбатов Д.С. та деякі інші вчені (Ф.Буслаєв, А. Флертова, Д.Богоявленський, М.Ушаков, Т.Вишнепольська) пропонують застосування коректурних (какографічних) вправ. Коректурні вправи – вправи на пошук та виправлення помилок. Щодо доцільності цих вправ існує й діаметрально протилежний погляд: проти них виступали А. Томсон, К.Кульман, П.Солоніна, В.Шереметєвський. Основним аргументом проти застосування коректури є боязнь шкідливого впливу зорового сприйняття і виправлення помилкових написів на орфографічну грамотність. Однак у ході експериментальних досліджень (виконання коректурних вправ, де кожне слово зустрічалося по шість разів), виявилося, що рівень грамотності значно зріс [40: 9]. Основними видами коректурних вправ є такі: виправити помилку, визначити, як вона впливає на зміст речення, виправити помилку, вказавши перевірочні слова [40; 54: 46 – 49].

Експериментально підтверджена доцільність використання коректурних вправ дозволяє застосувати їх у навчальному процесі. Коректурні вправи пропонуємо проводити у супроводі з орфографічним розбором. Однак ці вправи слід подавати на етапі узагальнення та систематизації, повторення знань, не слід надмірно їх використовувати при формуванні первинних орфографічних навичок.

Таким чином, у навчанні правопису ветеринарної термінології велика роль надається списуванням. Але кожне списування повинне ускладнюватися орфографічним завданням: вставити пропущені літери, розкрити дужки тощо. Для списування пропонуються завдання на переклад,

транслітерацію та транскрипцію слів-термінів. Серед основних видів вправ на списування у навчанні правопису ветеринарних термінів виділяємо такі: 1) кількамовні вправи – вправи на переклад, транслітерацію, транскрипцію; вправи на зіставлення написань слів в українській, російській та латинській мовах; вправи на зіставлення вимови в українській, російській та латинській мовах; 2) вправи на моделювання термінів; 3) орфографічні промовляння; 4) письмо термінів по пам'яті; 5) вправи на збагачення словникового запасу студентів: підбір синонімів, визначення іншомовних відповідників поданих українських термінів (і навпаки), підбір спільнокореневих слів, розмежування паронімів, використання нових слів у мовленні; 6) орфографічний розбір; 7) вправи на пояснення правопису літер; 8) вправи на встановлення пропущених літер; 9) коректурні вправи; 10) усі вправи повинні супроводжуватися визначенням лексичного значення слів, аналізом їх морфемної будови та етимології.

Диктанти

Наступним типом вправ, що сприяють формуванню орфографічних навичок, є диктанти. Щодо їх використання у практиці навчання правопису існують зовсім протилежні думки – від повного їх заперечення до визнання. Однак останнім часом диктанти інтенсивно використовуються у навчальному процесі.

У навчанні правопису ветеринарних термінів будемо використовувати диктанти в порядку, визначеному О.Малихіною [111: 15 – 19]:

1) диктанти. з попереднім аналізом усіх форм (попереджувальні диктанти);

2) диктанти з наступним аналізом (пояснювальні та вибіркові диктанти);

І лише потім можна переходити до виконання проблемно-пошукових вправ (складання речень з наявністю вказаних орфограм, написання творів тощо).

Диктант, будучи фронтальною формою роботи, максимально диференціює мисленнєву діяльність учнів, виявляє прогалини в знаннях, уміннях та навичках [105: 11].

В.Іванова, вивчаючи питання розумової діяльності при написанні диктантів, виділяє такі основні психологічні фактори навчання правопису: увага, мислення, пам'ять. *Увага* залежить від установки – попередньої готовності людини до виконання певної роботи. Попереджувальні диктанти активізують увагу і розумові процеси. Увага обумовлює якість сприйняття диктанту, а також активність мислення і пам'яті. *Мислення* залежить від розуміння змісту диктанту, від рівня мовленнєвого розвитку студентів, від характеру диктанту. При написанні диктантів студенти проявляють активне мислення – як написати те чи інше слово. *Пам'ять* активізується при

слуховому сприйнятті диктанту. Процес відтворення пов'язаний з мимовільним (згадування здійснюється саме по собі) довільним згадуванням (цілеспрямованим). При частому повторенні довільне відтворення переростає у механічне [80: 3 – 14].

Диктант сприяє виробленню загального темпу роботи, вимагає напруженої уваги, швидкого використання теоретичних знань з граматики і орфографії.

Хоча списуванню і надається велетенська роль у формуванні навичок грамотного написання ветеринарних термінів, проте його не можна вважати досконалим, оскільки воно мінімально залучає слухові аналізатори.

Диктанти ж у свою чергу сприяють розвиткові слухової пам'яті, тренують акустичне сприйняття мовлення.

Списування не достатнє хоча б з тих міркувань, що воно не розв'язує чисто прагматичної проблеми. Кожна людина повинна уміти сприймати на слух чуже мовлення і правильно відтворювати його під час письма.

Диктант, як зазначає М.Бардаш, – універсальний засіб навчання орфографії, але застосовується широко поряд з іншими різними прийомами і видами робіт [14: 46]. Тому необхідно поєднувати диктанти із орфографічним розбором, з етимологічним, лексико-семантичним, морфемним та морфологічним розбором.

Диктанти слід раціонально поєднувати зі списуваннями, оскільки ці дві форми роботи взаємодоповнюють одна одну: диктанти сприяють формуванню слухової, кінестезичної та механічної пам'яті. Списування – зорової, кінестезичної та механічної пам'яті.

У навчанні правопису ветеринарної термінології перевагу будемо надавати словниковим диктантам над текстуальними.

Диктанти (окрім деяких їх видів) доцільніше проводити на більш пізньому етапі закріплення навчального матеріалу, після того, як студенти навчаться працювати із готовим матеріалом – впізнавати та пояснювати орфограми.

Списування дає студентам більше часу для обдумування орфографічних правил, а також можливості для звернення до навчальної літератури. Диктанти ж вимагають від студентів швидкого застосування правила правопису, а також не дають часу для перевірки написання якогось слова за допоміжною літературою. Саме тому вироблення орфографічних навичок слід починати зі списування, тільки тоді переходити до диктантів, коли певною мірою буде сформована орфографічна навичка.

Використання диктантів у процесі навчання правопису ветеринарної термінології обмежується метою курсу, де передбачено формування у студентів умінь транскрипції та транслітерації латинських термінів, а також їх конструювання. У процесі цих видів діяльності застосовувати диктанти практично не можна.

Аналіз методичної літератури дав нам змогу здійснити спробу класифікації диктантів:

I. Типи диктантів за наповненням: словникові; текстуальні.

II. Типи диктантів за навчальною функцією: навчальні; контрольні.

III. Типи диктантів за джерелом подачі тексту: самодиктант; диктант, що читає викладач.

IV. Типи диктантів за порядком виконання дій “запис – пояснення”: попереджувальний, коментований, пояснювальний, комбінований.

V. Типи диктантів за ускладненістю: без додаткових завдань (розглядаються тільки орфограми), вибірковий диктант, диктант-завдання, диктант-переклад, творчий диктант, вільний диктант.

Розглянемо основні види диктантів та встановимо специфіку їх використання у навчанні правопису слів іншомовного походження.

Попереджувальний диктант є такою формою роботи, яка передбачає пояснення орфограм до записування тексту. Записування кожного речення (слова) супроводжується попереднім орфографічним розбором. Такі диктанти використовують після пояснення нового матеріалу. Вони дозволяють викладачеві відразу керувати роботою з правильного засвоєння відповідної орфограми, формувати алгоритм пошуку правильного вирішення орфографічного завдання, а також корегувати набуті знання та вміння. Попереджувальні диктанти необхідно проводити якомога частіше, поєднуючи при цьому щойно засвоєні орфограми та орфограми, вивчені на попередніх заняттях, що дозволяє забезпечити систематичне повторення навчального матеріалу.

Поряд з визначенням орфографічного правила необхідно чітко вимовити кожну літеру. Під час записування іррегулятивних слів необхідно звертати увагу на чітке промовляння кожної літери, а також на пошук еквівалентів у латинській мові, які допомагають встановити написання певної літери.

Коментований диктант передбачає пояснення орфограм у процесі самого написання, повторення кожного слова по складах з називанням правил правопису (але у скороченому вигляді). Коментований диктант проводиться, коли у студента вже певною мірою сформовані орфографічні знання, уміння та навички, і під час диктанту він лише їх активізує. Коментований диктант, як показало нам спостереження за навчальною діяльністю студентів, розвиває швидкість пошуку орфограми, міжмовну мобільність у свідомості трилінгвів. Для коментованого запису необхідно давати словникові диктанти, щоб краще зосередити увагу студентів на певній орфограмі. При написанні іррегулятивних слів також слід наводити латинські еквіваленти. Особливу увагу необхідно надавати промовлянням, щоб паралельно формувати несвідоме написання слів.

Пояснювальний диктант передбачає запис слів чи речень з наступним поясненням орфограм. Такий вид диктанту в системі навчання правопису ветеринарних термінів треба запроваджувати на тому етапі, коли студенти засвоїли певну орфограму і коментар потрібен для того, щоб її повторити чи закріпити.

Комбінований диктант передбачає змішання різних видів диктанту.

Комбіновані диктанти – найчастіше явище у навчанні правопису. Вибір того чи іншого різновиду диктування залежить від стану засвоєння орфограми. Якщо орфограма вивчена в достатній мірі, то можна її лише прокоментувати, якщо ж потрібно закцентувати увагу студентів на якійсь орфограмі, то слід застосувати випереджаючий диктант.

Отже, вибір того чи іншого диктанту повинен залежати від ступеню засвоєності орфограми. Викладач повинен створити такі умови, щоб студент допускав на письмі якомога менше орфографічних помилок, з тим щоб рука студента не звикала до неправильних написань.

Попереджувальний, коментований та пояснювальний диктанти можливі при вивченні регулятивної та іррегулятивної лексики. Усі ці диктанти супроводжуються орфографічним розбором.

Якщо зустрічається іррегулятивна лексика, то студент повинен назвати це явище, вказати на тому, що написання слова не підлягає під орфографічні правила української мови.

Така констатація потрібна, щоб студенти чітко розмежовували регулятивні від іррегулятивних слів, щоб не намагалися віднайти пояснення словам, якого не існує.

Для формування знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження рекомендуємо перевагу надавати словниковим диктантам.

Текстуальні диктанти можна проводити тільки в тих випадках, якщо вони насичені відповідними орфограмами або викладач ставить мету активізувати набуті знання та вміння з відносної орфографії та пунктуації.

Словниковий диктант – написання окремих слів, які містять орфограми. Він передбачає попереджувальне, коментоване та пояснювальне записування.

Словниковий диктант є ефективною формою роботи, оскільки від дозволяє закцентувати максимум уваги на певних орфограмах у регулятивних словах та в достатній мірі повторити правопис іррегулятивної лексики, довівши його до рівня безсвідомого запису. Текстуальні диктанти це забезпечують меншою мірою, оскільки важко знайти достатню кількість речень, які б містили ту чи іншу орфограму або потрібне іррегулятивне слово, а також вони потребують значно більше часу.

Вибірковий диктант. Студентам пропонується вибрати з усього продиктованого тексту лише окремі слова чи словосполучення з потрібними орфограмами. Ці диктанти рекомендується проводити на початковому етапі засвоєння орфограми, коли формуються рецептивні навички (навички впізнання та розрізнення орфограм). Вибіркові диктанти можуть бути текстуальними і словниковими.

Диктант-переклад. Текст читається російською (або якоюсь іншою мовою), а студенти записують його українською. Така форма роботи передбачає запис слів та виразів з перекладом, які не відомі для учнів, а

також попередній усний переклад кожного слова або речення.

Диктанти-переклади слід широко використовувати у навчальному процесі білінгва. Вони сприяють виробленню міжмовної мобільності – швидкого переходу від однієї мови до іншої. Студенти-аграрники багато працюють з російськомовними джерелами, тому формуванню уміння перекладати тексти з російської мови українською потрібно приділяти особливої уваги. Диктант-переклад повинен супроводжуватися орфографічним розбором, а також зіставним аналізом написання в обох мовах.

Не рекомендуємо давати студентам завдання на переклад під диктовку з латинської мови. Це не має практичної необхідності і вимагає багато навчального часу.

Самодиктант передбачає відтворення на письмі тексту, вивченого попередньо напам’ять. Цей диктант розвиває орфографічну пильність, пам’ять, збагачує словниковий запас учнів. Самодиктанти найбільш схожі зі списуванням, оскільки студенти заздалегідь ознайомлюються із текстом диктанту. Самодиктант передусім супроводжується орфографічним промовлянням, а відтак формує кінестезичну орфографічну пам’ять.

Для самодиктантів пропонуємо іррегулятивну лексику, а також слова, які не підлягають під орфографічні промовляння (написання слів разом і через дефіс), які потребують заучування.

Для самодиктантів найкраще добирати тексти, які б легко студентами заучувалися (тобто у вигляді віршованої строфи). Однак специфіка навчання правопису слів іншомовного походження вимагає протилежного – заучування окремих слів.

Саме з цією метою пропонуються для студентів групи лексики для заучування та подальшої самодиктовки. На практиці доведено, що найдоцільніше брати слова, об’єднані спільною тематикою (які належать до певної системи органів чи хвороб), спільними словотвірними моделями, формальною схожістю (паронімічні лексеми). Можна давати також речення.

Усі інші види диктанту майже не використовуються у навчанні правопису ветеринарних термінів.

У навчанні орфографії виникає необхідність не тільки визначення лінгвістичної основи орфограми та її варіантів, але й тих орфографічних дій, на основі яких може бути розв’язана та чи інша орфографічна задача [131: 6].

Оскільки навчання орфографії студентів ветеринарного факультету не обмежується лише іншомовними термінами, то ми маємо справу і з фонетичними, і з морфологічними, і з традиційними, і з смисловими написаннями (хоча й іншомовні терміни підпорядковуються названим принципам правопису). Тому необхідний правильний підхід для реалізації асоціацій усіх вище наведених структур.

М.Бардаш пропонує такий підхід до вправ: система орфографічних вправ будується так, що в міру набуття знань, зміцнення орфографічних

навичок учням надається більша самостійність у вживанні орфограми. Чим ближче навичка до автоматизації, тим більше застосовуються самостійні і творчі вправи. Навчання орфографії пов'язане з розвитком мовлення. Вправи різних ступенів творчості та самостійності: від готового тексту до власного твору [13: 18 – 20]. Такий підхід є прийнятним і в нашому випадку . Адже без формування відповідного словникового потенціалу про орфографію цих лексем навряд чи можна говорити.

Організація процесу виконання вправ повинна здійснюватися у руслі розвиваючого навчання, яке ставить собі за мету не тільки засвоєння знань, але й формування в учнів раціональних методів і прийомів мислення у процесі розв'язання навчальних завдань [30]. Одним із психологічних принципів розвиваючого навчання є формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що поділяються на прийоми алгоритмічного типу й евристичні. Вправи алгоритмічного типу орієнтують студентів на дії за готовим зразком, сковуючи в якійсь мірі пошуковий процес мислення, необхідно поєднувати їх з прийомами евристичного типу, а саме: конкретизації, абстрагування, варіювання, аналогії, постановки аналітичних питань [174: 58]. Алгоритмічні прийоми вчать логічно міркувати, евристичні – дають можливість формувати вміння у принципово нових навчальних ситуаціях.

Отже, ми дійшли висновку, що у процесі навчальної діяльності чільне місце слід відводити диктантам, оскільки вони сприяють виробленню загального темпу роботи, вимагають напруженої уваги, швидкого використання теоретичних знань з граматики і орфографії, розвиткові слухової пам'яті, тренують акустичне сприйняття мовлення. У навчанні правопису ветеринарних термінів використовуються такі види диктантів: попереджувальний, коментований, пояснювальний, вибірковий, диктант-завдання, диктант-переклад, самодиктант, коментований. Пропонуємо як текстуальні, так і словникові. Словниковим надається більша перевага.

Організація процесу виконання вправ повинна здійснюватися у руслі розвиваючого навчання. Одним із психологічних принципів розвиваючого навчання є формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що поділяються на прийоми алгоритмічного типу й евристичні.

Повторення орфографічного матеріалу

Повторення орфографічного матеріалу є невід'ємним процесом у його вивченні, оскільки воно упереджує студентів від забування. Адже з власного досвіду кожної людини видно, що навіть найміцніше засвоєна інформація підлягає забуванню, якщо вона не зазнає повторення.

Таким чином, метою повторень є зміцнення орфографічних знань, умінь та навичок студентів та запобігання забуванню навчального матеріалу .

М.Бардаш ставить такі вимоги до процесу повторення орфографічного матеріалу [13: 118 - 126]:

1. повторення повинне здійснюватися у зв'язку з повторенням граматичного матеріалу;
2. умотивованість та цілеспрямованість повторення;
3. повторення повинне бути розширенням, поглибленням вивченого на основі зв'язку між новим і раніше вивченим матеріалом;
4. повторення повинне здійснюватися як попередження при повторних помилках;
5. практичність повторення;
6. правильне дозування повторюваного матеріалу і часу;
7. включення повторення на різних етапах заняття;
8. урізноманітнення прийомів повторення.

М.Бардаш виділяє два види повторення: 1) супровідне та 2) спеціальне (узагальнення, систематизація матеріалу). Спеціальне поділяється на тематичне, заключне, повторення на початку навчального року.

У цілому, М.Бардаш дає вичерпну інформацію про вимоги та типи повторень. Однак, з четвертим пунктом не можна погодитися, де автор зазначає, що повторення повинне здійснюватися як попередження при повторних помилках. Повторювати необхідно весь матеріал, і навіть той, у якому студенти не роблять помилок, оскільки залишення його без уваги неодмінно призведе до забування, а відтак і до ряду орфографічних помилок , які на даний момент у студентів можуть і не спостерігатися.

Повторення неодмінно повинне здійснюватися у тісному зв'язку з граматичним матеріалом, але це стосується тільки регулятивних слів (акцент слід робити на правила правопису, однак реалізовуючи їх на конкретних прикладах, не потрібно зациклювати увагу студентів на одних і тих же словах — використання різних слів для повторення одного і того ж правила виробляє гнучкість орфографічної навички, але найбільш уживані слова, тобто слова, які входять до активного словникового запасу студентів, потрібно використовувати значно частіше, ніж інші). Правопис іррегулятивних слів повторюється шляхом їх систематичного включення у вправи, тому рекомендуємо зосереджуватись не на правописі слів, а на написанні морфем, які викликають у студентів труднощі.

Те, що повторення повинне бути розширенням, поглибленням вивченого на основі зв'язку між новим і раніше вивченим матеріалом, не викликає жодних сумнівів. Але це досягається при варіюванні матеріалу, створенні нових ситуацій, при яких студент повинен переносити здобуті уміння та навички у нові ситуації.

Повторення здійснюється на різних етапах заняття: у процесі перевірки домашнього завдання для уточнення та заповнення прогалин, перед поясненням нового матеріалу – для створення умов для наступного сприйняття, під час опрацювання нового матеріалу – для полегшення розуміння та запам'ятовування, після викладу нового навчального матеріалу

– для узагальнення, підведення підсумків.

Необхідно зупинитися на прийомах повторення. Повторення може здійснюватися як у вигляді письмових вправ та завдань, так і шляхом усних опитувань, що має бути у паритеті. Викладач повинен варіювати вправи та завдання для повторення залежно від мети – вправи у вигляді диктантів та списувань, словникова робота, завдання на морфемний аналіз та етимологію , на транслітерацію та транскрипцію термінів, з орфографічним завданням. Для регулятивних слів можна застосовувати як усні так і письмові повторення. Для усного повторення пропонується перевірка орфографічних правил, а також орфографічні промовляння, де викладач може за короткий проміжок часу перевірити багатьох студентів (письмо потребує більших затрат часу). Письмові завдання повинні супроводжуватися орфографічним коментарем. Для іррегулятивних слів з усних форм повторення можна використовувати орфографічні промовляння. Письмові – усі завдання, які використовуються під час закріплення навчального матеріалу. Однак такий розподіл на регулятивні та іррегулятивні слова умовний, оскільки повторення регулятивних та іррегулятивних слів здійснюється у комплексі (в одному й тому ж завданні потрібно давати різні слова).

Використання в одній вправі регулятивних та іррегулятивних слів властиве для спеціальних повторень, коли вивчений цілий комплекс тем, і викладач ставить мету повторити якомога більше навчального матеріалу. У процесі супровідного повторення можна обмежитися тільки однією орфографічною темою (або групою слів). Однак, якщо вивчено декілька тем , то необхідно згадувати попередній матеріал.

Повторювати орфографічний матеріал можна на кожному занятті, у процесі виконання кожної вправи студентам можна запропонувати завдання на пояснення написання окремих слів, але це слід робити в тих випадках, коли велика ймовірність орфографічних помилок або слова, які містять орфограми, давно не повторювалися. Тож правильно організоване повторення є одним із найголовніших факторів успішного опанування правопису ветеринарних термінів латинського походження.

ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ

У першому розділі визначено лінгвістичні, психологічні та методичні основи навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження .

На основі аналізу теоретичних джерел, підручників та словників нам вдалося з'ясувати, що написання ветеринарних термінів латинського походження в українській мові залежить від первісної звуко-буквеної оболонки слова (в латинській мові) та від основних принципів транскрипції та транслітерації латинізмів українською мовою. Написання цих слів не підлягають жодному з сучасних принципів української орфографії, тому в роботі виділено особливий принцип правопису іншомовних слів – аліеноскриптивний, який частково поєднує фонетичний, морфологічний, традиційний та смисловий. На основі аналізу "Українського правопису" та ветеринарно-медичних словників нам вдалося розробити основні правила освоєння ветеринарних термінів латинського походження українською мовою та розробити правила їх правопису.

Навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження ґрунтується на таких позиціях психології: 1) навчання орфографії – процес формування орфографічних навичок і вмінь; процес вироблення орфографічної навички – постійний перехід від розгорнутих суджень і умовиводів до згорнутих, вироблення навички здійснюється через систематичні повторення; 2) навчання правопису ветеринарних термінів здійснюється в руслі граматичної теорії навчання орфографії: формування орфографічних навичок повинне бути усвідомлене студентом, а не зводитися до механічного заучування написань окремих слів; 3) одиничні написання (іррегулятивні слова) повинні заучуватися механічно; 4) для формування орфографічних умінь та навичок необхідно надавати пріоритет кінестезичній пам'яті; 5) одним із способів подолання інтерференції є систематичне використання зіставлень; 6) зіставлення з латинською та російською мовами відповідають психологічній природі пізнання, є цікавими і професійно необхідними для студентів-ветеринарів.

У процесі навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження широко слід використовувати як традиційні принципи – принцип науковості, систематичності та послідовності, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип доступності, принцип наступності і перспективності, принцип взаємозв'язку мов у процесі навчання, так і деякі специфічні: принцип раціонального використання компаративних елементів , принцип активності студентів та домінуючої ролі вправ. У зв'язку з цим розроблено систему правил правопису ветеринарних термінів латинського походження. За формою організації роботи обрано такі типи правил: 1) інформаційно-повідомлювальні, 2) проблемні, 3) програмовані. Аналіз орфографічного матеріалу показав, що при вивченні певної орфографічної теми дуже важко вибрати якийсь один спосіб презентації, тому пропонуємо

розробку різнотипних орфографічних правил для навчання однієї орфограми та її варіантів.

При формулюванні правил слід широко застосовувати зіставлення українських написань з латинською та російською мовами, що забезпечить свідоме сприйняття орфографічного матеріалу.

Під час навчання правопису вважаємо за доцільне використовувати як диктанти, так і списування, і проводити їх у такому порядку: спершу – списування із вставленням пропущених букв, потім – диктанти.

Навчаючи орфографії, наголошуємо на специфічних прийомах аналізу мовного матеріалу, що складається із мисленнєвих операцій. Серед основних прийомів формування орфографічних умінь і навичок учені виділяють насамперед такі: аудіювання слів, орфографічне промовляння, зорова фіксація, письмо, прийоми засвоєння і застосування правил правопису. У навчанні правопису літер, які не перевіряються або важко перевіряються, застосовують запис або зорову фіксацію. При виконанні вправ на списування необхідно дотримуватися методичних вимог, характерних для всіх видів списування: 1) розуміння того, що списується, 2) зрозуміла мета й спосіб виконання роботи, 3) каліграфічне списування, 4) наявність перевірки та оцінки.

Серед основних видів вправ у навчанні правопису ветеринарних термінів варто виділити такі: 1) кількамовні вправи – вправи на переклад, транслітерацію, транскрипцію; вправи на зіставлення написань слів в українській, російській та латинській мовах; вправи на зіставлення вимови в українській, російській та латинській мовах; 2) вправи на моделювання термінів; 3) орфографічні промовляння; 4) письмо термінів по пам’яті; 5) вправи на збагачення словникового запасу студентів: підбір синонімів, визначення іншомовних відповідників поданих українських термінів (і навпаки), добір спільнокореневих слів, розмежування паронімів, використання нових слів у мовленні; 6) орфографічний розбір; 7) вправи на пояснення правопису літер; 8) вправи на встановлення пропущених літер; 9) коректурні вправи. Усі вправи повинні супроводжуватися визначенням лексичного значення слів, аналізом їх морфемної будови та етимології.

Беручи за основу послідовність введення вправ, визначену І.Хом’яком, у навчанні правопису ветеринарно-медичної термінології на перше місце слід поставити рецептивні вправи – вправи на впізнання та пояснення орфограм, для іррегулятивних слів – вправи на пошук спільнокореневих слів. На другому етапі – репродуктивні вправи; вправи на списування із вставлянням пропущених букв, вправи на переклад з російської мови, на транслітерацію та транскрипцію; попереджувальні, коментовані, пояснювальні, вибіркові, змішані диктанти та диктанти-переклади, а також самодиктанти, словникова робота, орфографічні промовляння. На третьому етапі пропонуємо завдання продуктивного рівня – вправи на використання орфограм або іррегулятивних слів у зв’язному мовленні, вправи на конструювання термінів.

Хоча списуванню і надається велетенська роль у формуванні навичок грамотного написання ветеринарних термінів, проте його не можна вважати досконалим, оскільки воно мінімально залучає слухові аналізатори. Тому пропонуємо широко застосовувати диктанти, оскільки вони сприяють виробленню загального темпу роботи, вимагають напруженої уваги, швидкого використання теоретичних знань з граматики і орфографії, розвиткові слухової пам'яті, тренують акустичне сприйняття мовлення.

У навчанні правопису ветеринарних термінів використовуються такі види диктантів: попереджувальний, коментований, пояснювальний, вибірковий, диктант-завдання, диктант-переклад, самодиктант, коментований, пропонуємо як текстуальні, так і словникові, останнім надається більша перевага.

Організація процесу виконання вправ повинна здійснюватися у руслі розвиваючого навчання. Одним із психологічних принципів розвиваючого навчання є формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що поділяються на прийоми алгоритмічного типу й евристичні.

Важливим фактором навчання правопису ветеринарних термінів є повторення: 1) супровідні та 2) спеціальні (узагальнення, систематизація матеріалу). Повторення повинне бути розширенням, поглибленням вивченого на основі зв'язку між новим і раніше вивченим матеріалом.

Основні наукові положення першого розділу опубліковані в таких працях: [92; 91; 94].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗІСТАВЛЕНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРАВОПИСУ ВЕТЕРИНАРНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЛАТИНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ

2. 1. Організація, проведення та інтерпретація результатів експериментального навчання

Гіпотеза, мета і загальний план експериментальної роботи

Експериментальна робота нашого дослідження проводилася на основі теоретичних засад та практичного вирішення основних питань формування навичок правопису ветеринарної термінології.

Розробка гіпотези. Визначені в першому розділі лінгвістичні, психологічні та методичні основи навчання орфографії в цілому та ветеринарних термінів латинського походження зокрема дозволили створити робочу гіпотезу з урахуванням основних етапів її розвитку: 1) виникнення гіпотези на основі даних науки, 2) аналіз можливих припущень, вибір одного з них та формування висновків з цього припущення, 3) зіставлення висновків з даними експерименту [35: 38 - 39; 178: 60 – 70]. Вивчення наукових джерел, спостереження за навчальним процесом, співбесіда із фахівцями та студентами показали, що відсутня науково обґрунтована система роботи з навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження з урахуванням її етимології та специфіки підготовки студентів-ветеринарів. Відсутня система використання зіставлень з російською та латинською мовами у навчанні правопису термінів. Достатнього рівня сформованості орфографічних знань, навичок та вмінь можна досягнути тоді, коли робота з орфографії буде систематичною, цілеспрямованою. Викладач повинен забезпечити максимально свідомий підхід до навчального процесу – пояснення причин того чи іншого написання слів, визначення їх етимології, лексичної семантики, морфемної структури, значень окремих морфем, а це можна тільки з залученням елементів мови, з якої вони походять. Однак навчальний процес не повинен обмежуватися тільки зіставленнями у процесі презентації та закріплення навчального матеріалу, зіставлення необхідно поєднувати із іншими формами роботи, які застосовуються у навчанні орфографії (списування, диктанти, велику роль слід відводити орфографічним промовлянням). З огляду на це було припущено три варіанти гіпотези:

1. упровадження зіставлень української мови з російською та латинською створить негативний вплив на рівень орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів;
2. упровадження зіставлень української мови з російською та латинською не створить суттєвого впливу на рівень орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів;
3. використання зіставлень української мови з російською та латинською у раціональному поєднанні із традиційними формами навчання орфографії сприятиме підвищенню рівня орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів.

Аналіз праць із психології, психолінгвістики, методики навчання іноземних мов та української, врахування того, що у студентів ветеринарних факультетів є достатні знання російської мови і що вони з першого курсу починають вивчати латинську мову, вказує про доцільність упровадження зіставлень, що обґрунтовано теоретично та доведено експериментально. Про доцільність використання посилань на відомі мови для студентів ветеринарних факультетів у навчанні правопису ветеринарної термінологічної лексики підтвердили також студенти та викладачі, які безпосередньо викладають ці курси. Навчання мови повинне здійснюватися виходячи з урахування максимального лінгвістичного досвіду студентів. Звичайно, це стосується іноземних мов, але не можна залишити поза увагою те, що навчання мови (будь-якого її розділу, і орфографії в тому числі) повинне відбуватися з максимальним урахуванням лінгвістичних знань студентів. Таким чином, враховуючи все сказане, потрібно зазначити, що для ефективності навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження слід систематично застосовувати зіставлення під час презентації навчального матеріалу для забезпечення доступності сприйняття та підвищення рівня мовної компетенції студентів, формування словникового запасу та знань про графічну оболонку кожного слова; на етапі тренування зіставлення впроваджуються для формування орфографічних дій, а також з метою корекції знань, підвищення рівня мовної компетенції студентів, для формування умінь правильного графічного відображення слів при перекладі з російської мови, при транслітерації та транскрипції з латинської мови. Таким чином, потрібно прийняти третій варіант гіпотези, відкинувши перший та другий.

Висунута гіпотеза передбачає такі висновки: використання зіставлень у поєднанні з традиційними формами навчання правопису іншомовних слів сприятиме підвищенню рівня орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів, виробленню умінь утворення термінів шляхом їх транслітерації та транскрипції.

Організація експериментальної перевірки. Розроблена гіпотеза перевірялася на перших курсах ветеринарного факультету Одеського державного аграрного університету на заняттях з української мови.

Відбір учасників експерименту

Серед восьми груп студентів ветеринарного факультету було відібрано учасників експерименту за такими визначальними критеріями: початковий рівень навченості та здатність до навчання. Шість груп студентів були на базі середньої школи. Їх рівень знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів був нульовий (у цих студентів вони не були сформовані). Дві групи студентів (VII (т) VIII (т)) – на базі ветеринарного технікуму. У них рівень орфографічних знань, навичок та вмінь був значно вищий. Тому ці студенти залишилися поза експериментом. Рівень навченості студентів І курсу подається в табл.2.1.

Таблиця 2.1

Рівень навченості студентів І курсу (за десятибальною шкалою):

група	середній бал навченості	група	середній бал навченості
I	4,65	V	1,76
II	3,83	VI	3,78
III	4,09	VII (т)	4,89
IV	3,08	VIII (т)	4, 95

Завдання для перевірки рівня навченості подаються у додатку (див. дод . 1.1).

Виявилося, що в шести групах, які стали потенційними учасниками експерименту, співвідношення студентів з високим, середнім, низьким та незадовільним рівнем приблизно однаковий. У кожній групі з 10-12 студентів, 0 – 5 % студентів із високим рівнем сформованості знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження, 5 – 10 % - з середнім рівнем, 15% - з низьким рівнем, 70 – 80 % студентів – з незадовільним рівнем. (Більш повно дані передекспериментального зрізу подані в додатку 2).

За здатність до навчання було взято уміння студентів переносити орфографічні навички в нові ситуації, здатність свідомо підходити до навчального матеріалу.

Пропоновані завдання проводилися в шести групах студентів, які були відібрані за початковим рівнем навченості.

1. Подавши студентам правило правопису префіксів пре-, при-, прі-, запропонували їм розподілити групу слів у чотири колонки:

слова з префіксом пре-	слова з префіксом при-	слова з префіксом прі-	слова, у яких пре-, при-, прі- належить до кореня

2. Письмово поясніть правопис поданих слів (п’ятнадцять слів з різними орфограмами, три іррегулятивних слова). Це завдання показує уміння правильно та послідовно визначати орфограми, оперувати граматичним та фонетичним матеріалом.

3. Завдання для перевірки пам’яті, яка є одним із найосновніших факторів у процесі засвоєння правопису іррегулятивних слів. Студентам

запропоновано сім невідомих іншомовних слів, написання яких потрібно було запам'ятати. Заучування слів здійснювалося в такому порядку: 1) слова було продемонстровано викладачем на картонному папері з виділеними червоним шрифтом орфограмами, 2) слова прочитно студентами про себе, 3) орфографічне читання слів студентами вголос і мовчки двічі, 4) запис слів по пам'яті відразу після промовляння (для перевірки миттєвої пам'яті), 5) запис слів через один день (для перевірки довготривалої пам'яті). Для більшої достовірності даних було дано три таких завдання, змінюючи тільки слова. Результати подаються в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати за завдання на перевірку здатності до навчання

група	Оцінка			група	оцінка		
	Завдання				завдання		

Продовження табл. 2.2

	1	2	3		1	2	3
I	8,1	7,7	7,3	IV	7,4	7,3	7,2
II	7,4	7,4	7,1	V	7,0	7,2	7,1
III	7,5	7,6	7,5	VI	7,3	7,4	7,5

Таким чином, результати зрізу показали, що у студентів усіх груп приблизно однакова здатність до навчання. Тому всі шість груп можуть бути включені до експериментального дослідження.

Отже, враховуючи навченість та здатність до навчання студентів десяти груп, учасниками експерименту було обрано студентів 1, 2, 3, 4, 5, 6 груп.

Групи 4, 5, 6, де рівень навченості виявився дещо нижчими, ніж в інших трьох, будуть експериментальними (відповідно, четверта – ЕГ 1, п'ята – ЕГ 2, шоста – ЕГ 3), тоді як 1, 2, 3 – будуть контрольними (відповідно, перша – КГ 1, друга – КГ 2, третя – КГ 3).

Загальна кількість учасників експерименту – 67 студентів, з них 32 студенти навчалися в експериментальних групах, 35 студентів – у контрольних.

Проведення експериментальної перевірки передбачає визначення її мети, завдань та об'єкту.

Мета дослідження: перевірити висунуту гіпотезу про необхідність використання зіставних елементів у поєднанні з традиційними формами навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження для підвищення орфографічної компетенції студентів ветеринарного факультету .

Завдання дослідження: 1) провести констатуючий зріз для виявлення рівня сформованості умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження, для встановлення рівня орфографічної компетенції, 2) провести експериментальне навчання, 3) провести післяекспериментальний зріз для виявлення підсумкового рівня знань

студентів, для порівняння знань ЕГ, яким курс орфографії викладався за розробленою методикою, та КГ, яким курс орфографії викладався за загальною методикою, встановити залежність орфографічної компетенції від знання лексичного значення слова, уміння визначати його морфемний склад.

Об'єкт дослідження: рівень сформованості знань умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження студентів ветеринарного факультету Одеського державного аграрного університету.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості написання таких орфограм:

1)написання м'якого знака та апострофа в іншомовних ветеринарних термінах;

2)написання голосних –и-, -і- після приголосних;

3)написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів;

4)написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів;

5)подвоєння та подовження приголосних;

6)правопис префіксів;

7)правопис складних слів;

8)йотація в словах іншомовного походження.

Експериментальні матеріали: 1) курс лекцій (які передбачали теоретичний виклад правил та принципів правопису ветеринарних термінів латинського походження), 2) комплекс вправ для підвищення рівня орфографічної компетенції (списування, диктанти, словникова робота, визначення орфограм та їх пояснення, орфографічні промовляння, вправи на переклад з російської мови, на транслітерацію та транскрипцію з латинської мови, робота зі словником, завдання пошукового характеру, систематичні повторення навчального матеріалу), 3) комплекс наочності (зіставні таблиці правопису слів у трьох мовах, картки з зображенням іррегулятивних слів та морфем, алгоритми застосування правил написання [154: 3 - 10]).

Неварійовані умови експерименту:

- етап навчання – початковий
- постійний склад навчальних груп
- загальна кількість годин – однакова
- об'єкти контролю і параметри їх оцінки
- однаковий вихідний рівень знань
- навчання в контрольних та експериментальних групах проводилося експериментатором.

Варійована умова – використання зіставлень написань в українській мові з російськими та латинськими аналогами на етапах презентації та тренування навчального матеріалу.

За умов строгої рівності постійних умов проведення експерименту варійована умова була представлена таким чином: в ЕГ навчання проводилося у відповідності до програмових вимог і передбачало

цілеспрямовану систему роботи для підвищення рівня орфографічної компетенції студентів ветеринарного факультету з використанням зіставлень з латинською та російською мовами. У КГ виклад орфографії здійснювався ізольовано від інших мов, насамперед від латинської мови.

Програма дослідження включає такі етапи: 1) передекспериментальний зріз для визначення рівня сформованості умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження; 2) експериментальне навчання з використанням запропонованої автором методики; 3) післяекспериментальний зріз для встановлення підсумкового рівня сформованості орфографічних умінь та навичок у контрольних та експериментальних групах, вивчення результатів експерименту та визначення методичних рекомендацій та підтвердження висунутої гіпотези.

Структура методичного експерименту подається у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Структура методичного експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість аудиторних годин	Кількість груп	Завдання етапів
1.	Передекспериментальний зріз	2.09.2002 – 7.09.2002	2	8	1) визначення початкового рівня сформованості умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження 2) визначення труднощів, з якими студенти зустрічаються у процесі навчання орфографії
2.	Експериментальне навчання	10.09. 2002 – 6.12. 2002	20	4	упровадження запропонованої методики
4.	Післяекспериментальний зріз	9. 12. 2002 – 13. 12. 2002	2	4	встановлення підсумкового рівня сформованості орфографічних умінь та навичок у контрольних та експериментальних групах, вивчення результатів експерименту та підтвердження висунутої гіпотези

Вид експерименту (за П.Гурвичем [58]): основний, горизонтальний, природний, відкритий.

Подамо характеристику кожного етапу експерименту.

Передекспериментальний (констатуючий) зріз. Формою оціночного контролю в процесі передекспериментального зрізу була письмова робота, яка складалася із ряду завдань, що ставили на меті перевірку орфографічних умінь та навичок запису слів під диктовку, списування з пропущеними літерами, правильного орфографічного відтворення слів при перекладі, визначення їх семантики та морфемного складу. Констатуючий зріз

проводився в контрольних та експериментальних групах. Завдання, які складали письмову роботу, подано в додатках (див. дод.1.1).

Основна *мета* передекспериментального зрізу – визначення рівня знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження на початковому етапі навчання студентів ветеринарного факультету ОДАУ; визначення прогалин у знаннях, уміннях та навичках студентів ветеринарних факультетів.

Об'єкти контролю констатуючого зрізу були:

1. уміння відтворювати на слух ветеринарні терміни (словниковий диктант);
2. уміння списувати окремі слова, вирішуючи орфографічні завдання;
3. уміння орфографічно правильно записувати слова під час їх перекладу з російської мови;
4. уміння визначати семантику та морфемний склад термінів;
5. виявлення впливу знань морфемної будови та лексичного значення слів на їх написання.

Основною формою контролю був словниковий диктант, який забезпечував перевірку вмінь правильно відтворювати на письмі спеціально дібрані терміни при слуховому сприйнятті.

Визначимо коефіцієнт орфографічної насиченості словникового диктанту, яка визначається за формулою [126: 40]:

$$К_{он} = \frac{N_{он}}{N_{сл}} \cdot 100\%$$

Де $К_{он}$ – коефіцієнт орфографічної насиченості.

$N_{он}$ – кількість написань у диктанті, що є предметом орфографії.

$N_{сл}$ – кількість слів у диктанті.

1)написання м'якого знака та апострофа ($К_{он}$ = 22,5);

2)написання голосних –и-, -і- після приголосних ($К_{он}$ = 30);

3)написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів ($К_{он}$ = 40);

4)написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів ($К_{он}$ = 20);

5)подвоєння та подовження приголосних ($К_{он}$ = 15);

6)правопис префіксів ($К_{он}$ = 20);

7)правопис складних слів ($К_{он}$ = 30);

8)йотація в словах іншомовного походження ($К_{он}$ = 15).

Критерієм оцінки [21: 52 - 69] є правильність написання орфограми. Словниковий диктант проводився викладачем-експериментатором. Кожен студент сидів за окремою партою, щоб уникнути списувань з боку студентів . Норми оцінювання: найвища оцінка – 10 балів, яка передбачає "0" помилок. За кожну помилку віднімалося 0,5 бала. Таким чином, за 1 помилку – 9,5 бала, за 2 помилки – 9 балів, за 3 помилки – 8,5 бала і т.д. Відповідно, високий рівень навченості складали результати від 9 до 10 балів , середній – 7 – 8,9 бала, низький – 5 – 6,9 бала. Якщо студенти набирали

менше 5,0 бала, їх рівень був незадовільним.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Середній бал успішності по кожній групі подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Середній бал успішності по кожній групі

1 КГ	2 КГ	3 КГ	Середній бал	1 ЕГ	2 ЕГ	3 ЕГ	Середній бал
5,83	6,04	6,2	6,03	4,6	1,7	4,25	3,52

Результати засвідчили, що більша половина студентів не володіють уміннями правильно записувати ветеринарні терміни латинського походження під диктовку.

Подамо характеристику помилок, допущених студентами.

1. При написанні м'якого знака та апострофа студенти виявили найменше помилок (2% слів з помилками). Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми найкраще сприймаються на слух і пишуться за фонетичним принципом.

2. Подвоєння приголосних: 13% слів з помилками. Невелика кількість помилок також зумовлена тим, що подвоєння легко сприймається на слух. Тим більше, що тільки у словах іррадіація, бронхогенний зустрічається подвоєння, в інших (маємо на увазі слова, в яких у російській мові наявне подвоєння) його не було. В основному, студенти допускали помилки в слові іррадіація, воно складне для сприйняття на слух.

3. Правопис префіксів: 17 % слів з помилками у префіксах. Типові помилки: неправильне написання префікса дис-. У позиції перед дзвінкими приголосним студенти часто пишуть диз-, зустрічаються окремі випадки написання дес(з)-. Ці помилки пояснюються розбіжностями в звучанні та написанні слів (які пишуться за морфологічним принципом). В інших префіксах (гіпер-, суб-, де-, а-) помилки зустрічаються рідко, що пояснюється більшою частотою вживання префіксів у писемному мовленні студентів.

4. Написання складних слів: 15% слів з даною орфограмою написані з помилками. Найбільше проблем викликало слово *агама-глобулінемія*, в якому 2/3 студентів зробили помилку – написали його разом.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: у закінченні –ія студенти практично не допускають помилок. Це пояснюється тим, що подібні закінчення мають звичні для студентів слова. У словах *диспное, арахноїдит* у 80% випадків студенти не відобразили звука [j] на письмі. Приголосний –й- у цих словах має слабке звучання. Слова мало вживані у повсякденному мовленні колишніх учнів школи. Це зумовлює неправильне їх написання.

6. Найбільше помилок студенти допускають у словах із голосними –и-, -е-; -о-, -а- у ненаголошеній позиції. Загальна кількість таких помилок складає відповідно 25% та 18%. Ці помилки викликані незнанням слів та їх невживаністю насамперед у писемному мовленні. Найчастіше студенти

допускають помилки в таких словах: афебрильний, колатеральний, дефіцитний, аптеріоз, дезінтоксикація, гіперліпемія, аероцистит, дискінезія.

7. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок не велика (8%), оскільки ці голосні пишуться за фонетичним принципом.

Необхідно наголосити на тому, що в більшості робіт 2-4 слова студенти “не почули”: у них пропущені окремі літери, або слово нагадує якесь українське, або комбінація літер, яка не відповідає дійсності. Такі слова складають 5-10%. Це свідчить про те, що студенти окремі слова почули вперше.

Рівень успішності в кожній академічній групі подається в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результат за словниковий диктант

	1 КГ	2 КГ	3 КГ	1 ЕГ	2 ЕГ	3 ЕГ
ВР	8,4%	0%	8,4%	0%	0%	0%
СР	25%	45,5%	33,3%	30%	0%	0%
НР	25%	45,5%	41,7%	10%	0%	50%
НЗР	41,6%	9%	16,6%	60%	100%	50%

ВР – високий рівень

СР – середній рівень

НР – низький рівень

НЗР – незадовільний рівень

Другим завданням було ускладнене списування “списати слова, розкривши дужки”. Це завдання мало на меті перевірити уміння студентів вирішувати орфографічні завдання. Тоді як словниковий диктант сприймається із вуст викладача і в багатьох випадках є підказка для написання слів, то при списуванні з розкриттям дужок студент не має жодної підказки, і це дозволяє одержати більш точні дані про його знання та вміння. Критерієм оцінки є правильність вибору написання орфограми. Норми оцінювання такі ж самі, як і в словниковому диктанті.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Середній бал успішності по кожній групі подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Середній бал успішності по кожній групі

1 КГ	2 КГ	3 КГ	Середній бал	1 ЕГ	2 ЕГ	3 ЕГ	Середній бал
3,83	2,18	2,7	2,9	2,15	1,33	3,35	2,27

Таким чином, переважна більшість студентів не може вибрати правильне написання ветеринарних термінів латинського походження.

Письмова робота мала такий $К_{он}$:

1.написання м’якого знака та апострофа ($К_{он} = 5$);

2.написання голосних –и-, -і- після приголосних ($К_{он} = 30$);

3.написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів ($К_{он} = 30$);

4.написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів ($К_{он} = 15$);

5.подвоєння та подовження приголосних ($К_{он} = 10$);

6.правопис префіксів ($К_{он} = 20$);

7.правопис складних слів ($К_{он}$ = 25);

8.йотація в словах іншомовного походження ($К_{он}$ = 10).

Подаємо характеристику типових помилок, допущених студентами.

1. При написанні м'якого знака та апострофа студенти виявили найменше помилок (8% слів з помилками). Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми пишуться за фонетичним принципом. Помилки зроблені в тих словах, звучання яких не було відомим студентам.

2. Подвоєння приголосних: 20% слів з помилками. Студенти зробили значно більше помилок, ніж під час словникового диктанту. Невміння вирішити задачу з написання одного чи двох приголосних пояснюється насамперед незнанням правила їх правопису, адже усі слова підлягали під загальні правила написання подвійних приголосних у запозичених словах.

3. Правопис префіксів: 17 % слів з помилками у префіксах (так само, як і в словниковому диктанті). Типові помилки: неправильне написання префікса дис-/ дес-. У позиції перед дзвінкими приголосним студенти часто пишуть диз-, зустрічаються окремі випадки написання дес(з)-. Ці помилки пояснюються розбіжностями в звучанні та написанні слів (які пишуться за морфологічним принципом). Студенти переносять звучання слів на їх написання, не розуміючи при цьому семантику префіксів.

4. Написання складних слів: помилки допущено в 8% слів. Найбільше помилок студенти допускають при дефісних написаннях.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: помилку допущено в 22% слів із зазначеною орфограмою. Ці помилки пояснюються тим, що студенти не чули відповідних слів і не знають про наявність у них звука –й-. Слова маловживані у повсякденному мовленні, що й зумовлює неправильне їх написання.

6. Багато помилок студенти допускають у словах із голосними –и-, -е-, у ненаголошеній позиції. Загальна кількість таких помилок становить 25% від усіх слів з цією орфограмою. Помилки викликані через несформованість знань та вмінь написань слів із зазначеною орфограмою.

7. При написанні -о-, -а- у ненаголошеній позиції студенти допустили помилки у 30% слів. Неправильне написання –е-,-и-,-а-,-о- у ненаголошеній позиції викликане їх невживаністю у писемному мовленні.

8. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок надзвичайно велика порівняно з результатами словникового диктанту. Загальна кількість помилок склала близько 28% від усієї кількості орфограм. Це показало те, що студенти не знають загального правила написання –и- та –і-

9. Часто в роботах студентів 2-4 слова (5%) не відповідають дійсності. Їх написання спотворене і жоден із пропонованих варіантів орфограми не написаний, - що свідчить про незнання студентами самих цих слів.

Рівень успішності в кожній академічній групі подається в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результат за ускладнене списування

	1 КГ	2 КГ	3 КГ	1 ЕГ	2 ЕГ	3 ЕГ

ВР	0%	0%	0%	0%	0%	0%
СР	16,(6)%	0%	0%	10%	0%	0%
НР	16,(6)%	18,(18)%	16,(6)%	10%	0%	30%
НЗР	66,(6)%	81,(81)%	83,(3)%	80%	100%	70%

Результати виявилися ще нижчими, ніж за словниковий диктант. Це пояснюється більшою складністю самих завдань. Якщо в словниковому диктанті студенти мали можливість сприймати слово на слух, що було своєрідною підказкою при написанні, то при вирішенні орфографічних завдань, при виборі правильної орфограми студенти були позбавлені будь-якої підказки і повинні були самостійно виконати завдання.

Третім було завдання на переклад слів з російської мови українською. Основною метою цього завдання було перевірити уміння студентів орфографічно правильно відтворювати слова при перекладі. Специфікою цього завдання було те, що на орфографічне відображення слів був інтерферуючий вплив російської мови. Інтерференція в одних випадках мала позитивний характер (при написанні ненаголошених голосних –е-, -и, -а-, -о-, м’якого знака, апострофа, складних слів), а в інших негативний (написання подвоєних приголосних, написання –и-, -і- після приголосних). Вироблення таких умінь зумовлене тим, що у процесі практичної роботи студенти систематично повинні перекладати з російської мови, оскільки великий пласт теоретичних джерел написаний саме цією мовою. Завдання включало слова, у яких не спостерігалося зміни основ при перекладі. Слова сприймалися без звукової підказки викладача. Студентам було запропоновано для перекладу 40 термінів, які включали різні орфограми:

1. написання м’якого знака та апострофа ($К_{он} = 10$);
2. написання голосних –и-, -і- після приголосних ($К_{он} = 35$);
3. написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів ($К_{он} = 10$);
4. написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів ($К_{он} = 20$);
5. подвоєння та подовження приголосних ($К_{он} = 30$);
6. правопис префіксів ($К_{он} = 20$);
7. правопис складних слів ($К_{он} = 10$);
8. йотація в словах іншомовного походження ($К_{он} = 15$).

Критерій оцінки – правильна графічна передача термінів українською мовою. Норми оцінювання такі ж самі, як і словникового диктанту.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Середній бал успішності в кожній групі подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Середній бал успішності в кожній групі за переклад термінів

1 КГ	2 КГ	3 КГ	Середній бал	1 ЕГ	2 ЕГ	3 ЕГ	Середній бал
4,29	3,27	3,37	3,64	2,5	2,25	3,75	2,83

Таким чином, переважна більшість студентів не можуть вибрати правильне написання ветеринарних термінів латинського походження при перекладі.

Подаємо характеристику типових помилок, допущених студентами.

1. При написанні м’якого знака та апострофа студенти допустили дуже мало помилок (3% слів з помилками). Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми пишуться за фонетичним принципом. При перекладі слова чітко виявляються м’які приголосні та апостроф.

2. Подвоєння приголосних: 22% слів з помилками. Велика кількість помилок зумовлена незнанням орфографічних правил подвоєння приголосних на письмі. Типові помилки: слова *перкутанний і ендогенний* написані з одним -н-. Це зумовлене інтерференцією правила про спрощення гемінантів у словах іншомовного походження. Під впливом цього правила регулярно допускається помилка у слові *гіперрефлексія*. У багатьох випадках допущені помилки і в словах *стресор, гемаглютинація, процес, алергія, аплікація*. Усі ці випадки свідчать про те, що студенти не володіють повною мірою правилами правопису подвоєних приголосних в іншомовних словах. Усі лексеми підлягали під загальні правила написання подвійних приголосних у запозичених словах.

3. Правопис перфіксів: 3% слів з помилками у префіксах. Типові помилки: неправильне написання префікса дис-/ дес-. У позиції перед дзвінкими приголосним студенти часто пишуть диз-. Однак написання дес(з)- майже не зустрічаються, на відміну від словникового диктанту та списування з вирішенням орфографічних завдань. Ці помилки пояснюються розбіжностями в звучанні та написанні слів. Студенти переносять звучання слів на їх написання, не розуміючи при цьому семантику префіксів.

4. Написання складних слів: помилки допущено в 0,5% слів. Усі помилки є механічними і не впливають на загальну якість виконання завдання.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: помилку допущено в 18% слів із зазначеною орфограмою. Ці помилки пояснюються тим, що студенти не чули відповідних слів і не знають про наявність у них звука –й-, а звучання в російській мові і в українській не збігаються. Слова маловживані у повсякденному мовленні, що й зумовлює неправильне їх написання.

6. Дуже мало помилок студенти допускають у словах із голосними –и-, -е- у ненаголошеній позиції. Загальна кількість таких помилок становить 4% від усіх слів з цією орфограмою. При написанні -о-, -а- у ненаголошеній позиції студенти допустили помилки у 2% слів. Невелика їх кількість, на відміну від попередніх завдань, зумовлена насамперед підсвідомим перенесенням написань -е-, -и-, -а-, -о- в російській мові на написання -е-, -и -, -а-, -о- в українській. Ці помилки можна вважати механічними, які допущені в словах, що не вживаються студентами.

7. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок надзвичайно велика порівняно з результатами словникового диктанту. Загальна кількість помилок склала близько 35% від усієї кількості цих орфограм. Це показало, що студенти не знають загального правила написання -и- та -і-, а також, що в них не сформувалися навички правильної вимови слів з цією орфограмою.

А слова пишуться за фонетичним принципом.

8. Часто в роботах студентів 1-2 слова (5%) не відповідають дійсності. Найчастіше слово железодефицитный студенти перекладали як “залізодефіцитний”, що вказувало на незнання його значення, а отже, невживаність.

Таким чином, при перекладі студенти роблять найбільше помилок на такі орфограми: написання –и-, -і- в іншомовних словах, подвоєння приголосних, йотація між двома голосними. При написанні м’якого знака чи апострофа, ненаголошених –е-, -и-, -а-, -о- та префіксів помилки зустрічаються дуже рідко. При перекладі складних слів помилки не зустрічаються.

Аналіз помилок показав, що основною їх причиною є те, що студенти не знають слів і не вживають їх у повсякденному мовленні. Незнання звучання призводить до неправильної передачі їх при написанні.

Рівень успішності в кожній академічній групі подається в таблиці 2.9. Загальні результати передекспериментального (констатуючого) зрізу подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.9

Результат за списування з вирішенням орфографічних завдань

	1 КГ	2 КГ	3 КГ	1 ЕГ	2 ЕГ	3 ЕГ
ВР	0%	0%	0%	0%	0%	0%
СР	33,(3) %	9%	8,(3) %	10%	0%	0%
НР	8,(3) %	9%	16,(6) %	20%	0%	20%
НЗР	58,(3) %	82%	75%	70%	100%	80%

Таблиця 2.10

Загальні результати передекспериментального (констатуючого) зрізу

	1		2		3		Середній показник	
	сбн	скн	сбн	скн	сбн	скн	сбн	скн
КГ1	5,83	0,58	3,83	0,38	4,29	0,43	4,65	0,47
КГ2	6,04	0,6	2,18	0,22	3,27	0,32	3,83	0,38
КГ3	6,2	0,62	2,7	0,27	3,37	0,33	4,09	0,41
Середній показник	6,03	0,6	2,9	0,29	3,64	0,36	4,19	0,42
ЕГ1	4,6	0,46	2,15	0,21	2,5	0,25	3,08	0,31
ЕГ2	1,7	0,17	1,33	0,13	2,25	0,22	1,76	0,18
ЕГ3	4,25	0,42	3,35	0,33	3,75	0,37	3,78	0,38
Середній показник	3,52	0,35	2,27	0,22	2,83	0,28	2,87	0,29

Завдання на визначення семантики слів. Для визначення лексичного значення слова та його складових елементів (морфем) було запропоновано

30 лексичних одиниць. Завдання забезпечує перевірку запасу ветеринарної лексики для виявлення впливу знань лексичного значення слова на його правопис. Критерій оцінки – правильне визначення семантики всього слова та його компонентів. Студент, не знаючи лексичного значення не зможе його "здогадатися", що можна зробити при написанні слів у словниковому диктанті, в орфографічному списуванні, перекладі.

В усіх групах виявилося 100% студентів з відсутністю знань цих слів. Найвища оцінка по шести групах – 3,5 бала.

Середній бал навченості по всіх групах – 0,14.

Завдання для визначення морфемної будови передбачало перевірку уміння поділу слова на морфеми, а також знання префіксальних та кореневих морфем латинського походження, уміння встановлювати лексичне значення цих морфем. Було запропоновано 30 слів. Критерій оцінки – правильне виділення кореневих та префіксальних морфем. Норми оцінки – такі ж самі, як і для словникового диктанту.

Рівень знань виявився таким: в усіх групах з середнім рівнем – 1 студент, з низьким рівнем – 1 студент, з високим – 0 студентів, з відсутнім – 65 студентів.

Середній бал навченості по всіх групах – 0,97.

Це дає підстави зробити висновок, що студенти першого курсу не знають ветеринарної лексики і не вміють членувати слова на морфеми.

Отже, аналіз результатів передекспериментального зрізу дав можливість виявити типові помилки, співвідношення помилок при виконанні різних видів завдань, причини помилок, а також сформулювати методичні рекомендації щодо подальшої організації навчального процесу.

Насамперед потрібно відзначити, що студенти виявили низький рівень знань, умінь та навичок. Невеликий відсоток студентів із середнім рівнем володіє інтуїцією написання, а не системою знань, що показало зіставлення результатів словникового диктанту та інших двох завдань. Це видно з того, що багато студентів одну і ту ж орфограму в одних випадках правильно пишуть, в інших – неправильно.

При виконанні різних завдань співвідношення помилок різне. Це зумовлене типом завдань та способом його виконання.

Різноманітність помилок при виконанні різних типів завдань дала можливість з'ясувати, що у студентів не сформовані на належному рівні знання та уміння правопису ветеринарних термінів латинського походження .

Найнижчим виявився результат при вирішенні орфографічних завдань (завдання №2. Перепишіть слова, розкривши дужки). Це завдання було найскладнішим, оскільки позбавляло студентів будь-яких підказок (на відміну від словникового диктанту, де підказкою було звучання слова, і фонетичний принцип написання переважної кількості слів дозволив студентам правильно написати слова). Найбільше помилок студенти зробили в таких орфограмах: написання голосних –и-, -і- після приголосних,

написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів, написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів, подвоєння приголосних, йотація в іншомовних словах. Ці помилки викликані незнанням правил української орфографії, а також самих слів (невживаністю їх у мовленні). При написанні префіксів кількість помилок була дещо нижчою, найбільшою вона була у префіксах зі схожим звучанням: дис(з), дес(з). За написання м'якого знака, апострофа та складних слів результати виявилися найвищими.

У словниковому диктанті найбільше помилок студенти зробили в ненаголошених голосних –е-, -и-, -а-, -о- в коренях слів, а також при написанні префіксів, в яких написання та звучання не збігалися внаслідок фонетичних процесів (асиміляції). При написанні м'якого знака та апострофа, складних слів, йотації в інтервокальній позиції, а також голосних –и-, -і- кількість помилок була найменшою. Це зумовлене чіткою вимовою звуків, позначуваних названими літерами. При подвоєнні приголосних основна кількість помилок зроблена на межі морфем, де звучання та написання слів не збігалися. У цілому, результати за словниковий диктант виявилися найвищими. Це зумовлене тим, що слова сприймалися на слух, що допомагало їх правильно записувати.

При перекладі слів результати дещо змінилися. Найбільше помилок студенти виявили при написанні голосних –и-, -і- після приголосних, подвоєнні приголосних, йотації в словах іншомовного походження. Ці помилки зумовлені тими ж самими причинами. В інших випадках студенти мали опору на російські варіанти правопису, які були для них підказкою. Помилки, викликані у словах з ненаголошеними голосними –е-, -и-, -а-, -о-, епентичним –й-, у написаннях складних слів, де інтерференція російських написань була підказкою, вказує на те, що студенти не знають основних принципів фонетичного освоєння іншомовних слів та їх графічної передачі.

Однак, різноманітне співвідношення помилок під час виконання кожного завдання показало, що у студентів немає системи знань та умінь правопису ветеринарних термінів латинського походження.

Таким чином, нам вдалося підтвердити, що знання лексичного значення слова, його морфемної будови, а також практичне використання слів у мовленні позитивно впливає на його написання. Вивчення орфографії повинно здійснюватися на свідомій основі.

Як свідчить передекспериментальний зріз, початковий рівень знань, умінь та навичок написання ветеринарних термінів латинського походження у студентів ветеринарного факультету дуже низький. Це показали результати передекспериментального зрізу. І тому на ветеринарних факультетах необхідне впровадження систематичної роботи з навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження, а також пошук оптимальних шляхів формування орфографічної компетенції.

Експериментальне навчання за розробленою методикою здійснювалося в природних умовах і тривало 10 тижнів, 20 годин (10 занять).

Експериментальне навчання проводилося з урахуванням лінгвістичних та психологічних основ, визначених у підрозділах 1.1 та 1.2, а також основних принципів навчання, завдань курсу української мови, системи заходів презентації та комплексу вправ для формування умінь та навичок, представлених у підрозділі 1.3 та навчальному посібнику з правопису ветеринарної термінології [90].

Організація процесу навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження в експериментальних групах

Спираючись на принципи системності і послідовності навчання, зв'язку теорії з практикою, свідомості, активності студентів, взаємозв'язку мов у процесі навчання, доступності, домінуючої ролі вправ; на положення про поетапність формування й розвитку навичок і вмінь П.Гальперина [48: 236 – 278], а також на етапи формування навичок правопису, розроблені Г. Приступою: 1) підготовка до сприйняття, 2) засвоєння сутності, 3) уміння переносити правила на конкретні слова, 4) набуття автоматизованої навички правил письма [141: 32], було запропоновано таку систему організації процесу формування орфографічних знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження:

1. ознайомлення студентів з принципами освоєння та правилами правопису ветеринарних термінів латинського походження;
2. закріплення теоретичного матеріалу, формування практичних умінь та навичок правопису (етап вправ);
3. удосконалення орфографічних знань, умінь та навичок на наступних заняттях з української мови;
4. самостійна робота студентів над удосконаленням орфографічних умінь та навичок поза заняттями з української мови.

У процесі навчання орфографії запроваджувалися такі типи занять: 1) презентація нового матеріалу, 2) формування орфографічних умінь та навичок, 3) перевірка знань, умінь та навичок, 4) узагальнення та систематизація вивченого, 5) розвиток мовлення.

Перший і другий етапи взаємопов'язані: кожне заняття включає ці два етапи – спершу презентація навчального матеріалу, потім його закріплення. На наступному занятті ця циклічність повторюється.

На першому етапі передбачається ознайомлення студентів з теоретичними основами правопису слів іншомовного походження. На цьому етапі подаються основні принципи освоєння ветеринарних термінів латинського походження (транслітерація та транскрипція), основні принципи відтворення мовою-реципієнтом фонетичної та граматичної сторони слів.

Студенти повинні засвоїти, що при запозиченні слова спостерігається тенденція до збереження його звуко-буквеної оболонки (транскрипція) та зміна й адаптація цієї оболонки до мови-реципієнта у тому випадку, якщо в останній немає аналогічних звуків.

Оскільки на дев'яносто відсотків ветеринарна термінологія латинського походження, а студенти вже з самого початку починають паралельно вивчати латинську мову, то доцільно їх ознайомити з основними фонетичними та граматичними правилами освоєння латинізмів українською мовою. Студенти повинні володіти цими знаннями для встановлення семантики (студент, встановивши значення того чи іншого слова, зможе правильно відтворити його на письмі, а також встановити похідні слова), для правильної транслітерації та транскрипції у випадку потреби запозичення слів у подальшій практичній діяльності (для формування термінологічного апарату), для встановлення словотвірної моделі та складових морфем. Однак, ця інформація не є достатньою для формування цілісного уявлення про особливості правопису слів іншомовного походження. Це охоплює тільки окремі орфограми: написання ненаголошених -е-, -и-; правопис окремих префіксів та суфіксів; постановка апострофа та м'якого знака.

На цьому етапі викладач повинен ознайомити студентів з особливостями перекладу іншомовних слів з російської мови українською. Цей аспект особливо важливий, оскільки до цього часу українська мова продовжує зазнавати інтерферуючого впливу російської, і особливо це проявляється на фонетичному та орфографічному рівнях. Слід звернути увагу на такі орфограми: правопис -и-, -і- після приголосних, подвоєння та подовження приголосних звуків.

Перший етап рекомендуємо розпочинати після вивчення і закріплення фонетики латинської мови – на другому-третьому тижні навчання, для забезпечення свідомого підходу до запозичень.

Другий етап (етап вправ) передбачає практичне закріплення теоретичних знань. Викладач повинен забезпечити студентів достатньою системою вправ та завдань, які б сприяли виробленню міцних орфографічних умінь та навичок. На цьому етапі пропонується велика кількість різноманітних вправ, метою яких є формування у студентів умінь та навичок правопису латиномовної ветеринарної термінології.

Перший і другий етапи слід ділити на два логічно-завершені цикли:

І. Ознайомлення студентів з фонетичними та граматичними особливостями освоєння ветеринарних термінів латинської мови. Враховуючи великий обсяг матеріалу, цю інформацію необхідно викласти на двох заняттях:

Заняття 1. *Тема:* Склад ветеринарної термінології з погляду походження. Фонетичні особливості освоєння латинізмів та грецизмів українською мовою.

Мета: 1) сформувати у студентів знання про походження ветеринарної лексики латинського походження, про особливості запозичення українською мовою латинських слів; 2) сформувати знання про фонетичні особливості освоєння латинізмів та грецизмів українською мовою; 3) сформувати практичні уміння транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів латинської мови в українській мові; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів.

Заняття 2. *Тема:* Основні граматичні особливості освоєння латинізмів українською мовою.

Мета: 1) сформувати у студентів знання про граматичні особливості освоєння латинізмів та грецизмів українською мовою; 2) поглибити практичні уміння транскрипції та транслітерації ветеринарних термінів латинської мови в українській мові з урахуванням їх первісної звукової оболонки; 3) сформувати практичні уміння транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів латинської мови в українській мові з урахуванням їх граматичних особливостей у латинській мові; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів.

ІІ. Ознайомлення студентів з правилами правопису ветеринарних термінів.

Враховуючи принцип свідомості навчання, перехід до ознайомлення студентів з основними правилами правопису ветеринарних термінів можливий тільки тоді, коли студенти будуть добре знати основні принципи освоєння ветеринарних термінів латинського походження, оскільки правописні правила підлягають саме цим принципам.

Заняття 3. *Тема:* Вживання апострофа та м’якого знака у ветеринарних термінах іншомовного походження. Написання я, ю, є після –л– у ветеринарних термінах.

Мета: 1) сформувати у студентів знання основних правил написання апострофа та м’якого знака, літер я, ю, є після –л– у ветеринарних термінах латинського походження, забезпечити знаннями правопису іррегулятивних слів, які містять м’які приголосні; 2) сформувати практичні уміння та навички правопису апострофа та м’якого знака, літер я, ю, є після –л– у ветеринарних термінах; 3) удосконалити практичні уміння та навички транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів.

Заняття 4. *Тема:* Подвоєння приголосних у словах іншомовного походження. Спрощення в групах приголосних.

Мета: 1) сформувати у студентів знання основних правил подвоєння та спрощення приголосних у ветеринарних термінах латинського походження, забезпечити знаннями правопису іррегулятивних слів, які містять ці орфограми; 2) сформувати практичні уміння та навички правопису гемінантів та спрощень у групах приголосних у ветеринарних термінах; 3) удосконалити практичні уміння та навички транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів; 6) повторити орфограми, засвоєні на попередніх заняттях .

Заняття 5. *Тема:* Правопис префіксів в іншомовних словах.

Мета: 1) сформувати у студентів знання семантики та основних правил правопису префіксів у ветеринарних термінах латинського походження; 2) сформувати практичні уміння та навички правопису префіксів у ветеринарних термінах; 3) удосконалити практичні уміння та навички транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів; 6) повторити орфограми, засвоєні на попередніх заняттях.

Заняття 6. *Тема:* Правопис голосних *-и-* та *-і-* в іншомовних словах. Йотація у словах іншомовного походження.

Мета: 1) сформувати у студентів знання правил правопису голосних *-и-* та *-і-* та епентичного –й- у ветеринарних термінах латинського походження; 2) сформувати практичні уміння та навички правопису голосних *-и-* та *-і-* та епентичного –й- у ветеринарних термінах; 3) удосконалити практичні уміння та навички транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів; 6) повторити орфограми, засвоєні на попередніх заняттях .

Заняття 7. *Тема:* Правопис ненаголошених -е-, -и-; -а-, -о-.

Мета: 1) сформувати у студентів знання правил правопису ненаголошених -е-, -и-; -а-, -о- у ветеринарних термінах латинського походження, знання іррегулятивних слів із вказаними орфограмами; 2) сформувати практичні уміння та навички правопису ненаголошених -е-, -и-; -а-, -о- у ветеринарних термінах, іррегулятивних слів з зазначеними орфограмами; 3) удосконалити практичні уміння та навички транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів; 6) повторити орфограми, засвоєні на попередніх заняттях

.

Заняття 8. *Тема:* Правопис складних слів іншомовного походження.

Мета: 1) сформувати у студентів знання правил правопису складних термінів латинського походження; 2) сформувати практичні уміння та навички правопису складних ветеринарних термінів латинського походження; 3) удосконалити практичні уміння та навички транслітерації та транскрипції ветеринарних термінів; 4) розширити діапазон активного, пасивного та потенціального словника ветеринарних термінів латинського походження; 5) забезпечити студентів знаннями правопису іррегулятивних терміноелементів; 6) повторити орфограми, засвоєні на попередніх заняттях

.

Ці теми розподілені на шість занять і розглядаються в курсі української мови при вивченні загального орфографічного матеріалу.

На першому і другому етапі необхідно сформувати у студентів систему теоретичних знань, практичних умінь та навичок правопису ветеринарної термінології латинського походження. Наступні два етапи спрямовані тільки на корекцію та повторення набутих знань, умінь та навичок.

Перший і другий етап мав систематичний позаняттійний контроль знань умінь та навичок.

Третій етап – етап удосконалення орфографічних знань, умінь та навичок на наступних заняттях з української мови – зумовлений основними принципами навчання, методичними та психологічними основами формування орфографічних знань, умінь та навичок: вироблення орфографічних навичок і вмінь написання орфограми потребує певної кількості її повторень (відтворень) з відповідними часовими проміжками для закріплення, повторення навчального матеріалу та запобігання процесу забування.

Цей етап передбачає паралельне освоєння орфографії з розвитком мовлення, формуванням активного, пасивного, потенціального словника та вивченням інших розділів української мови.

На цьому етапі одне заняття було присвячене повторенню орфографічного матеріалу.

Заняття 9. *Тема:* Повторення вивченого матеріалу.

Мета: 1) повторити, закріпити, скорегувати знання правил правопису ветеринарних термінів латинського походження; 2) повторити, закріпити, скорегувати практичні уміння та навички правопису ветеринарних термінів латинського походження. Робота по розширенню словникового запасу студентів продовжувалася.

На подальших заняттях вивчення орфографії було фрагментарним, воно здійснювалося паралельно з вивченням інших розділів мови і реалізувалося у словникових роботах, які проводилися на кожному занятті для збагачення словникового запасу та удосконалення орфографічних знань , умінь та навичок; у часткових орфографічних аналізах лексики, яка зустрічалася при виконанні вправ; при встановленні етимології слів; а

також при розвиткові мовлення – під час складання текстів, зразків офіційної документації.

Орфографічна робота на цьому етапі була систематичною і тісно переплiталася з іншими видами навчальної діяльності.

Четвертий етап передбачав самостійну роботу студентів з орфографічним матеріалом.

Самостійна робота, згідно з поглядами Т.Лободи, поділялася на два компоненти: самостійна робота під керівництвом викладача та без керівництва викладача [104: 7 – 12].

Під керівництвом викладача використовувалися такі види самостійної роботи:

-виконання домашніх завдань,

-підбір орфографічного матеріалу для словникової роботи,

-робота з орфографічними словниками.

Без керівництва викладача не організовувалася самостійна робота. Цей тип роботи передбачав перманентну, континуальну пошукову роботу з орфографії на профілюючих дисциплінах, у подальшому житті та в процесі наступної практичної діяльності майбутніх фахівців, коли вони зустрічатимуться з проблемами правопису ветеринарних термінів латинського походження. Для цього етапу необхідно створити міцну базу з орфографії української мови. Сформувати уявлення про принципи написань ветеринарних термінів, навчити студентів користуватися словниковою та довідниковою літературою з орфографії.

Четвертий етап не вимагає розробки методики його побудови, він є завершальним, і таким, на що повинні бути націлені три попередні етапи.

Таким чином, передбачено вважати навчання орфографії систематичним процесом, який здійснюється на всіх заняттях з української мови, а також вдосконалюється в їхній подальшій практичній діяльності у тісному зв’язку з розвитком мовлення та вивченням інших розділів української мови – морфемікою, словотвором, морфологією, синтаксисом, лексикологією, орфоепією, фонетикою.

Специфіка навчання орфографії в експериментальних та контрольних групах подається в порівняльній таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Процес навчання правопису в контрольних та експериментальних групах

	експериментальні групи	контрольні групи
ПРЕЗЕНТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ		
1.	Вивчення орфографії здійснювалося у процесі викладання курсу українського ділового мовлення	
	+	+
2.	Викладання правил правопису слів іншомовного походження тривало 20 академічних годин	
	+	+
3.		

	Викладання орфографії розпочиналося після вивчення фонетики латинської мови і на її базі	
	+	–
4.	Викладання орфографії було цілеспрямованим процесом	
	+	+
5.	Ознайомлення студентів з основними правилами транслітерації та транскрипції слів латинського походження	

Продовження табл. 2.11

+	–
6. Встановлення причин написання тих чи інших літер шляхом проведення зіставлень з мовою-оригіналом (латинською)	
+	–
7. Механічне заучування слів, правопис яких не пояснюється правилами української орфографії	
–	+
8. Запам’ятовування термінів з латинськими відповідниками, у яких ненаголошені голосні звуки е, и потрапляють у сильну позицію	
+	–
9. Механічне запам’ятовування слів, написання яких не пояснюється ані з позицій правил орфографії української мови, ані шляхом проведення паралелей з латинською, але з поясненням причин такого чи іншого графічного складу	
+	–
10. Використання тримовних таблиць для зіставлення правопису в українській мові з російською та латинською	
+	–
11. Використання двомовних таблиць для зіставлення правопису в українській мові з російською	
+	+
ЗАКРІПЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ	
1. Використання вправ для закріплення правил правопису	
+	+
2. Використання вправ на переклад з російської мови українською	
+	**±**
3. Використання вправ на транслітерацію та транскрипцію термінів з латинської мови	
+	–
4. Використання вправ на конструювання термінів	
+	–

Продовження табл. 2.11

5. Цілеспрямоване введення нової лексики в активний словниковий запас студентів (шляхом особливих вправ) з метою навчання їх правопису	
+	–
6. Визначення етимології, пояснення лексичного значення іншомовних слів	
+ (завжди)	±
7. Проведення морфемного аналізу термінів, визначення лексичного значення складових морфем	
+	±
8. Систематичні орфографічні промовляння	
+	–
9. Вправи на транслітерацію з української мови латинською	
+	–
10. Коректурні вправи	
+	–
11. Записування слів по пам’яті	
+	–
12. Використання вправ рецептивного характеру (на впізнання та визначення орфограм)	
+	+
13. Самодиктанти	
+	±
14. Систематична словникова робота з введенням нових слів та словниковими диктантами на повторення вивчених правил та написання іррегулятивних слів	
+	–
15. Складання текстів з орфографічними завданнями	
+	+
16. Вправи на зіставлення написань в українській, російській, латинській мові.	
+	–
17. Пояснення складних для написання слів при виконанні неорфографічних завдань	
+	±
18. Паритет вправ на списування та диктантів	
+	+

Продовження табл. 2.11

19. Завдання пошукового характеру (на встановлення причин правопису тих чи інших слів)	
+	–
20. Робота зі словниками	
+	+
21. Систематичні повторення орфографічного матеріалу	
+	+

\+ використовується

– не використовується

± використовується частково

Під час проведення експериментального навчання було дотримано лінгвістичних, психологічних основ навчання правопису ветеринарних термінів, поданих у підрозділах 1.1, 1.2, а також правил презентації та системи вправ, обґрунтованих та розроблених у підрозділі 1.3.

Таким чином, і в експериментальних, і в контрольних групах процес навчання орфографії був цілеспрямованим.

Виклад орфографії в контрольних та експериментальних групах відбувався паралельно (горизонтальний вид експерименту). Спершу було викладено основні правила правопису ветеринарних термінів. Але в експериментальних групах викладання здійснювалося за описаною в першому розділі методикою, тобто з використанням посилань на латинську мову для встановлення причин написання. У контрольних групах виклад проводився без зіставлень з латинською мовою. Студентів тільки ознайомили з основними правилами написання іншомовних слів, без встановлення причин такого чи іншого графічного оформлення. Це спричинило обмежений виклад орфографії в контрольних групах, а відтак з'явилося більше слів, правопис яких потрібно було тільки запам'ятати, без будь-якого логічного пояснення. У контрольних групах виклад правопису іррегулятивних слів відбувався більш механічно, ніж в експериментальних. Однак в експериментальних групах було поєднано нову, розроблену методику зіставлень з надбаннями традиційної методики – використанням орфографічних промовлянь, систематичних повторень, завдань пошукового характеру (але в руслі зіставлень з латинською мовою), списуванням з орфографічними завданнями та диктантами.

На етапі тренування поєднувалася традиційна методика з розробленою в дисертації. І в контрольних і в експериментальних групах використовувалися такі види робіт як списування з орфографічним завданням, диктанти, переклади з російської мови українською, пояснення орфограм. Однак в експериментальних групах подавалися якісно відмінні завдання – вперше було запропоновано вправи на зіставлення написання відразу в трьох мовах – українській, латинській та російській для встановлення основних закономірностей транслітерації та транскрипції латинізмів. Вперше було подано завдання на транскрипцію та транслітерацію слів з латинської мови українською, вправи на

конструювання термінів. Особлива увага приділялася новим термінам, що увійшли в активне вживання, тому було розроблено комплекс вправ на впровадження термінології в активний вжиток. Ми прагнули забезпечити студентів знанням якомога більшої кількості термінів, ввести ці терміни якщо не в активний словник (чому заважала недостатня кількість навчального часу), то принаймні в пасивний та потенціальний. Приділялася також увага виробленню навичок правильної вимови (орфоепічних навичок), що також значною мірою впливає на правопис цих слів. У контрольних групах не ставилася за мета ввести слова в активний ужиток, відповідно, не застосовувався специфічний комплекс вправ для реалізації цієї мети. Особливу увагу в експериментальних групах приділялася морфемному аналізу. Хоча він широко застосовується в сучасній практиці навчання правопису власне українських слів, але для використання цього аналізу в словах іншомовного походження потребує ґрунтовного вивчення перш за все морфемний склад цих слів, проникнення проблематикою з лінгвістичної точки зору. Таких досліджень в українській мові немає, тому проблема залишалася невирішеною, і до цього часу не використовувалися вправи на визначення морфемного складу ветеринарних термінів латинського походження. Правильне визначення морфемної будови сприяє уникненню багатьох помилок, викликаних внаслідок поплутування морфем. Вичленовування морфем неможливе без встановлення їх лексичного значення, визначити яке можна тільки шляхом звернення до латинської мови.

Орфографічним промовлянням ми відводили значне місце і в контрольних, і в експериментальних групах, особливо під час вивчення іррегулятивних слів, оскільки цей вид діяльності є одним із основних для навчання правопису слів іншомовного походження. Однак практика показала, що в юнацькому віці людина може завчити цілеспрямовано написання не більше десяти слів за один раз. Такий показник не може бути задовільним у навчанні орфографії, оскільки студенти повинні запам’ятати значно більше слів, крім того, курс української мови має ще й інші завдання , крім навчання правопису, тому потрібно шукати інших шляхів засвоєння іррегулятивних слів, а це — вироблення для них нових правил, групування їх за орфограмами.

Для запам’ятовування іррегулятивних слів застосовувався комплексний підхід з використанням зорової, слухової, мовленнєво-кінестезичної та рухомоторної пам’яті. Мовленнєво-кінестезична пам’ять була домінуючою. Тому поряд з промовляннями студентам подавалися зображення слів з виділенням орфограм, слухання їх з вуст викладача, своїх колег, самодиктанти, внутрішні промовляння, а також часті записування цих слів на різних заняттях. Такі форми роботи ми використовували в усіх групах – і в експериментальних, і в контрольних, однак у перших кількість таких слів була меншою, оскільки застосовувалось в основному свідоме їх вивчення шляхом зіставлень з латинською мовою.

Зорова фіксація мала також значне місце як у навчанні правопису регулятивних, так і іррегулятивних слів. Особливо допомагали порівняльні таблиці для зіставлення написань у російській та українській мові, а також зображення іррегулятивних слів та слів, що демонструють правила правопису.

В експериментальних групах поєднувалася зорова фіксація зі свідомим запам'ятовуванням шляхом зіставлень. Використалися тримовні зіставні таблиці: українська – російська – латинська мова, аби пояснити студентам причини розбіжностей та особливості освоєння латинізмів кожною мовою. Подавалися також зображення слів з ненаголошеними голосними, які потрапляють у сильну позицію лише в латинському оригіналі. У цих випадках зображення слова супроводжувалося його заучуванням паралельно з латинським відповідником. Це обмежило кількість слів, які в контрольних групах подавалися для механічного запам'ятовування, поєднавши механічне запам'ятовування зі свідомим поясненням причин та наслідків.

В експериментальних групах значно більше було відведено уваги перекладним вправам. На противагу механічним перекладам з російської мови українською, які проводилися в контрольних групах, в експериментальних вимагалося обґрунтування причин розбіжності правопису, виявлення їх першопричини шляхом посилань на латинську мову.

Потрібно особливо відзначити вправи на транскрипцію та транслітерацію латинських слів українською мовою, що також є свого роду перекладними. Ці вправи дозволили реально познайомити студентів з латинськими термінами, практично показати особливості освоєння латинізмів, дали їм можливість самостійно провести ці операції. Такі вправи чи не найбільшою мірою дали змогу сформувати знання та уміння написання латинізмів і всіх іншомовних слів. До того ж вони стали стартовим етапом у створенні нових термінів майбутніми фахівцями, з чим вони будуть зустрічатися у своїй науково-дослідній діяльності.

Пояснення складних для написання слів було третім і найтривалішим у часі етапом вивчення орфографії. Пояснення проводились як у контрольних, так і в експериментальних групах, однак у других щоразу студенти зверталися до латинського відповідника. На цьому етапі проводилися паралелі з латиною частіше і навіть для іррегулятивних слів та для регулятивних, оскільки у студентів зріс запас слів з латинської мови. Особливо це стало корисним при вивченні слів з ненаголошеними голосними –е-, -и-, які не перевіряються наголосом, оскільки латинська мова не мала голосного, який в українській мові відповідав би -и-, український [и] в запозичених словах розвинувся з латинського [і]. Таким чином, у латинській мові ми не маємо проблеми розрізнення [и] та [е], а голосні [е] та [і] не мають змішання в артикуляції на ґрунті латинської мови. Отже, у тих випадках, де в латинській мові голосний [і] або [у], в

українській йому відповідає графема -и- або -і-, де в латинській мові [е], в українській вживається графема -е-.

У контрольних групах пояснення орфограм було поверховим, оскільки студенти в більшості випадків не могли пояснити написання того чи іншого слова, вони тільки констатували, що написання слова треба запам'ятати. Вже через три-чотири заняття стало помітним, що студенти експериментальних груп стали не лише грамотніше писати, а й чіткіше пояснювати та обґрунтовувати написання слів. Студенти ж контрольних груп не тільки робили більше помилок, але й не могли чітко визначити орфограму, вагалися у виборі написання слів, їх дії були менше вмотивовані , ніж у студентів експериментальних груп.

Використання елементів пошукової роботи, яка запроваджувалася вперше в експериментальних групах, була цікавим видом діяльності для студентів, вчила їх дослідницької роботи, що необхідно для майбутнього фахівця. Це спонукало студентів звертатися до першопричин написання. У контрольних групах пошукові завдання не впроваджувалися.

Отже, в експериментальних групах ми використовували зіставлення з латинською та російською мовами при подачі нового матеріалу та при його закріпленні. В контрольних групах зіставлення з латинською мовою були відсутні (так викладається цей курс традиційно), однак не залишалися поза увагою зіставлення з російською мовою. Тож матеріал для студентів контрольних груп був дещо ускладненим, оскільки правопис більшості слів їм доводилося запам'ятовувати, тоді як студенти експериментальних груп мали логічне пояснення написання більшості слів, що допомагало їм у запам'ятовуванні. Вивчення слів з латинськими відповідниками обмежило кількість іррегулятивних слів для студентів.

Ефективність запропонованої методики була перевірена у процесі післяекспериментального зрізу.

Післяекспериментальний зріз (підсумковий). Формою оціночного контролю в процесі післяекспериментального зрізу була письмова робота, яка складалася із ряду завдань та запитань, що мали на меті перевірку орфографічних умінь та навичок запису слів під диктовку, ускладненого списування, правильного орфографічного відтворення слів при перекладі, визначення семантики та морфемного складу слів, уміння транслітерації та транскрипції латинських слів українською мовою. Констатуючий зріз проводився в контрольних та експериментальних групах. Завдання зрізу подано в додатках. Див. дод.1.2.

Основна *мета* післяекспериментального зрізу – встановлення підсумкового рівня сформованості орфографічних умінь та навичок у контрольних та експериментальних групах, зіставлення рівня сформованості орфографічних умінь та навичок студентів контрольних та експериментальних груп, вивчення результатів експерименту та визначення методичних рекомендацій.

Об'єктами контролю післяекспериментального зрізу були:

1. уміння відтворювати на слух ветеринарні терміни (словниковий диктант);
2. уміння списувати окремі слова, вирішуючи орфографічні завдання;
3. уміння орфографічно правильно записувати слова при їх перекладі з російської мови;
4. знання та уміння визначати семантику та морфемний склад термінів ;
5. уміння транслітерувати слова з латинської мови українською;
6. виявлення впливу знань морфемної будови та лексичного значення слів на їх написання;

Словниковий диктант забезпечував перевірку вмінь правильно відтворювати на письмі спеціально дібрані терміни при слуховому сприйнятті.

Критерієм оцінки є правильність написання орфограми. Словниковий диктант проводився викладачем-експериментатором. Кожен студент сидів за окремою партою, щоб запобігти списувань. Норми оцінювання: найвища оцінка – 10 балів, яка передбачає “0” помилок. За кожну помилку віднімалося 0,5 бала. Таким чином, за 1 помилку – 9,5 бала, за 2 помилки – 9 балів, за 3 помилки – 8,5 бала і т.д. Відповідно, високий рівень навченості складали результати від 9 до 10 балів, середній – 7 – 8,9 бала, низький – 5 – 6,9 бала. Якщо студенти набирали менше 5,0 бала, їх рівень був недостатнім .

Коефіцієнт орфографічної насиченості:

1. орфограм на написання м’якого знака та апострофа ($К_{он}$ = 7,5);
2. написання голосних –и-, -і- після приголосних ($К_{он}$ = 30);
3. написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів ($К_{он}$ = 40);
4. написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів ($К_{он}$ = 17,5);
5. подвоєння та подовження приголосних ($К_{он}$ = 7,5);
6. правопис префіксів ($К_{он}$ = 20);
7. правопис складних слів ($К_{он}$ = 17,5);
8. йотація в словах іншомовного походження ($К_{он}$ = 17,5).

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Подамо результати студентів експериментальних груп (табл.2.12).

Таблиця 2.12

Результати студентів експериментальних груп

ЕГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
ЕГ1	7,85	40%	30%	30%	0%
ЕГ2	8,167	41,(6)%	50%	8,(3)%	0%
ЕГ3	8,55	50%	30%	20%	0%

ВР – високий рівень

СР – середній рівень

НР – низький рівень

НЗР – незадовільний рівень

Середній бал навченості в усіх групах – 8,189.

Таким чином, більша половина студентів володіють уміннями правильно записувати ветеринарні терміни латинського походження під диктовку. Середній бал навченості в кожній групі відповідає нормі.

Дамо характеристику помилок, допущених студентами.

1. При написанні м'якого знака та апострофа студенти не виявили помилок. Це, очевидно, пояснюється тим, що ці орфограми найкраще сприймаються на слух і пишуться за фонетичним принципом.

2. Подвоєння приголосних: 1,04% слів з помилками. Допущено одну помилку. Порівняно з результатами передекспериментального зрізу ми досягли високих показників. Це вказує на те, що нам вдалося сформувати знання орфограми та виробити уміння її правопису.

3. Правопис префіксів: 2,7 % слів з помилками у префіксах. Допущені помилки: деякі студенти пишуть префікси через дефіс, в одній роботі написано "суббаквальний", у позиції перед дзвінкими приголосним іноді студенти пишуть диз-. Ці помилки є рідкісними, нетиповими і на загальний рівень знань на умінь не впливають.

4. Написання складних слів: 2,2% складних слів написані з помилками. В одного студента сім слів, які пишуться разом, були написані через дефіс. В інших роботах помилки на ці написання зустрічаються дуже рідко.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: 4,3% слів з помилками на цю орфограму. У закінченні –ія студенти не допускають помилок. Це пояснюється тим, що подібні закінчення мають звичні для студентів слова. Найчастіше помилки допущені в словах протеїнемія, іноді – диспноє. У цілому, студенти виявили високий рівень знань, умінь та навичок написання слів з епентичним –й-.

6. Слова із ненаголошеними голосними –и-, -е-. Загальна кількість таких помилок складає приблизно 1,75% від усіх слів із зазначеною орфограмою. Ці помилки викликані незнанням слів та їх невживаністю насамперед у писемному мовленні. Більшість помилок зустрічаємо в іррегулятивних словах.

7. Слова із ненаголошеними голосними -о-, -а-: 3,57% від усіх слів із зазначеною орфограмою. Більшість помилок допущено в іррегулятивних словах.

8. У словах з -и-, -і- після приголосних кількість помилок не велика (3%), оскільки ці голосні пишуться за фонетичним принципом.

Отже, в усіх експериментальних групах немає жодного відсотка студентів з відсутніми знаннями та уміннями правопису ветеринарних термінів. Значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем знань та вмінь, а також збільшилася кількість з середнім та високим.

Другим завданням було "списати слова, розкривши дужки". Це завдання мало на меті перевірити уміння студентів вирішувати орфографічні завдання. Критерієм оцінки є правильність вибору написання орфограми. Норми оцінювання такі ж самі, як і словникового диктанту.

Коефіцієнт орфографічної насиченості:

1. орфограм на написання м’якого знака та апострофа ($К_{он}$ = 7,5);
2. написання голосних –и-, -і- після приголосних ($К_{он}$ = 42,5);
3. написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів ($К_{он}$ = 80);
4. написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів ($К_{он}$ = 10);
5. подвоєння та подовження приголосних ($К_{он}$ = 10);
6. правопис префіксів ($К_{он}$ = 20);
7. правопис складних слів ($К_{он}$ = 37,5);
8. йотація в словах іншомовного походження ($К_{он}$ = 12,5).

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Подамо результати студентів експериментальних груп (табл.2.13).

Таблиця 2.13

Результати студентів експериментальних груп

ЕГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
ЕГ1	7,75	40%	30%	30%	0%
ЕГ2	7,083	25%	33,(3)%	41,(6)%	0%
ЕГ3	7,45	40%	30%	20%	10%

Середній бал у всіх експериментальних групах склав 7,428.

Таким чином, переважна більшість студентів може вибрати правильне написання ветеринарних термінів латинського походження.

Дамо характеристику помилок, допущених студентами.

1. При написанні м’якого знака та апострофа студенти не виявили помилок. Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми пишуться за фонетичним принципом, а введення їх в активний словник дало нам бажані результати.

2. Подвоєння приголосних: 3,125% слів з помилками. Студенти зробили значно менше помилок, ніж під час передекспериментального зрізу . Помилки є одиничними, вони не впливають на загальний рівень засвоєння цієї орфограми і допущені в словах, у яких подвоєння зберігається на межі морфем. Ці помилки зумовлені тим, що деякі студенти не знають, чи існує слово в українській мові без префікса. Студенти в цілому знають правила правопису (це вдалося з’ясувати при аналізі помилок).

3. Правопис префіксів: 4,25 % слів з помилками у префіксах. Типові помилки: неправильне написання префікса дис-/ дес-. Ця помилка була типовою і в передекспериментальному зрізі. Однак кількість неправильних написань порівняно з результатами передекспериментального зрізу значно зменшилася. Ці помилки пояснюються розбіжностями в звучанні та написанні слів (які пишуться за морфологічним принципом). Студенти переносять звучання слів на їх написання, не розуміючи при цьому семантики префіксів.

4. Написання складних слів: помилки допущено в 1,25% слів. Помилки є одиничними і на загальний рівень знань та вмінь студентів не впливають.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: помилку допущено в 6, 25% слів із зазначеною орфограмою. Ці помилки пояснюються низькою частотою вживання слів у практиці мовлення. Тому ми рекомендуємо в подальшій роботі більшу увагу звернути на введення цих слів в активний словник студентів.

6. Високих показників нам удалося досягти у написанні слів із ненаголошеними голосними -и-, -е-. Загальна кількість таких помилок становить 3,6% від усіх слів з цією орфограмою. Найбільше помилок допущено при написанні іррегулятивних слів.

7. При написанні -о-, -а- у ненаголошеній позиції студенти допустили помилки у 3,9% слів. Найбільше помилок допущено при написанні іррегулятивних слів.

8. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок значно зменшилася порівняно з результатами передекспериментального зрізу. Загальна кількість помилок склала близько 7% від усієї кількості орфограм. Це показало, що студенти в цілому засвоїли правила написання –и- та –і-

Отже, в усіх експериментальних групах лише в одного студента не сформовані знання, уміння та навички правопису ветеринарних термінів. Значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем знань та вмінь, а також збільшилася кількість з середнім та високим.

Третім було завдання на переклад слів з російської мови українською. Основною метою цього завдання було перевірити уміння студентів орфографічно правильно відтворювати слова при перекладі. Завдання включало слова, у яких не спостерігалося зміни основ при перекладі. Слова сприймалися без звукової підказки викладача. Студентам було запропоновано для перекладу 40 термінів, які включали різні орфограми.

Коефіцієнт орфографічної насиченості.

1. орфограми на написання м’якого знака та апострофа ($К_{он}$ = 7,5);
2. написання голосних –и-, -і- після приголосних ($К_{он}$ = 60);
3. написання ненаголошених –и-, -е- в коренях слів ($К_{он}$ = 35);
4. написання ненаголошених –а-, -о- в коренях слів ($К_{он}$ = 12,5);
5. подвоєння та подовження приголосних ($К_{он}$ = 20);
6. правопис префіксів ($К_{он}$ = 17,5);
7. правопис складних слів ($К_{он}$ = 7,5);
8. йотація в словах іншомовного походження ($К_{он}$ = 12,5).

Критерій оцінки – правильна орфографічна передача термінів українською мовою. Норми оцінювання такі ж самі, як і словникового диктанту.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Подамо результати студентів експериментальних груп (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Результати студентів експериментальних груп

ЕГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР

ЕГ1	7,65	30%	40%	30%	0%
ЕГ2	8,083	33,(3)%	50%	16,(6)%	0%
ЕГ3	7,95	40%	40%	10%	10%

Середній бал по всіх експериментальних групах складає 7,9.

Таким чином, переважна більшість студентів може вибрати правильне написання ветеринарних термінів латинського походження при перекладі.

Дамо характеристику помилок, допущених студентами.

1. При написанні м'якого знака та апострофа студенти не виявили помилок. Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми пишуться за фонетичним принципом в обох мовах (в російській мові – твердий знак замість апострофа). При перекладі слова чітко виявляються м'які приголосні та апостроф.

2. Подвоєння приголосних: 5,35% слів з помилками. Результати значно зросли порівняно з результатами передекспериментального зрізу. Окремі помилки допущені на стику морфем, що пояснюється інтерференцією правила про спрощення гемінантів у словах іншомовного походження. Однак, на відміну від передекспериментального зрізу, у кореневих морфемах помилок майже не виявлено.

3. Правопис префіксів: 2,85% слів з помилками у префіксах. Неправильне написання префікса дис-/ дес-, яке було регулярним у передекспериментальному зрізі, нам вдалося уникнути. В окремих випадках студенти написали префікс анти- окремо, а також іноді зустрічаємо діс- замість дис-. Випадки рідкісні і на загальний рівень навченості суттєво не впливають.

4. Написання складних слів: помилок немає.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: помилку допущено в 4,57% слів із зазначеною орфограмою. Всього нараховується 8 помилок у словах з цією орфограмою. Помилки наявні в окремих роботах, що в цілому свідчить про прогалини в знаннях окремих студентів, а не групи в цілому.

6. Дуже мало помилок студенти допускають у словах із голосними –и-, -е- у ненаголошеній позиції. Загальна кількість таких помилок становить 3, 57% від усіх слів з цією орфограмою. При написанні -о-, -а- у ненаголошеній позиції студенти допустили помилки у 1,7% слів. Невелика їх кількість зумовлена насамперед підсвідомим перенесенням написань –е- в російській мові на написання –е- в українській. Ці помилки є одиничними.

7. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок незначна, порівняно з результатами передекспериментального зрізу. Загальна кількість помилок склала близько 3,75% від усієї кількості цих орфограм (ця орфограма повторювалася близько 840 разів). Це свідчить про те, що в студентів сформувалися знання та вміння написання –и- та –і-, а також навички правильної вимови слів з цією орфограмою. А слова стали активними у мовленнєвій діяльності студентів. Окремі помилки зумовлені тим, що деякі слова ще не ввійшли до активного вжитку студентів.

Отже, в усіх експериментальних групах лише в одного студента не сформовані знання, уміння та навички правопису ветеринарних термінів (сер. бал – 4,5). Значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем знань та вмінь, а також збільшилася кількість з середнім та високим, порівняно з результатами передекспериментального зрізу.

Завдання на визначення семантики слів. Для визначення лексичного значення слова в цілому та його складових елементів було запропоновано 30 лексичних одиниць. Завдання забезпечує перевірку запасу ветеринарної лексики для виявлення впливу знання лексики на правопис. Критерій оцінки – правильне визначення семантики всього слова та його компонентів. Студент, не знаючи лексичного значення не зможе його “здогадатися”, що можна зробити при написанні слів у словниковому диктанті, в орфографічному списуванні, перекладі.

Результат експериментальних груп подається в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Результат експериментальних груп

ЕГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
ЕГ1	7,7	40%	30%	30%	0%
ЕГ2	7, 625	25%	41,(6)%	25%	8,(3)%
ЕГ3	8,45	40%	50%	10%	0%

Середній бал навченості по всіх групах – 7,925. Отже, у більшості студентів знання лексики сформоване. Більше 2/3 студентів знають лексичне значення виучуваних слів, можуть правильно визначити семантику складових елементів.

Завдання для визначення морфемної будови передбачало перевірку уміння поділу слова на морфеми, а також знання префіксальних та кореневих морфем латинського походження, уміння відрізняти морфеми від співзвуч. Було запропоновано 30 слів. Критерій оцінки – правильне виділення кореневих та префіксальних морфем як невід’ємного компоненту у навчанні орфографії. Норми оцінки – такі ж, як і для словникового диктанту.

Результат експериментальних груп подається в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Результат експериментальних груп

ЕГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
ЕГ1	7,85	40%	40%	20%	0%
ЕГ2	8,08	33,(3)%	50%	16,(6)%	0%
ЕГ3	8	40%	40%	20%	0%

Середній бал навченості по всіх експериментальних групах – 7,98.

Отже, студенти експериментальних груп оволоділи морфемним складом ветеринарних термінів латинського походження.

Результати післяекспериментального зрізу підтвердили, що знання лексичного значення слова та уміння членувати його на морфеми впливають на якість орфографічних умінь та навичок.

Завдання на транслітерацію з латинської мови українською. Це завдання мало на меті перевірити уміння студентів правильно передавати латинізми засобами української графіки. Критерієм оцінки є правильність передачі буквеного складу слова українською мовою. Норми оцінювання такі ж, як і в словниковому диктанті.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Результат експериментальних груп подається в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Результат експериментальних груп

ЕГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
ЕГ1	7,55	30%	40%	30%	0%
ЕГ2	7	25%	33,(3)%	33,(3)%	8,(3)%
ЕГ3	7,95	30%	50%	20%	0%

Таким чином, переважна більшість студентів може вибрати правильне написання ветеринарних термінів латинського походження.

Наведемо окремі помилки, які допускають студенти: 1) деякі студенти на місці латинського –і- в українській мові після д, т, з, с, ц, л, н, дз перед наступним приголосним пишуть –і-, замість –и-; це пояснюється інтерферуючим впливом латинської мови, 2) студенти поплутують слова невроз і нефроз, 3) графіка окремих слів не відповідає дійсності.

Останнє завдання дало змогу виявити, що у більшості студентів (70-80% студентів) сформовані уявлення про основні принципи транслітерації латинізмів українською мовою, що значно відобразилося на їх орфографічних знаннях, уміннях та навичках.

Аналіз результатів передекспериментального зрізу дав змогу виявити, що в студентів експериментальних груп значно зменшилася кількість помилок при виконанні різнотипних завдань. Ця кількість стала рівномірною, що свідчить про однаковий рівень засвоєння всіх типів орфограм, а також вироблення умінь записувати слова під диктовку,

списувати слова, вирішуючи орфографічні завдання, перекладати слова з російської мови українською.

Наявність окремих помилок зумовлена насамперед такими факторами: 1) недостатньою кількістю навчального часу для вивчення орфографії, 2) мала практика вживання слів в активній мовленнєвій діяльності студентів, 3) фізіологічними особливостями студентів (пам'яттю, увагою, мисленням).

Для доведення того, що рівень знань, умінь та навичок у студентів експериментальних груп, здобутих при проведенні післяекспериментального зрізу вищий за рівень знань, умінь та навичок, здобутих при проведенні констатуючого зрізу, необхідно скористатися математичними методами обробки даних [10; 85; 86; 121; 156].

Для обробки математичних даних експерименту скористаємося U-критерієм Манна-Уітні, який призначений для оцінки різниці між двома вибірками за рівнем якоїсь ознаки, вимірюваної кількісно [10; 85; 86; 156]. Емпіричне значення критерію U відображає те, наскільки велика зона збігу між рядами. Тому, чим менше $U_{емпір.}$, тим більше ймовірно, що різниця достовірна.

Для обробки даних необхідно виділити гіпотези: H_0 та H_1.

H_0 – рівень орфографічної компетенції на початку експерименту в ЕГ не нижчий за рівень у кінці експерименту.

H_1 – рівень орфографічної компетенції на початку експерименту в ЕГ нижчий за рівень у кінці експерименту.

Значення U визначається за формулою:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де n_1 – кількість експериментованих на початку експерименту;

n_2 – кількість експериментованих у кінці експерименту;

T_x – більша із двох рангових сум;

n_x – кількість експериментованих – у групі із більшою сумою рангів.

Якщо $U_{емп.} > U_{крит.\ 0,05}$, приймається H_0. Якщо $U_{емп.} \leq U_{крит.\ 0,05}$, H_0 відкидається.

Проведемо зіставлення загальних результатів, здобутих на початку експерименту та наприкінці. Підрахуємо рангові суми за вибірками студентів контрольних та експериментальних груп. В КГ – 553,5 одиниці, в ЕГ – 1527,5 одиниці.

Скористуємося тепер формулою для обчислення $U_{емпір.}$

$U_{емпір.} = (32 \cdot 32) + (32 \cdot (32 + 1)) : 2 - 1527,5 = 24,5.$

Критичними значеннями для відповідних *n* є такі:

$$\mathbf{U} = \begin{matrix} 389\ (p \leq 0,05) \\ 338\ (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

$U_{емпір.}$ (24,5) < 338, а отже, не входить у критичну зону ($U_{емпір.} < U_{крит}$), що дає підстави прийняти гіпотезу H_1, а H_0 відкинути.

Отже, у студентів експериментальних груп рівень орфографічних знань , умінь та навичок після експериментального навчання значно зріс порівняно з результатами передекспериментального зрізу.

Дамо аналіз результату знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів латинського походження студентів контрольних груп.

Першим завданням був словниковий диктант.

Критерієм оцінки є правильність написання орфограм. Словниковий диктант проводився викладачем-експериментатором. Кожен студент сидів за окремою партою, щоб запобігти списувань. Критерії та норми оцінювання були такими, як і в контрольних групах.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Результат контрольних груп подається в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Результат контрольних груп

КГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
КГ1	7,04	25%	16,(6)%	58,(3)%	0%
КГ2	6,81	18,(18)%	36(36)%	36,(36)%	9,(09)
КГ3	6,66	8,(3)%	41,(6)	41,(6)	8,(3)%

ВР – високий рівень (матеріал засвоєний на 90-100%)

СР – середній рівень (матеріал засвоєний на 70-89%)

НР – низький рівень (матеріал засвоєний на 50-69%)

НЗР – незадовільний рівень (матеріал засвоєний на 49% і менше)

Таким чином, близько половини студентів не володіють уміннями правильно записувати ветеринарні терміни латинського походження під диктовку.

Дамо характеристику помилок, допущених студентами.

1. При написанні м’якого знака та апострофа студенти виявили найменше помилок (1% слів з помилками). Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми найкраще сприймаються на слух і пишуться за фонетичним принципом.

2. Подвоєння приголосних: 3% слів з помилками. Невелика кількість помилок також зумовлена тим, що подвоєння легко сприймається на слух.

3. Правопис префіксів: 7% слів з помилками у префіксах. Типові помилки: неправильне написання префікса дис-, а також ненаголошених голосних у префіксах інтер- та ультра-. У позиції перед дзвінким приголосним студенти часто пишуть диз-, зустрічаються окремі випадки написання дес(з)-. Ці помилки пояснюються розбіжностями в звучанні та написанні слів (які пишуться за морфологічним принципом).

4. Написання складних слів: у 15% складних слів допущено помилки. Найтиповіші з них – написання префікса ультра- через дефіс.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: у закінченні –ія студенти не допускають помилок. Це пояснюється тим, що подібні закінчення мають звичні для студентів слова. 17% кореневих морфем, які містять епентичний –й-, мають помилки, які можна пояснити послабленим звучанням приголосного –й-, а також низькою частотністю вживання слів у повсякденному мовленні.

6. Більше помилок студенти допускають у словах із голосними –и-, -е- у ненаголошеній позиції. Загальна кількість таких помилок складає приблизно 20%. Ці помилки викликані незнанням написань слів.

7. У словах з ненаголошеними -о-, -а- кількість помилок дещо менша: 13% слів з помилками.

8. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок не велика (6%), оскільки ці голосні пишуться за фонетичним принципом.

9. Необхідно наголосити на тому, що в більшості робіт студенти “не почули”: у них пропущені окремі літери, або слово нагадує якесь українське , або комбінацію літер, яка не відповідає дійсності. Такі слова складають 5% . Це свідчить про те, що студенти окремі слова почули вперше.

Другим завданням було “переписати слова, розкривши дужки”. Це завдання мало на меті перевірити уміння студентів вирішувати орфографічні завдання. Це завдання включало всі типи орфограм у такому ж самому процентному співвідношенні, як і словниковий диктант. Критерієм оцінки є правильність написання слова. Норми оцінювання такі ж, як і в словниковому диктанті.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Результат контрольних груп подається в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Результат контрольних груп

КГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
КГ1	5,083	0%	8,(3)%	41,(6)%	50%
КГ2	3,409	0%	0%	27,(27)%	72,(72)%
КГ3	3,667	0%	8,(3)%	16,(6)%	75%

Таким чином, переважна більшість студентів не можуть вибрати правильне написання ветеринарних термінів латинського походження.

Дамо характеристику помилок, допущених студентами.

1. При написанні м’якого знака та апострофа студенти виявили найменше помилок (5% слів з помилками). Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми пишуться за фонетичним принципом.

2. Подвоєння приголосних: 10% слів з помилками. Студенти зробили значно більше помилок, ніж під час словникового диктанту. Невміння вирішити задачу з написання одного чи двох приголосних пояснюється насамперед незнанням правила їх правопису.

3. Правопис префіксів: 10% слів з помилками у префіксах. Типові помилки: неправильне написання префікса дис-/ дес-. У позиції перед дзвінкими приголосним студенти часто пишуть диз-, зустрічаються окремі випадки написання дес(з)-. Ці помилки пояснюються розбіжностями в звучанні та написанні слів (які пишуться за морфологічним принципом). Студенти переносять звучання слів на їх написання, не розуміючи при цьому семантики префіксів.

4. Написання складних слів: помилки допущено в 7% слів. Найбільше помилок студенти допускають при дефісних написаннях.

5. Слова з епентичним -й- між двома голосними: помилку допущено в 11% слів із зазначеною орфограмою. Ці помилки пояснюються тим, що солова з епентичним –й- не ввійшли до активного словника студента.

6. Багато помилок студенти допускають у словах із голосними –и-, -е-, у ненаголошеній позиції. Загальна кількість таких помилок становить 15 % від усіх слів з цією орфограмою.

7. При написанні -о-, -а- у ненаголошеній позиції студенти допустили помилки у 17 % слів. Неправильне написання –е-,-и-,-а-,-о- у ненаголошеній позиції викликане їх невживаністю насамперед у писемному мовленні.

8. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок надзвичайно велика порівняно з результатами словникового диктанту. Загальна кількість помилок склала близько 20% від усієї кількості орфограм.

9. Часто в роботах студентів 2-4 слова не відповідають дійсності. Їх написання спотворене і жоден із пропонованих варіантів орфограми не написаний, - що свідчить про незнання студентами самих цих слів. Таких слів – 5%.

Результати виявилися нижчими, ніж за словниковий диктант. Це пояснюється більшою складністю самих завдань. Якщо в словниковому диктанті студенти мали можливість сприймати слово на слух, що було своєрідною підказкою в написанні, то при вирішенні орфографічних завдань, при виборі правильної орфограми студенти були позбавлені будь-якої підказки і повинні були самостійно виконати завдання.

Третім було завдання на переклад слів з російської мови українською. Основною метою цього завдання було перевірити уміння студентів орфографічно правильно відтворювати слова при перекладі. Специфікою цього завдання було те, що на орфографічне відображення слів був інтерферуючий вплив російської мови. Завдання включало слова, у яких не спостерігалося зміни основ при перекладі. Слова сприймалися без звукової підказки викладача. Студентам було запропоновано для перекладу 40 термінів, які включали різні орфограми.

Критерій оцінки – правильна орфографічна передача термінів українською мовою. Норми оцінювання такі ж, як і словникового диктанту.

Результати кожного студента подаються в додатку 2.

Результат контрольних груп подається в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Результат контрольних груп

КГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
КГ1	5,375	0%	41,(6)%	16,(6)%	41,(6)%
КГ2	4,18	0%	9,1%	54,(54)%	36,(36)%
КГ3	3,92	0%	8,(3)%	25%	66,(6)%

Таким чином, переважна більшість студентів не можуть вибрати правильне написання ветеринарних термінів латинського походження при перекладі.

Дамо характеристику помилок, допущених студентами.

1. При написанні м'якого знака та апострофа студенти допустили дуже мало помилок (1% слів з помилками). Найнижчий показник пояснюється тим, що ці орфограми пишуться за фонетичним принципом. При перекладі слова чітко виявляються м'які приголосні та апостроф.

2. Подвоєння приголосних: 12,5% слів з помилками. Велика кількість помилок зумовлена незнанням орфографічних правил подвоєння приголосних на письмі. Типові помилки зумовлені інтерференцією правила про спрощення гемінантів у словах іншомовного походження. Під впливом цього правила регулярно допускається помилка у словах на межі морфем. Це свідчить про неволодіння студентами правилами правопису подвоєних приголосних в іншомовних словах. Усі слова підлягали під загальні правила написання подвійних приголосних у запозичених словах.

3. Правопис префіксів: 2,5% слів з помилками у префіксах. Типові помилки: неправильне написання префікса дис-/ дес-. Ці помилки пояснюються розбіжностями в звучанні та написанні слів.

4. Написання складних слів: помилки допущено в 0,1% слів. Усі помилки є механічними і не впливають на загальну якість виконання завдання.

5. Слова з епентичним –й- між двома голосними: помилку допущено в 10% слів із зазначеною орфограмою. Ці помилки пояснюються тим, що у студентів не сформувалися достатньою мірою знання вимови та написання цих слів, а звучання в російській мові і в українській не збігаються.

6. Дуже мало помилок студенти допускають у словах із голосними –и-, -е- у ненаголошеній позиції. Загальна кількість таких помилок становить 4% від усіх слів з цією орфограмою. При написанні -о-, -а- у ненаголошеній позиції студенти допустили помилки у 3,5% слів. Невелика їх кількість, на відміну від попередніх завдань, зумовлена насамперед підсвідомим перенесенням написань –е- в російській мові на написання –е- в українській. Ці помилки можна вважати механічними помилками, які допущені в словах, що не вживаються студентами.

7. У словах з –и-, -і- після приголосних кількість помилок надзвичайно велика порівняно з результатами словникового диктанту. Загальна кількість помилок склала близько 30% від усієї кількості цих орфограм. Це показало, що студенти не знають загального правила написання -и- та -і-, а також те,

що в них не сформувалися навички правильної вимови слів з цією орфограмою. А слова пишуться за фонетичним принципом.

8. Часто в роботах студентів 2-5 слів не відповідають дійсності, що вказує на невживаність цих слів.

Таким чином, при перекладі студенти зробили найбільше помилок під час написання –и-, -і- в іншомовних словах та подвоєнні приголосних. При написанні м'якого знака чи апострофа, ненаголошених –е-, -и-, -а-, -о- та префіксів помилки зустрічаються дуже рідко. При перекладі складних слів помилки не зустрічаються.

Аналіз помилок показав, що основною їх причиною є те, що студенти не знають слів і не вживають їх у повсякденному мовленні. Незнання звучання призводить до неправильної передачі їх при написанні.

Завдання на визначення семантики слів. Для визначення лексичного значення слова в цілому та його складових елементів було запропоновано 30 лексичних одиниць. Завдання забезпечує перевірку запасу ветеринарної лексики для виявлення впливу знання лексики на правопис. Критерій оцінки – правильне визначення семантики всього слова та його компонентів.

Результат контрольних груп подається в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Результат контрольних груп

КГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
КГ1	0,292	0%	0%	0%	100%
КГ2	0,091	0%	0%	0%	100%
КГ3	0,083	0%	0%	0%	100%

Середній бал навченості по всіх групах – 0,155. Отже, в усіх студентів знання лексики не сформоване. Ніхто зі студентів не зміг визначити лексичного значення пропонованих слів та їх компонентів. Такі результати були очікувані, оскільки в навчальному процесі ми не ставили за мету забезпечення студентів відповідними знаннями.

Завдання для визначення морфемної будови передбачало перевірку уміння членувати слова на морфеми, а також знання префіксальних та кореневих морфем латинського походження, уміння відрізняти морфеми від співзвуч. Було запропоновано 30 слів. Критерій оцінки – правильне виділення кореневих та префіксальних морфем.

Результат контрольних груп подається в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

Результат контрольних груп

ЕГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
ЕГ1	2,35	0%	0%	8,(3)%	91,(6)%
ЕГ2	1,36	0%	0%	0%	100%
ЕГ3	1,92	0%	0%	0%	100%

Середній бал навченості по всіх експериментальних групах – 1,88.

Отже, студенти контрольних груп не оволоділи морфемною будовою ветеринарних термінів латинського походження.

Результати післяекспериментального зрізу підтвердили те, що знання лексичного значення слова та уміння членувати його на морфеми впливають на якість орфографічних умінь та навичок. Студенти, які не володіють лексичним значенням слова, не знають його морфемної буди, пишуть неправильно.

Завдання на транслітерацію з латинської мови українською. Це завдання мало на меті перевірити уміння студентів правильно передавати латинізми засобами української графіки. Критерієм оцінки є правильність передачі буквеного складу слова українською мовою. Норми оцінювання такі ж, як і в словниковому диктанті.

Результати кожного студента подаються в додатку 2. Результат контрольних груп подається в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

Результат контрольних груп

КГ	Середній бал навченості	ВР	СР	НР	НЗР
КГ1	2,29	0%	0%	0%	100%
КГ2	1,05	0%	0%	0%	100%
КГ3	0,63	0%	0%	0%	100%

Таким чином, студенти не можуть правильно транслітерувати слова українською мовою. Найбільше помилок вони роблять при передачі буквосполук, дифтонгів, а також голосних, які мають подвійне звучання в мові-оригіналі. Граматичних особливостей мови-оригіналу студенти взагалі не можуть правильно передати.

Останнє завдання дало змогу виявити, що у всіх студентів не сформовані уявлення про основні принципи транслітерації латинізмів українською мовою, що значно відобразилося на їх орфографічних знаннях, уміннях та навичках.

Подамо загальні результати студентів експериментальних та контрольних груп, здобуті в процесі післяекспериментального зрізу (див. табл. 2.24).

Таблиця 2.24

Результати післяекспериментального зрізу

	1		2		3		4		Середній показник	
	сбн	скн	сбн	скн	сбн	скн	сбн	скн	сбн	скн
КГ1	7,04	0,7	5,08	0,5	5,37	0,53	2,29	0,22	4,94	0,49
КГ2	6,81	0,68	3,4	0,34	4,18	0,41	1,05	0,1	3,86	0,39
КГ3	6,66	0,66	3,66	0,36	3,91	0,39	0,63	0,06	3,72	0,37
Середній показник	6,84	0,68	4,5	0,45	4,49	0,45	1,32	0,13	4,17	0,42

Продовження табл. 2.24

ЕГ1	7,85	0,78	7,75	0,77	7,65	0,76	7,55	0,75	7,7	0,77
ЕГ2	8,16	0,81	7,08	0,7	8,08	0,8	7	0,7	7,58	0,75
ЕГ3	8,55	0,85	7,45	0,74	7,95	0,79	7,95	0,79	7,97	0,79
Середній показник	8,18	0,81	7,42	0,72	7,9	0,79	7,5	0,79	7,75	0,77

Пояснення до таблиці: КГ1 – контрольна група №1. КГ2 – контрольна група №2. КГ 3 – контрольна група №3. ЕГ1 – експериментальна група №1. ЕГ2 – експериментальна група №2. ЕГ3 – експериментальна група №3. 1 – завдання №1: словниковий диктант. 2 – завдання №2: Перепишіть слова, розкривши дужки. 3 – завдання №3: Перекладіть подані слова українською мовою. 4 – завдання №4: Транслітеруйте подані слова українською мовою. сбн – середній бал навченості. скн – середній коефіцієнт навченості.

Дамо загальну характеристику результатів студентів контрольних груп, у навчанні орфографії яких не використовувалася розроблена в дисертації методика.

1. Студенти контрольних груп виявили надзвичайно низький рівень орфографічної компетенції. Середній бал навченості складає 4,177, що є незадовільним.

2.Найвищими виявилися результати за словниковий диктант; це пояснюється тим, що студенти сприймали слова на слух, і це послужило підказкою для їх написання.

3.Результати за списування з вирішенням орфографічних завдань, а також переклад слів з російської мови українською показали відсутність системи знань, умінь та навичок правопису.

4.Студенти контрольних груп не володіють активно словниковим запасом ветеринарних термінів – це негативно впливає на написання цих слів.

5.Незнання морфемної будови слів спричиняє значний негативний вплив на морфологічні написання.

6.Правильні написання слів не є регулярними: в одних випадках орфограма передається правильно, в інших та ж сама орфограма – неправильно. Це свідчить про відсутність системи сформованих знань, умінь та навичок.

7.У студентів взагалі не сформовані уміння транслітерації ветеринарних термінів, а також знання основних правил фонетичного та граматичного освоєння латинізмів українською мовою, що обмежує можливості студентів конструювати терміни.

Для здобуття точних результатів експериментального дослідження скористаємося математичними методами обчислення даних експерименту. Для цього виберемо U- критерій Манна-Уітні, який призначений для оцінки різниці між двома вибірками за рівнем якоїсь ознаки, вимірюваної кількісно .

Визначимо різницю в рівнях орфографічної компетенції студентів контрольних груп на початку експерименту та в кінці (зіставимо результати

передекспериментального та констатуючого зрізів у контрольних групах).

Для обробки даних необхідно виділити гіпотези: H_0 та H_1.

H_0 – рівень орфографічної компетенції на початку експерименту у КГ не нижчий за рівень у кінці експерименту.

H_1 – рівень орфографічної компетенції на початку експерименту в КГ нижчий за рівень у кінці експерименту.

Значення U визначається за формулою:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Проведемо зіставлення загальних результатів, здобутих на початку експерименту та наприкінці. Підрахуємо рангові суми за вибірками студентів контрольних груп. У КГ у передекспериментальному зрізі Т = 1221, у КГ у передекспериментальному зрізі Т = 1264.

Скористаємося тепер формулою для обчислення $U_{емпір.}$

$U_{емпір.} = (35 \cdot 35) + (35 \cdot (35 + 1)) : 2 - 1264 = 591.$

Критичними значеннями для відповідних *n* є такі:

U = 471 ($p \leq 0{,}05$)
413 ($p \leq 0{,}01$)

$U_{емпір.}$ (591) > 471, отже, ($U_{емпір.} > U_{крит}$), що дає підстави прийняти гіпотезу H_0, а H_1 відкинути.

Таким чином, рівень орфографічних знань, умінь та навичок у контрольних групах наприкінці експерименту не є більшим від рівня знань, умінь та навичок, які були на початку експерименту.

Зіставимо результати контрольних та експериментальних груп, здобуті під час післяекспериментального зрізу.

Для обробки даних необхідно виділити гіпотези: H_0 та H_1.

H_0 – рівень орфографічної компетенції в КГ не нижчий за рівень в ЕГ.

H_1 – рівень орфографічної компетенції в КГ нижчий за рівень в ЕГ.

Значення U визначається за формулою:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де n_1 – кількість експериментованих у КГ;

n_2 – кількість експериментованих у ЕГ;

T_x – більша із двох рангових сум;

n_x – кількість експериментованих – у групі із більшою сумою рангів.

Підрахуємо рангові суми за вибірками студентів контрольних та експериментальних груп. У КГ значення Т = 684, в ЕГ значення Т = 1594.

Скористуємося тепер формулою для обчислення $U_{емпір.}$

$U_{емпір.} = (35 \cdot 32) + (32 \cdot (32 + 1)) : 2 - 1594 = 54.$

Критичними значеннями для відповідних *n* є такі:

U = 428 ($p \leq 0{,}05$)
374 ($p \leq 0{,}01$)

$U_{емпір.} < 374$, а отже, не входить до критичної зони ($U_{емпір.} < U_{крит}$), що дає підстави прийняти гіпотезу H_1, а H_0 відкинути.

Різниця між нижчою екстремальною точкою ($U_{крит.}$ 374) й здобутим значенням $U_{емпір.}$ є досить великою, що вказує на більшу ймовірність достовірності результату.

Таким чином, математичні дані підтвердили, що вироблення у студентів умінь транслітерації ветеринарних термінів латинського походження, використання систематичних зіставлень під час презентації та засвоєння орфографічних правил, а також мікросистеми вправ, які поєднують традиційні форми роботи з систематичними використаннями зіставлень написань слів з російськими та латинськими відповідниками сприяють підвищенню рівня знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів у студентів ветеринарних факультетів.

2. 2. Методичні рекомендації щодо навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження

Здійснене дослідження дозволяє сформулювати методичні рекомендації щодо організації процесу навчання студентів ветеринарних факультетів правопису ветеринарних термінів латинського походження.

У розробці методики навчання правопису ветеринарних термінів необхідно насамперед спиратися на лінгвістичні та психологічні основи, визначені у підрозділах 1.1 та 1.2.

Для успішної організації навчального процесу необхідно використовувати систематичні зіставлення при презентації навчального матеріалу та закріпленні.

Формування навичок правопису рекомендуємо розпочинати з усвідомлення правил і прийомів їх застосування.

Під час презентації навчального матеріалу слід дотримуватися основних принципів навчання: науковості, систематичності та послідовності, доступності, наступності і перспективності, взаємозв’язку мов у процесі навчання, раціонального використання компаративних елементів, активності студентів.

При поясненні навчального матеріалу рекомендуємо використовувати орфографічні правила, розроблені в пункті 1.3.1.

Серед сформульованих правил рекомендуємо застосовувати інформаційно-повідомлювальні, проблемні, програмовані. В окремих випадках пропонуємо синкретизм способів презентації орфограми та її варіантів.

Усі слова слід ділити на дві групи: слова, які розвинули власну правописну специфіку на ґрунті української мови (регулятивні слова) та слова, написання яких не пояснюється правилами української орфографії (

іррегулятивні слова). Орфографічні правила повинні відображати усі умови та особливості вживання кожної орфограми. Важливе місце при формуванні орфографічних правил слід відвести зіставленням.

При розробці правил правопису будемо дотримуватися таких умов: 1) правила повинні бути сформульовані стисло, але містити всі дані про написання орфограми (бути оптимальними); 2) повинні відображати походження терміна, його лексичне значення та морфемну будову; 3) слід зосереджувати особливу увагу на омофонах (типу латинського dys- – дис- і французького des – дес); 4) необхідно презентувати всі варіанти орфограми.

При засвоєнні правил фонетичного освоєння латинізмів рекомендуємо застосовувати правила інформаційно-повідомлювального, програмованого та пошукового типів. Інформаційно-повідомлювальні можна впроваджувати при презентації орфограм, які не мають варіантів: освоєння голосних, дифтонгів, приголосних звуків латинських слів, які при запозиченні не зазнають ніяких змін: b [б], d [д], f [ф], j [й], k [к], l [л], m [м], n [н], p [п], r [р], t [т], v [в], w [в], латинських звуків [h] та [g], буквосполук qu та gu, ti + наступний голосний, ph [ф], rh [р], ch [х], th [т], літер x та -l-. Програмові правила рекомендуємо застосовувати при презентації запозичення звуків, які мають декілька відповідників в українській мові. Це латинські голосні звуки [і] та [у], які в українській мові передаються звуками [і] та [и], літера -c-, яка відповідає звукам [ц] та [к]. Проблемного характеру будуть такі правила: написання –к- і –ц- перед голосними переднього ряду в словах грецького походження, а також передача приголосних -s- та -z-.

При вивченні правил фонетичного та граматичного освоєння латинізмів рекомендуємо застосовувати лише інформаційно-повідомлювальні правила.

Усі правила фонетичного та граматичного освоєння латинізмів повинні включати зіставлення.

При презентації основних випадків вживання апострофа рекомендуємо використовувати правила проблемного характеру; для ознайомлення з написанням м’якого знака та літер я, ю, ь після -л- – інформаційно-повідомлювальні.

Для засвоєння правопису подвоєних приголосних пропонуємо як проблемні, так і програмові правила. Оскільки в даному випадку проблемні правила не є такими в чистому вигляді, а вони передбачають алгоритмічну дію, то ми пропонуємо їх презентувати як проблемно-програмові.

У навчанні правопису префіксів варто застосовувати інформаційно-повідомлювальні правила. Правила написання префіксів дис-, диз-, дез-, матимуть проблемно-програмовий характер. Правила написання префіксів пери-, пері- матимуть програмовий характер. Правила правопису голосних -и-, -і- – програмовий характер. Для навчання правопису епентичного –й- між двома голосними ми пропонуємо інформаційно-повідомлювальні правила. Правила правопису ненаголошених -е-, -и-, -а-, -о- будуть мати інфомаційно-повідомлювальний або програмовий характер. Правила

написання складних ветеринарних термінів будуть інформаційно-повідомлювальними.

Усі правила правопису ветеринарних термінів повинні включати латинські відповідники.

Для презентації орфографічного матеріалу пропонуємо три способи – індуктивний, індуктивно-дедуктивний, дедуктивний. Вибір матеріалу для дедуктивного та індуктивного вивчення здійснюється за критерієм від відомого до невідомого. Якщо орфографічний матеріал частково вивчався в курсі відносної орфографії й у студентів сформоване уявлення про правопис іншомовних слів, то написання ветеринарних термінів може вивчатися індуктивно, якщо матеріал вивчається вперше, то він подається дедуктивно.

На етапі тренування рекомендуємо використовувати комплекс вправ, які передбачають поєднання традиційних форм навчання правопису з зіставленнями з російською та латинською мовами.

При розробці вправ необхідно спиратися на такі принципи навчання: науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, наступності і перспективності, взаємозв'язку мов у процесі навчання, раціонального використання компаративних елементів, активності студентів, домінуючої ролі вправ.

Порядок виконання вправ рекомендуємо вибрати такий: на першому етапі слід застосувати рецептивні вправи – вправи на впізнання та пояснення орфограм, для іррегулятивних слів – вправи на пошук спільнокореневих слів; на другому етапі – репродуктивні вправи: вправи на списування із вставлянням пропущених букв, вправи на переклад з російської мови, на транслітерацію та транскрипцію; попереджувальні, коментовані, пояснювальні, вибіркові, змішані диктанти, самодиктанти, орфографічні промовляння; на третьому етапі пропонуємо завдання продуктивного рівня – вправи на використання орфограм або іррегулятивних слів у зв'язному мовленні, вправи на конструювання термінів.

У навчанні правопису вважаємо доцільним використовувати як диктанти, так і списування, і проводити їх у такому порядку: спершу – списування із вирішенням орфографічних завдань, потім – диктанти.

Списування повинні тісно пов'язуватися із орфографічними завданнями.

При виконанні вправ на списування необхідно дотримуватися таких методичних вимог: розуміння того, що списується; зрозуміла мета й спосіб виконання роботи; наявність перевірки та оцінки.

Серед основних вправ на списування ми рекомендуємо використовувати насамперед дво-, тримовні вправи:

-вправи на зіставлення написань у трьох мовах (українській, російській, латинській), що сприяє уникненню інтерференції;

-вправи на переклад з російської мови, які повинні охоплювати розбіжності в написаннях;

-вправи на транскрипцію та транслітерацію латинських слів українською мовою;

-вправи на моделювання термінів;

-вправи на зіставлення вимови в українській мові з російською та латинською, що дозволить зосередити увагу на окремих випадках написання слів, а також виявити розбіжності в їх звуковій та графічній будові.

Усі вправи повинні супроводжуватися визначенням лексичного значення слів та їх морфемної будови.

Поряд з українськими термінами необхідно заучувати напам'ять їх латинські відповідники, а також латинські терміноелементи, оскільки найважливіше місце слід відвести формуванню активного словника, для цього потрібна система вправ на розвиток мовлення, де студенти вживали б у своєму мовленні (усному та писемному) іншомовну лексику. Для введення термінів в усне мовлення студентів пропонуємо такі вправи:

-вправи на вживання одиничних слів;

-вправи на визначення іншомовних відповідників поданих українських понять і навпаки;

-вправи на вживання термінів у контексті;

-письмо по пам'яті.

Виходячи з позицій сучасних психологів, які надають базальну роль мовленнєво-руховому аналізатору в запам'ятовуванні слів та визнають його основним у формуванні довготривалої пам'яті, рекомендуємо у навчанні правопису як регулятивних, так і іррегулятивних слів значне місце відводити поряд із орфоепічними промовляннями орфографічним.

До слів, написання яких пояснюється правилами української орфографії, орфографічні промовляння застосовуються меншою мірою і переважно в тих випадках, коли правило вирішує тільки частково проблему правопису. Слова, правопис яких можна перевірити, посилаючись на їх відповідники в латинській мові, також меншою мірою підлягають орфографічному промовлянню. Особливе значення промовляння мають для навчання правопису іррегулятивних слів, написання яких не можна перевірити. Тут промовляння є найважливішим способом формування умінь їх правильного написання.

Серед основних вправ важливу роль слід відводити вправам на пояснення вживання літер; на встановлення пропущених букв; а також орфографічному розбору. Найдоцільніше орфографічний розбір проводити при поясненні правопису регулятивних слів.

Враховуючи важливість морфемного аналізу, рекомендуємо застосовувати систему вправ, які включають розбір термінів за морфемами з визначенням їх семантики. Морфемний аналіз пропонуємо проводити в комплексі з іншими завданнями (з орфографічними завданнями та орфографічними розборами, а також з елементами морфологічного та етимологічного).

Завдання на підбір спільнокореневих слів дозволяє розширити межі застосування орфографічного правила. Викладач повинен особливу увагу звертати на морфеми неспільного походження, але співзвучні.

Завдання на пояснення лексичного значення слів мають супроводжувати усі вправи, тим самим формуючи словниковий запас студентів.

Підбір синонімів допомагає розкрити лексичне значення слів. Використання омонімів та антонімів обмежене. А паронімів – необхідне для розмежування схожих написань.

Коректурні вправи – вправи на пошук та виправлення помилок – необхідно також використовувати в навчальному процесі.

Враховуючи той факт, що більшість учнів по-різному запам'ятовують орфографічний матеріал, у результаті чого пропонується диференційований підхід до залучення відомих прийомів, необхідно планувати навчальний процес таким чином, щоб був рівномірний розподіл вправ (аудіювання слів, що промовляються, орфографічне промовляння самими учнями, зорова фіксація, письмо).

Таким чином, навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження повинне здійснюватися на свідомій основі, шляхом зіставлення термінів з російськими та латинськими варіантами, а також на основі введення термінів в активне вживання в усному та писемному мовленні.

ВИСНОВКИ ДО ІІ РОЗДІЛУ

Другий розділ присвячено аналізу експериментальної перевірки ефективності використання трилінгвальних зіставлень у процесі навчання правопису ветеринарних термінів, розробці методичних рекомендацій.

Визначені в першому розділі лінгвістичні, психологічні та методичні основи навчання орфографії в цілому та ветеринарних термінів латинського походження зокрема дозволили створити робочу гіпотезу: використання зіставлень української мови з російською та латинською у раціональному поєднанні із традиційними формами навчання орфографії сприятиме підвищенню рівня орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів.

Основним критерієм оцінки орфографічної компетенції є правильність написання орфограми. Норми оцінювання: найвища оцінка – 10 балів, яка передбачає “0” помилок. За кожну помилку віднімалося 0,5 бала. Таким чином, за 1 помилку – 9,5 бала, за 2 помилки – 9 балів, за 3 помилки – 8,5 бала і т.д. Відповідно, високий рівень навченості складали результати від 9 до 10 балів, середній – 7 – 8,9 бала, низький – 5 – 6,9 бала. Якщо студенти набирали менше 5,0 бала, їх рівень був незадовільним.

У ході експерименту було визначено, що розроблена методика має позитивний вплив на формування орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів.

Аналіз результатів передекспериментального зрізу дав змогу виявити, що 1) використання трилінгвальних зіставлень відповідає психологічним особливостям навчання студентів, а також психолінгвістичній природі орфографічної компетенції студентів і повинне служити для її формування; 2) у навчальному процесі, при впровадженні трилінгвальних зіставлень, необхідно врахувати індивідуальні навчальні можливості студентів; 3) суттєву роль у формуванні орфографічної компетенції студентів-ветеринарів відіграє спеціальна система заходів: здійснення методичної інтерпретації орфографічного матеріалу, презентація його з використанням посилань на російську та латинську мову, систематичне виконання мікросистеми вправ на зіставлення у поєднанні з іншими формами роботи, узгодженими з психолінгвістичними особливостями формування орфографічних умінь та навичок, стимулювання пізнавальної діяльності та активності студентів; 4) при систематичному використанні зіставлень у тісному зв’язку з орфографічними промовляннями, орфографічним розбором, морфемним, етимологічним та семантичним аналізом слів, письмом по пам’яті, вживанням нових слів в активному мовленні студентів та деякими іншими формами роботи студенти ветеринарного факультету виявляють кращі результати у відтворенні правил правопису ветеринарних термінів, у написанні їх під диктовку, при перекладі з російської мови та транслітерації з латинської, при моделюванні термінів, під час списування з виконанням орфографічних завдань, при поясненні орфограм.

Результати післяекспериментального зрізу підтвердили, що знання лексичного значення слова та уміння членувати його на морфеми впливають на якість орфографічних умінь та навичок. Студенти, які не володіють лексичним значенням слова, не знають його морфемної будови, пишуть неправильно.

Математичні дані зрізів підтвердили, що вироблення у студентів умінь транслітерації ветеринарних термінів латинського походження, використання систематичних зіставлень під час презентації та засвоєння орфографічних правил, а також мікросистеми вправ, які поєднують традиційні форми роботи з систематичними використаннями зіставлень написань слів з російськими та латинськими відповідниками сприяють підвищенню рівня знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів у студентів ветеринарних факультетів.

Основні наукові результати ІІ розділу опубліковані в роботі [93].

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячене методиці формування умінь правопису ветеринарних термінів латинського походження з використанням трилінгвальних зіставлень української, латинської та російської мов.

Розробка лінгвістичних основ правопису ветеринарних термінів латинського походження залежить від свідомого підходу до навчання орфографії, що викликало потребу в розробці правил їх правопису. На основі аналізу теоретичних джерел, підручників та словників нам вдалося з'ясувати, що написання ветеринарних термінів латинського походження в українській мові залежить від первісної звуко-буквеної оболонки слова (в латинській мові) та від основних принципів транскрипції та транслітерації латинізмів українською мовою. Ці написання не підлягають до жодного з сучасних принципів української орфографії, тому виділено особливий принцип правопису іншомовних слів – аліеноскриптивний, який частково поєднує фонетичний, морфологічний, традиційний та смисловий.

Навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження ґрунтується на таких позиціях психолінгвістики: 1) навчання орфографії – процес формування орфографічних навичок і вмінь; процес вироблення орфографічної навички – постійний перехід від розгорнутих суджень і умовиводів до згорнутих, вироблення навички здійснюється через систематичні повторення; 2) навчання правопису ветеринарних термінів здійснюється в руслі граматичної теорії навчання орфографії: формування орфографічних навичок повинне бути усвідомлене студентом, а не зводитися до механічного заучування написання окремих слів; навичка формується через свідоме набуття студентом знань та вироблення умінь; для забезпечення свідомості необхідно робити посилання на відомі мови; 3) одиничні написання (іррегулятивні слова) повинні заучуватися механічно; 4) на основі поглядів І.Павлова І.Соколова, Л.Назарової, І.Хом'яка та деяких інших вчених для формування орфографічних умінь та навичок ми надали пріоритет кінестезичній пам'яті і серед основних прийомів навчання визнали домінуючими промовляння та розвиток мовлення, оскільки необхідно всі слова ввести до активного обігу студента; 5) ми дійшли висновку, що для подолання інтерферуючого впливу російської мови слід використовувати зіставлення; 6) зіставлення з латинською та російською мовами відповідають психологічній природі пізнання, є цікавими і професійно необхідними для студентів-ветеринарів.

Аналіз теоретичної літератури показав, що у процесі навчання правопису ветеринарних термінів латинського походження широко слід використовувати як традиційні принципи навчання – принцип науковості, систематичності та послідовності, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип доступності, принцип наступності і перспективності, принцип

взаємозв’язку мов у процесі навчання, так і деякі специфічні: принцип раціонального використання компаративних елементів, принцип активності студентів та домінуючої ролі вправ.

Курс орфографії необхідно членувати на дві логічно завершені частини: 1) ознайомлення студентів з основними правилами фонетичного та граматичного освоєння латинізмів, 2) виклад систематичних правил правопису, що здійснюється на ґрунті основних правил освоєння латинізмів українською мовою.

Навчання орфографії на свідомій основі викликало потребу у розробці системи орфографічних правил правопису ветеринарних термінів латинського походження. Серед основних типів правил, відомих сучасній лінгводидактиці, було обрано оптимальні, які містять стільки пізнавальних орієнтирів, скільки їх необхідно для співвіднесення з правилом різних за складністю випадків написання.

Для навчання правопису ветеринарних термінів за формою організації ми обрали такі типи правил: 1) інформаційно-повідомлювальні, 2) проблемні, 3) програмовані. Вибір типу правила залежить від мети, яку викладач ставить перед собою у процесі навчання та від доцільності їх застосування. Аналіз орфографічного матеріалу показав, що при вивченні певної орфографічної теми дуже важко вибрати якийсь один спосіб презентації, тому ми пропонуємо розробку різнотипових орфографічних правил при вивченні однієї орфограми та її варіантів.

При формулюванні правил необхідно широко застосовувати зіставлення українських написань з латинською та російською мовою. Зіставлення з цими мовами використовуємо для забезпечення свідомого сприйняття орфографічного матеріалу, для формування закономірностей написань. Зіставлення з латинською мовою необхідно проводити при вивченні фонетичних та граматичних особливостей освоєння латинізмів, у навчанні правопису префіксів, ненаголошених е, и, а, о, йотованих голосних , апострофа, подвоєння приголосних, написання складних слів; зіставлення з російською мовою застосовуємо в таких випадках: при написанні м’якого знака, апострофа, окремих префіксів, голосних *е, и, а, о,* складних слів для встановлення закономірностей написання, при написанні подвоєних приголосних, окремих префіксів, голосних *и, і* для встановлення розбіжностей у написанні. Для презентації іррегулятивних слів слід використовувати інформаційно-повідомлювальні правила, які фіксують написання тих чи інших слів.

У навчанні правопису вважаємо доцільним використовувати як диктанти, так і списування, і проводити їх у порядку, визначеному О. Малихіною: спершу – списування із вставлянням пропущених букв, потім – диктанти.

У навчанні орфографії важливе значення має оволодіння специфічними прийомами аналізу мовного матеріалу, що складається із мисленнєвих операцій. Серед основних прийомів формування орфографічних умінь і

навичок виділяють насамперед такі: аудіювання слів, орфографічне промовляння, зорова фіксація, письмо, прийоми засвоєння і застосування правил правопису. У навчанні правопису літер, які не перевіряються або важко перевіряються, застосовують запис або зорову фіксацію. При виконанні вправ на списування необхідно дотримуватися методичних вимог , характерних для всіх видів списування: 1) розуміння того, що списується, 2) зрозумілої мети й способу виконання роботи, 3) каліграфічного списування, 4) наявності перевірки та оцінки.

Серед основних видів вправ у навчанні правопису ветеринарних термінів ми виділяємо такі: 1) вправи на пояснення правопису літер; 2) кількамовні вправи – вправи на переклад, транслітерацію, транскрипцію; вправи на зіставлення написань слів в українській, російській та латинській мовах; вправи на зіставлення вимови в українській, російській та латинській мовах; 3) вправи на моделювання термінів; 4) орфографічні промовляння; 5) письмо термінів по пам'яті; 6) вправи на збагачення словникового запасу студентів: підбір синонімів, визначення іншомовних відповідників поданих українських термінів (і навпаки), підбір спільнокореневих слів, розмежування паронімів, використання нових слів в усному та писемному мовленні; 7) орфографічний розбір; 8) вправи на встановлення пропущених літер; 9) коректурні вправи; 10) усі вправи повинні супроводжуватися визначенням лексичного значення слів, аналізом їх морфемної будови та етимології.

Поряд з українськими термінами необхідно заучувати напам'ять їх латинські відповідники, а також латинські терміноелементи, оскільки найважливіше місце слід відвести формуванню активного словника, для чого потрібна система вправ на розвиток мовлення, де студенти вживали б у своєму мовленні (усному та писемному) іншомовну лексику.

Беручи за основу послідовність введення вправ, визначену І.Хом'яком, у навчанні правопису ветеринарно-медичної термінології на перше місце слід поставити рецептивні вправи – вправи на впізнання та пояснення орфограм, для іррегулятивних слів – вправи на пошук спільнокореневих слів. На другому етапі – репродуктивні вправи, на списування із вставлянням пропущених букв, вправи на переклад з російської мови, на транслітерацію та транскрипцію, попереджувальні, коментовані, пояснювальні, вибіркові, змішані диктанти, самодиктанти, орфографічні промовляння. На третьому етапі пропонуємо завдання продуктивного рівня – вправи на використання орфограм або іррегулятивних слів у зв'язному мовленні, вправи на конструювання термінів.

Хоча списуванню і надається велетенська роль у формуванні навичок грамотного написання ветеринарних термінів, проте його не можна вважати досконалим, оскільки воно мінімально залучає слухові аналізатори. Тому ми пропонуємо широко застосовувати диктанти, оскільки вони сприяють виробленню загального темпу роботи, вимагають напруженої уваги, швидкого використання теоретичних знань з граматики й орфографії, розвиткові слухової пам'яті, тренують акустичне сприйняття мовлення.

У навчанні правопису ветеринарних термінів використовуються такі види диктантів: попереджувальний, коментований, пояснювальний, вибірковий, диктант-завдання, диктант-переклад, самодиктант, коментований. Пропонуємо як текстуальні, так і словникові. Словниковим надається перевага.

Організація процесу виконання вправ повинна здійснюватися у руслі розвивального навчання. Одним із психологічних принципів розвивального навчання є формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що поділяються на алгоритмічні й евристичні прийоми.

Важливим фактором навчання правопису ветеринарних термінів є повторення: 1) супровідні та 2) спеціальні (узагальнення, систематизація матеріалу). Спеціальні поділяються на тематичні, заключні, повторення на початку навчального року. Повторення повинне бути розширенням, поглибленням вивченого на основі зв'язку між новим і раніше вивченим матеріалом.

У ході експерименту було визначено, що розроблена методика має позитивний вплив на формування орфографічної компетенції студентів ветеринарних факультетів.

Аналіз результатів проведених зрізів дав змогу виявити, що 1) використання трилінгвальних зіставлень відповідає психологічним особливостям навчання студентів, а також психолінгвістичній природі орфографічної компетенії студентів і повинне служити для її формування; 2) у навчальному процесі необхідно врахувати індивідуальні навчальні можливості студентів при впровадженні трилінгвальних зіставлень; 3) суттєву роль у формуванні орфографічної компетенції студентів-ветеринарів відіграє спеціальна система заходів: здійснення методичної інтерпретації орфографічного матеріалу, презентація його з використанням посилань на російську та латинську мову, систематичне виконання мікросистеми вправ на зіставлення у поєднанні з іншими формами роботи, узгодженими з психолінгвістичними особливостями формування орфографічних умінь та навичок, стимулювання пізнавальної діяльності та активності студентів; 4) систематично використовуючи зіставлення у тісному зв'язку з орфографічними промовляннями, орфографічним розбором, морфемним, етимологічним та семантичним аналізом слів, письмом по пам'яті, вживанням нових слів в активному мовленні та деякими іншими формами роботи, студенти ветеринарного факультету виявляють кращі результати у відтворенні правил правопису ветеринарних термінів, у написанні їх під диктовку, при перекладі з російської мови та транслітерації з латинської, при моделюванні термінів, під час списування з виконанням орфографічних завдань, при поясненні орфограм.

Результати післяекспериментального зрізу підтвердили, що знання лексичного значення слова та уміння членувати його на морфеми впливають на якість орфографічних умінь та навичок. Студенти, які не володіють лексичним значенням слова, не знають його морфемної будови, пишуть неправильно.

Математичні дані перед- та післяекспериментального зрізів підтвердили, що вироблення у студентів умінь транслітерації ветеринарних термінів латинського походження, використання систематичних зіставлень під час презентації та засвоєння орфографічних правил, а також мікросистеми вправ, які поєднують традиційні форми роботи з систематичними використаннями зіставлень написань слів з російськими та латинськими відповідниками сприяють підвищенню рівня знань, умінь та навичок правопису ветеринарних термінів у студентів ветеринарних факультетів.

Отже, наша гіпотеза про позитивний вплив трилінгвальних зіставлень у поєднанні із традиційними формами навчання орфографії на формування орфографічної компетенції студентів ветеринарного профілю підтвердилася.

Проведене дослідження дало змогу сформулювати ряд методичних умов щодо організації процесу навчання орфографії студентів ветеринарних факультетів.

Сукупність здобутих наукових висновків та практичних рекомендацій має важливе значення для професійної підготовки студентів-ветеринарів, виявлено необхідність створення практикуму з правопису ветеринарних термінів, орієнтованого на систематичні зіставлення правопису ветеринарних термінів з латинськими та російськими відповідниками.

Для подальших напрямків дослідження цього питання вважаємо за доцільне віднести розробку методики навчання правопису інших груп професійної лексики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адрианова А. Индивидуальная самостоятельная работа над ошибками // Начальная школа. – 1989. – №2. – С. 16 – 20.
2. Аксенова А. К. Система работы над правописанием безударных гласных в вспомагательной школе: Автореф… канд.пед.наук: 13.731 / Академия пед. наук РСФСР. Научно-исслед. ин-т дефектологии. – М., 1960. – 16 с.
3. Алгазина Н. Н. Актуальные вопросы методики орфографии: Автореф. д-ра пед. наук: 13.731 / МОПИ им.Н.К.Крупской. – М., 1973. – 78 с.
4. Алгазина Н. Н. Трудные случаи правописания (из опыта работы). – Л.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 84 с.
5. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
6. Арват Н. Н., Арват Ф. С. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе: Пособие для учителей. – К.: Радянська школа, 1989. – 192 с.
7. Аржанова О. К. Изучение орфографии на коммуникативной основе. – Самара: Самарский обл. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2000. Ч. 2. – 72 с.
8. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
9. Бабинский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
10. Баева Т. Е. Применение статистических методов в педагогическом исследовании. Учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов ин-та физкультуры. – С-Пб.: С-Пб гос. академия физкультуры им. П. Ф. Лесгафта, 2001. – 81 с.
11. Балян А. А. Анализ орфографических ошибок учащихся V класса армянской школы и пути их преодоления: Автореф…канд.пед.наук / Ереванский гос.ун-т. – Ереван, 1955. – 22 с.
12. Баранов М. Т. Иваницкая Г.М. Обучение орфографии в 4 -8 кл: Пособие для учителей – К.: Радянська школа, 1987. – 234 с.
13. Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі. – К.: Радянська школа, 1966. – 134 с.
14. Бардаш М. В. Обучение орфографии в V-VI классах 8-летней школы (при обучении частей речи): Автореф… дис. канд. пед. наук / КГПИ им . А. Горького. – К., 1962 – 19 с.
15. Бвєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. — К.: 1966. — 192с.
16. Безвушко А. А. Алгоритми на уроках мови // Українська мова і література в школі. – 1990. – №9. – С. 13 – 14.

17. Бекмуратова В. Е. Методика обучения русской орфографии в 5-ом классе туркменской школы: Автореф…канд.пед.наук: 13.731 / Туркмен. гос. ун-т. – Ашхабад, 1971. – 19 с.
18. Беляева В. Н. Преодоление орфографических трудностей при изучении глагола в VI классе: Автореф... канд. пед. наук / АПН РСФСР. Научно-исследовательский институт общего и политехнического образования. – М., 1966. – 24 с.
19. Бернацький М. І. Методика орфографії в середній школі: Посібник для вчителів середньої школи та студентів педагогічних інститутів. – К.: Радянська школа, 1940. Ч. 1. - 121 с.
20. Бернацький М. І. Методика орфографії в середній школі: Посібник для вчителів середньої школи та студентів педагогічних інститутів. – К.: Радянська школа, 1941. Ч. 2. - 164 с.
21. Беспалько В. И. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52 – 69.
22. Бєляєв О. М. Актуальні проблеми методики мови // Українська мова і література в школі.– 1992. – №1.– С.1-9
23. Бєляєв О. М. Проблемні ситуації і пізнавальні завдання на уроках мови // Українська мова і література в школі.– 1974. – №4. – С.58 – 65.
24. Бєляєв О. М. Робота над орфографічними помилками учнів: Дис…канд. пед. наук / КГПИ им. Горького. – К., 1954. – 329 с.
25. Бєляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16-22.
26. Бирюков В. Г. Работа над орфографическими ошибками в V и VI классах: Автореф...канд.пед.наук / АПН РСФСР. Научно-исследовательский институт общего и политехнического образования. – М., 1953. – 15 с.
27. Блюмберг Р. А. Методика усвоения орфографического правила с учетом вариантов орфограммы: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00. 02 / Московский обл. пед. ин-т им.Н.К.Крупской. – М., 1976. – 23 с.
28. Беседина Н. К. О работе с " трудными " словами: [Метод. указания по изучению орфографии рус. яз. в сред. шк.] // Рус. яз. в шк. - 1999. - N 1 . - С. 21-26.
29. Богоявленский Д. Н. Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
30. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 416 с.
31. Божович Б. Д. Психология особенности развития личности подростка. – М.: Знание, 1979. – 39 с.
32. Бурденюк Г. М., Григоревский В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления. – Кишинев: Штиинца, 1978. – 127 с.

33. Бурячок А. А. Орфографічний словник української мови. – К.: Наукова думка, 1995. – 400 с.
34. Бурячок А. А. Що змінилося в “Українському правописі”? – К.: Наукова думка, 1997. – 52 с.
35. Бухбіндер В. А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні // Матеріали II республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов. – К.: Вища школа, 1971. – С. 38 – 39.
36. Вакуленко М. Про " складні " проблеми українського правопису (українська латиниця, запозичені слова та ін.). — К. 1997. — 32с.
37. Варданян А. У. Психологические основы обучения грамоте: Автореф… канд. пед. наук: 13.731 / Ереван. гос. ун-т. – Ереван, 1967. – 26 с.
38. Вашуленко М. С. Орфоепия і орфография в 1-3 кл. – К.: Радянська школа, 1978. – 104 с.
39. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм). – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
40. Ветохов А. М. Трудности обучения учащихся школ грамматике иностранного языка и пути их преодоления // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 18 – 20.
41. Вишнякова Л. Г. Применение корректурных упражнений при обучении орфографии: Автореф... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский обл.пед.ин-т им.Н.К.Крупской. – М., 1973. – 31 с.
42. Віват Г. І. Пишемо без помилок. Орфографія: Навч. посіб. для студ. нефілол. спец. вищ. навч. закладів / Одеський національний ун-т ім. І.І .Мечникова ; Інститут післядипломної освіти ; Навчально-наукові комплекси "Школа-коледж-університет". — О. : КП ОМД, 2002. — 107с.
43. Власенков А. И. Взаимосвязь обучения орфографии и умственного развития учащихся на материале общеобразовательной школы и среднего ПТУ: Автореф…д-ра пед.наук: 13.00.02 / Казан. гос. пед. ин-т. – Казань, 1983. – 43 с.
44. Воскресенська Н. О. Навчання орфографії // Початкова школа. – 1996. – №11. – С. 8-11.
45. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536с.
46. Габитова В. Схемы при обучении орфографии // Русский язык в школе. – 1991. – №1. – С. 32 –34.
47. Газеева Т. И. Формирование навыков самоконтроля при усвоении орфографии учащимися IV классов: Автореф…канд. пед.наук / Ленинград. гос. пед. ин-т. – Л., 1973. – 20 с.
48. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования в современной психологии. – М.: МГУ, 1966. – С. 236 – 278.

49. Гальперин П. Я. Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. — М.: 1979. — 208с.
50. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М.: 1978. — 119с.
51. Герасимова А. А. Письменная работа как средство учета орфографических навыков учащихся V-VII классов: Автореф…канд. пед.наук / Московский обл.пед.ин-т им.Н.К.Крупской. – М., 1954. – 16 с.
52. Гнатишена І. М., Кояк Т. Р. Словник інтернаціональних терміноелементів грецького та латинського походження в сучасній термінології. – К.: Вид.дім КМ Академія, 1996. – 104 с.
53. Голоскевич Г. Правописний словник: За нормами українського правопису Всеукраїнської Академії Наук. Харків, 1929 рік. — Львів: 1994. — 459с.
54. Горбатов Д. С. Корректурные упражнения на уроках орфографии : [Рус. яз.] // Рус. яз. в шк. -1996. -N 5. - С. 46-49.
55. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення. – К.: Радянська школа, 1989. – 94 с.
56. Граник Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопр. психологии. - 1995. - N 3. - С. 28-37
57. Грищенко А. П., Мацько Л. І., Плющ М. Я., Тоцька Н. І., Уздиган І. М. Сучасна українська літературна мова: Підручник для студ. філол. спец . вищ. навч. закл. / Арнольд Панасович Грищенко (ред.). — 3. вид., доп. — К.: Вища школа, 2002. — 440с.
58. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
59. Гусейнов Г. Г. Пути обучения орфографическим правилам на занятиях морфологии /5-6 классы/: Автореф…канд. пед.наук: 13.731 / Азерб. гос. пед. ин-т. – Баку, 1966. – 21 с.
60. Давлетов Р. Р. Сопоставление как методический прийом при обучении русскому языку учащихся национальной школы /На уровне лексики/: Автореф. дис… канд.пед.наук: 13.00.02 / Московский обл. пед. ин-т им. Н.К.Крупской. – М., 1991. – 17 с.
61. Данилевский В. М., Забалуев Г. И. Словарь ветеринарных терапевтических терминов. – М.: Росагропромиздат, 1989. – 141 с.
62. Державна національна програма “Освіта”. Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
63. Добромыслов В. А., Розенталь Д. Э. Трудные вопросы грамматики и правописания. – М.: Учпедгиз, 1955. – 154 с.
64. Довга О. Висока грамотність: складові успіху // Українська мова і література в школі. – 1988. – №1. – С. 43 – 53.

65. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної (української) мови: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 1999. — 32с.
66. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей грамоте. — М.: 1950. — 107с.
67. Жарков С. М., Кочергина Н. А., Першина Н. А. Психология воспитания и обучения / Международная академия наук педагогического образования; Бийский педагогический гос. ун-т. — Бийск : НИЦ БПГУ, 2001. — 221с.
68. Жедек П. С. Пути перестройки обучения орфографии // Начальная школа. – 1988. – № 10. – С. 74 – 78.
69. Жедек П., Тимченко М. Списывание в обучении правописанию // Начальная школа. – 1991. – №8. – С.33 – 37.
70. Жовтобрюх
71. Жуковская О. А. С.ловообразовательный анализ как средство повышения грамотности при обучении орфографии (на материале изучения темы «Состав слова»): Ареф. дис… канд. пед. наук / Ленинградский гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1967. – 21 с.
72. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук.вий редактор укр. видання д.пед.н., проф.. С.Ю.Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
73. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
74. Залевская А. А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. – Калинин: Калинин. ун-т, 1979 – 84 с.
75. Залевская А. А. Об одном методе исследования взаимодействия языков в процессе обучения // Взаимодействие языков в процессе обучения. – Вильнюс, 1971. – С. 13 – 15.
76. Заморзаева Е. М. Поэтапная обработка орфографических навыков. Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М.: Просвещение, 1974 – 246 с.
77. Звонська Л. Л., Шовковий В. М. Латинська мова. Підручник для філологів-класиків. – К.: Книга, 2003. – 528 с.
78. Звонська-Денисюк Л. Л. Давньогрецька мова: Підручник для студентів відд.класичної філології та гуманітарних факультетів вищих закладів освіти. – К.: Томіріс, 1997. – 592 с.
79. Иваненко В. К. Методика работы по орфографии в процессе изучения синтаксиса (на материале 6-го класса средней школы): Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.731 / Моск.гос.пед.ин-т. – М., 1958. – 19 с.
80. Иванова В. П. Умственная деятельность учащихся при написании диктантов. – Ташкент: Средняя и высшая школа, 1962. – 32 с.
81. Иванова В. Ф. Трудные вопросы орфографии. – М.: Просвещение, 1975. – 175 с.

82. Игнатьева Н. П. Грамматическая ошибка как показатель интерференции навыков при обучении иностранному языку // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса речевых навыков и умений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 116 с.
83. Изучение безударных гласных в средней школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 110 с.
84. Ислямова-Королева Э. А. Использование родного языка при обучении русскому языку в казахской школе: Автореф дис...канд.пед.наук: 13. 731 / Казах. гос. пед. ин-т. – Алма-Ата, 1966. – 27 с.
85. Ительсон Л. Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии. Вып.1. – М.: Знание, 1968. – 60 с.
86. Ительсон Л. Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии. Вып.2. – М.: Знание, 1968. – 56 с.
87. Каландрова А. Некоторые вопросы методики изучения русской военной терминологии в чехословацких военных академиях: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ин-т им.Ленина. – М., 1974. – 21 с.
88. Каткова Л. Г. Совершенствование методики работы по формированию орфографических навыков: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский гос. пед. ин-т им.В.И.Ленина. – М., 1978. – 16 с.
89. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М.: Педагогика, 1987. – 173 с.
90. Колєнцова В. М. Практикум з правопису ветеринарної термінології: Навчальний посібник. — Одеса: Астропринт, 2005. — 72 с.
91. Колєнцова В. М. Лінгвістичні основи навчання правопису слів іншомовного походження (на матеріалі ветеринарної термінології) // Українське мовознавство: Збірник наукових праць. – Випуск 29 – 30. – К.: Вид.дім Д. Бураго, 2004. – С. 84 – 87.
92. Колєнцова В. М. Методичні основи розробки та упровадження вправ для навчання правопису ветеринарних термінів // Українська мова і література в школі. – 2005. - № 3. – С. 51- 54.
93. Колєнцова В.М. Експериментальна перевірка ефективності методики впровадження трилінгвальних зіставлень у процесі навчання правопису ветеринарної термінології латинського походження // Наукові записки: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. / Укладачі П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2003. Вип. 56. – С. 73 – 82.
94. Колєнцова В.М. Психологічні основи навчання правопису слів іншомовного походження (на матеріалі ветеринарної термінології греко-латинського походження) // Наукові записки: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. / Укладачі П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2003. Вип. 54. – С. 71 – 79.

95. Колєнцова В.М. Лексико-граматичні та словотворчі аспекти ветеринарної термінології // Українська термінологія і сучасність: Збірник наукових праць. Вип. IV / Відп. ред. Л.О.Симоненко. – К.: КНЕУ, 2001 – С. 171-174.
96. Коломийченко О. Ф. Обучение украинской орфографии в условиях близкородственного билингвизма: 5-7 классы: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГПУ им. М.Драгоманова. – К., 1991. – 24 с.
97. Коломийченко О. Ще раз про поліпшення орфографічної грамотності учнів // Українська мова і література в школі. – 1991. – №4. – С.13–17.
98. Конюхов Н. П. Сравнительная эффективность различных приемов обучения орфографии: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.731 / АПН РСФСР. Научно-исследовательский институт общего и политехнического образования. – М., 1964. – 13 с.
99. Кузьменко І. П., Кузьменко Д. Ю. Картки для вправ з орфографії української мови у V – VI класах. – К.: Радянська школа, 1968. – 219 с.
100. Крайнікова Т. С. Коректура: Підручник. — К.: Наша культура і наука, 2005. — 252 с.
101. Кузьмина С. М. Теория русской орфографии. Орфография и ее отношение к фонетике и орфоэпии. – М.: Наука, 1981. – 273 с.
102. Куликова И. Чтение без правил: Орфогр. чтение как основа правописания: [Опыт учителя Нижегор. гор. пед. гимназии] // Нач. шк .: Еженед. прил. к газ. "Первое сентября". - 1996. - N7 (00.02). - С. 3.
103. Кучерук О. Формування навички творчої діяльності / З практики вивчення української мови в старших класах // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – №4. – С. 81 – 93.
104. Левушкина О. Н. Этимологический анализ на уроке орфографии: [Разраб. урока рус. яз.] // Рус. яз. в шк. -1999. -N 6. - С. 39 - 41.
105. Лобода Т. М. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу у процесі викладання української мови. Автореф.дис…канд.пед.наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 21 с.
106. Лотарев В. К. Сравнительная эффективность упражнений при дифференцированной работе учащихся по орфографии: Автореф. дис…канд. пед. наук / АПН РСФСР. Научно-исследовательский институт общего и политехнического образования. – М., 1966. -20 с.
107. Лысенко Ф. И. Диктант в современной школе: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.731 / Винницкий гос. пед. ин-т им. Н.Островского. – Винница, 1952. – 19 с.
108. Люкин В. В. Педагогическая психология: Учебное пособие / Глазовский гос. педагогический ин-т им. В.Г.Короленко. Ч. 1 : Психология научения и обучения. — Глазов : ГГПИ, 2000.— 128с.

109. Маансо В. Орфографические навыки и их связь с умением чтения в 5-8 классах: Автореф.дис…канд.пед.наук: 13.731 / Тарт. ГУ. – Тарту, 1970. – 24 с.
110. Макарова А. Психология усвоения языка как средства обучения. – М.: Просвещение, 1974. – 65с.
111. Макарова В. И. Индивидуально-типичные особенности усвоения орфографического материала учащимися 4 класса: Автореф. дис…канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1978. – 22 с.
112. Малихіна О. В. Шляхи підвищення ефективності навчання російської орфографії в 5–7 класах загальноосвітньої школи: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1994. – 23 с.
113. Манзюра В., Шмелев Д. Моделирование правил орфографии // Информатика и образование. – 1990. – №3. – С. 11 – 14.
114. Мегрелишвили Л. В. Обучение орфографии в связи с развитием речи при изучении системного курса русской грамматики в грузинской школе (на материале имени прилагательного): Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.731 / Тбил. гос. ун-т. – Тбилиси, 1962. – 18 с.
115. Медушевський А. П. Уроки української мови в середній школі. – К.: Радянська школа, 1959. – 299 с.
116. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І, Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови: Навчальний посібник. – К.: Радянська школа, 1982. – 216 с.
117. Мельниченко И. Н. Осуществление взаимосвязи украинского и русского языков в обучении орфографии русского языка: Пособие для учителей-словесников восьмилетней школы. – К.: Радянська школа, 1966. – 134 с.
118. Мельниченко И. Н. Принципы взаимосвязи при параллельном обучении русской и украинской орфографии в школах УССР: Автореф. дис… канд. пед. наук / КГПИ им. А.Горького. – К., 1965. – 16 с.
119. Методика грамматики и орфографии в начальных классах / В. А . Кустарева, Н. К. Никитина, Н. С. Рождественский и др. Под ред. Н. С . Рождественского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 239 с.
120. Миллер Ц. Г. Словарно-орфографические упражнения: Пособие для учителей вечерней школы. – М.: Просвещение, 1976. – 144 с.
121. Миртов А. В. Как научить и научиться грамотно писать? Общедоступная методика орфографии. – Барнаул: Изд. Алтайского ун -та, 2000. – 102 с.
122. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высшая школа, 1987. – 199 с.
123. Москаленко А. А. Історія українського правопису. — Одеса: 1968. — 61с.

124. Назарова Л. А. О роли речевых кинестезий в письме // Советская педагогика. – 1952. – №6. – С. 51 – 58.
125. Напольнова Т. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. - 111 с.
126. Нечай С. Російсько-український медичний словник з іншомовними назвами. 15000 слів. – К.: УЛТК. Фонд ТТ, 2000. – 432 с.
127. Николин М. М. Формування орфографічних умінь і навичок учнів в умовах диференційованого вивчення української мови: Дисерт… канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський державний педагогічний інститут. – Тернопіль, 1996. – 181 с.
128. Ницецкая О. Н. Обучение грамматическому материалу и его организация в учебнике «ENGLISH THROUGH COMMUNICATION” для 7-8 классов ср.школы: Дис… канд. пед. наук: 13.00.02 / КГЛУ. – К ., 1988. – 160 с.
129. Онищук В. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения навыков и умений // в кн. “Дидактика современной школы”: Пособие для учителей. – К.: Выща школа, 1987. – 350 с.
130. Петров Г. П. Сопоставительная лингвистика и обучение иностранным языкам в условиях двуязычия. – Чебоксары: Чуваш. ун-тет, 1976. – 107 с.
131. Пирога Н. Г. Алгоритмізація як метод формування орфографічних навичок при паралельному вивченні російської і української мов: Автореф.дис…канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський педагогічний інститут іноземних мов. – К., 1994. -16 с.
132. Пичугов Ю. С., Шатилова В. М. Работа над орфографическими и пунктуационными навыками: Пособие для учителя. - М.: НИИ школ , 1979. - 77с.
133. Плющ М. Я., Бевзенко С. П., Грипас Н. Я., Козачук Г. О., Леута О.І. Сучасна українська літературна мова: Підруч. для студ. філол спец. вищ. навч. закл. / Марія Яківна Плющ (ред.). — 4. вид., стер. — К. : Вища школа, 2003. — 430с.
134. Плющ М.Я, Грипас Н.Я., Потелло Н.Я. Українська мова. Фонетика. Орфографія. Морфологія: Підручник / Межрегіональна академія управління персоналом. — К., 1995. — 123с.
135. Плющ Н. П., Бас-Кононенко О. В., Дудник З. В., Зубань О. М. Сучасна українська літературна мова. Фонетика: Навч. посіб. для студ .- філологів / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка / Надія Прокопівна Плющ (заг.ред.). — К. : ВПЦ "Київський університет", 2002. — 173с.
136. Покровский Л. Л. Работа над орфографическим правилом // Рус. яз. в шк. -1995. Методика и опыт. - N 4. - С. 18-23
137. Полтарева-Лазарис В. И. Изучение правописания наиболее трудных корней русских слов в V–VI классах восьмилетней школы. –

Омск: ОПИ, 1961. – 103 с.
138. Приступа Г. Н. В поисках путей повышения орфографической грамотности // Русский язык в школе. – 1976. – №1. – С. 68 – 70.
139. Приступа Г. Н. Вопросы формирования орфографических навыков в средней школе. – Воронеж: Центр.-Черноземное кн.изд., 1965. – 259 с.
140. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе. – Рязань: РГПИ, 1973. – 112 с.
141. Приступа Г. Н. Принципы и методические средства развития и совершенствования орфографических навыков в средней школе: Автореф.дис…доктора пед.наук: 13.732 / Москов. обл. пед. ин-т им. Н . Крупской. – М., 1969. – 46 с.
142. Приступа Г. Н. Система орфографических упражнений в средней школе / Под ред. В. Н. Никитина. – Рязань: РГПИ, 1967. – 217 с.
143. Пронина И. В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа. – М.: Просвещение, 1964. – 99 с.
144. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н. Менчинской. – М.: Просвещение, 1971. – 272 с.
145. Психологія. Підручник для студентів вищих закладів освіти / За редакцією члена-кореспондента АПН України Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
146. Пучковський М. О. Про психологію правописних навичок. – К.: Вища школа, 1941. – 68 с.
147. Разумовская М. Н. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
148. Райська Л. Г. Підвищення орфографічної грамотності учнів у процесі вивчення української мови в 10-11 класах: Дис…канд.пед. наук: 13.00.02 / АПН. Ін-т. пед. – К., 1991. – 175 с.
149. Реформатский А. А. Введение в языкознание. Изд. 4-е. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.
150. Рожило Л. П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок учнів // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 34 – 40.
151. Розгон В. В. Фонетика, фонологія, графіка й орфографія сучасної української літературної мови: Посіб. для студ. / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. — 2. вид., перероб. і доп. — Умань : АЛМІ, 2002. — 104с.
152. Савельева Л. В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе // Нач. шк. - 2002. - N 7. - С. 39-47
153. Саяхова Л. Г. Овладеваем орфографией - обогащаем словарь: Новые подходы к обучению орфографии. - Уфа: Б.И, 1996. - 77 с..

154. Семчинський С. В. Вступ до порівняльно-історичного мовознавства (на матеріалі індоєвропейських мов). – К.: Київський університет, 2001. – 175 с.
155. Сергеева В. Ф. Виды наглядности в преподавании морфологии и методика использования грамматических таблиц в V – VI классах средней школы. Автореф.дис…канд.пед.наук: 13.731 / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1956. – 15 с.
156. Сергиевский А. П. Сопоставление как средство обобщающего повторения орфографического материала в средней школе: Автореф. дис… канд. пед. наук / АПН РСФСР Научно-исследовательский ин-т общего и политехнического образования. – М., 1964. – 24 с.
157. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
158. Симонян Г. А. Словарь ветеринарных гематологических и цитоморфологических терминов. – М.: Росагропромиздат, 1989. – 108 с.
159. Синиця І. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. – К.: Вища школа, 1965. – 315 с.
160. Скоробач А. Н. Дифференциация языковых значений как средство повышения орфографической грамотности: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск.обл.пед.ин-т им.Н.Крупской. – М., 1980. – 22 с.
161. Соколовська Т. Г. Українська термінологія з генетики: походження, структура, системність / Лінгвістична проблематика / Дис… канд. філолог. наук: 10.02.01 / КУ ім.Т.Шевченка. – К., 1999. – 20 с.
162. Сульниченко В. Н. Использование алгоритмов при обучении орфографии и морфологии русского языка: Учебное пособие. – К.: Ин -т. содерж. и методов обучения, 1998. – 98 с.
163. Сучасна українська мова: Довідник / Л. Ю. Шевченко, В. В. Різун, Ю. В. Лисенко; За ред. О. Д. Пономаріва. – 2-ге вид., випр. І доп . – К.: Либідь, 1996. – 320 с.
164. Текучев А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 80 с.
165. Текучев А. В. Основы методики орфографии в условиях местного диалекта. – М.: АПН РСФСР, 1983. – 383 с.
166. Тоцкий П. С. Орфографія без правил. – М.: Просвещение, 1991. – 142 с.
167. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія: Завдання і вправи: Навч. посібник для студ. філол. фак. вищ. навч. закладів. — К. : Вища школа, 1995. — 151с.

168. Український правопис / АН України. Ін-т мовознавства ім.О. О. Потебні. Інститут української мови. – 4-е вид., випр і доповн. – К.: Наукова думка, 1993. – 240 с.
169. Ушинський К. Д. Вибрані твори. – К.: Радянська школа, 1949. – Т.7. – 237 с.
170. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2001. – 528 с.
171. Фролова Т. Я. Как преодолеть интерференцию при обучении орфографии: [Алгоритмизация обучения орфографии:Рус. яз.] // Рус. яз. в шк. -1995. -N 5. - С. 13-20
172. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
173. Хом'як І. Вивчення орфографії на морфологічній основі // Українська мова і література в школі. – 2001. – №3. – С.7 – 11.
174. Хом'як І. Забезпечення орфографічної грамотності учнів – важливе завдання школи // Українська мова і література в школі. - 1988. – №2. - С.12 - 20.
175. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі: Автореф.дис… докт. пед. наук: 13. 00.02 / Нац. пед.ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 33 с.
176. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. — Рівне : Волинські береги, 1998. — 228с.
177. Хорошковська О. Методика викладання орфографії // У кн. " Методика викладання української мови"/ За ред.О.Дорошенка. – К. Вища школа, 1989. – 424 с.
178. Христенок В. Ф., Висоцький А. В., Ткаченко Т. В. Українська фонетика та орфографія: Навч. посіб. для слухачів підготов. курсів / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова; Республіканський навчально-науковий центр "ДІНІТ" (РННЦ "ДІНІТ "). — К. : РННЦ "ДІНІТ", 2000. — 120с.
179. Цетлин В. С. Эксперимент в методических исследованиях // Иностранные языки в школе. – 1958. – №3. – С. 60 – 70.
180. Цимбалюк Ю. В. Структурные типы латинских заимствований в украинском языке: Автореф.дис…канд.филолог.наук: 661 / Льв.ГУ – Львов, 1971. – 28 с.
181. Цирес М. О. Таблицы по орфографии. – М.: Учпедгиз, 1936. – 47 с.
182. Чак Є. Д. Складні випадки правопису та слововживання. – К. : А .С.К., 1998. — 272с.
183. Чхенкели Л. В. Методика применения зрительно-слуховой наглядности на уроках русского языка в грузинской школе: Автореф. дис…канд.пед.наук: 13.731 / Тбилис. гос. пед. ин-т им.А.С.Пушкина. – Тбилиси, 1972. – 27 с.

184. Шатова Е. Г. Пути активизации познавательной деятельности учащихся на занятиях по орфографии (первичное изучение и закрепление нового материала): Автореф. дис… канд. пед. наук / Московский гос. пед. ин-т им.В.И.Ленина. – М., 1965. – 23 с.
185. Шевченко В. Развитие самоконтроля при обучении орфографи: Автореф дис… канд .пед. наук / АПН СССР НИИ содержания и методов обучения. – М., 1972. – 30 с.
186. Шевчук М. Працюємо оперативно / Урок повторення за темою “ Складні випадки правопису різних частин мови. 10 клас” // Українська мова і література в школі. – 2001. – №1. – С.100 – 103.
187. Шкуратяна Н. Г. Методика вивчення орфографії. Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1985. – 133 с.
188. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — К., 2003. — 248 с.
189. Щерба Л. В. Безграмотность и ее причины // Вопросы педагогики. – 1927. – Т.1. кн.II. – С.83-84.
190. Яворська С. Т. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення будови слова і словотвору (на матеріалі шкіл з російською мовою навчання): Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.02 / АПН Інститут педагогіки. – К., 1997. – 24 с.
191. Яворська С. Т. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення будови слова і словотвору (на матеріалі шкіл з російською мовою навчання): Дисерт...канд. пед. наук: 13.00.02 / АПН ін-т педагогіки. – К., 1997. – 214 с.
192. Яковлев Л. Пути повышения грамотности учащихся // Русский язык в школе. – 1990. – №1. – С. 54 – 57.
193. Ямпольская В. С. Алгоритмы по орфографии // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1990. – №9. – С. 46 – 48.
194. Hoffmann L. Zehn Bemerkungen über den Nutzen sprachwissenschaftlicher Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht // Deutsch als Fremdsprache. – 1972. – № 3. – S. 129 – 132.
195. Lay F. Führer durch den Rechtschreibenterrlebt. – München, 1938. – 259 S.
196. Porinigt L. La crise de l’ortographe et l’ecode primarie. – Bruxelles, 1933. - 286 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1.1.
Завдання для констатуючого зрізу (зразок анкети)

Прізвище, ім'я, по батькові студента _____
Факультет _____ Спеціальність _____
Курс ___ Група _____ Дата _____ 200__ р.

Завдання 1. Словниковий диктант.

Слова для диктанту:

агранулоцитоз, арахноїдит, афебрильний, гастрит, дефібринація, адаптаційний, колатеральний, гангрена, десквамація, альбумінурія, агама-глобулінемія, аероцистит, базофілія, бронхографія, гемаглютинація, гемаспірація, гідропневмоторакс, гідротерапія, бронхопневмонія, залозодефіцитний, ветеринарний, аптеріоз, гіперліпемія, гіперпаратиреоз, еклампсія, іррадіація, бронхогенний, глосит, гіперхромний, гіперацидний, дезінтоксикація, дисбазія, дискінезія, інгаляція, ахлоргідрія, диспноє, астма, дискінезія, субфебрильний, серотерапія.

Завдання 2. *Перепишіть слова, розкривши дужки*

(с,з)тр(е,и,і)ктура _____, ад(а,о)птаційний _____, біо/гео/хімічний_____, бронхо/графія _____, г(а,о)рмо/нот(и,е)рапія _____, г(і,и)по/гл(и,і)к(и,е)мія _____, гастр(і,и)т _____, гем(а,о)/торакс _____, гем(а,о)глобін _____, гло(с,сс)ео/пл(е,и)гія _____, гем/а/(г,гг)лют(е,и)нація _____, гломер(о,у)/ло/н(и,е)фрит _____, д(е,и)зод(и,о)рація _____, д(е,и)пл(и,а,е)гія _____, д(е,і,и)(з,с)/проте(ї,і)н(и,е)мія _____, д(и,е)г(е,и)н(и,е)рація _____, д(и,е)з(и,і)нтокс(и,е)кація _____, д(и,е)ф(и,і)бр(е,и)нація _____, ізо/ст(и,е)нурія _____, ін(с,сс)уфіці(є,е)нція _____, інт(и,е)ркурентний _____, к(а,о)л(а,о)т(и,е)ральний _____, кіфо/ск(а,о)ліоз _____, конс(і,и)ліум _____, ксер/о/фтал(ь)мія _____, міо/глоб/(і,и)/н/урія _____, нефро/скл(е,и)роз _____, о(б,п)струкція _____, п(и,е)р(и,і)/спл(и,е)ніт _____, пар(и,е)нхіматозний _____, паці(е,є)нт _____, ц(и,е)р(и,е)бральний _____, пн(е,и)вмо/скл(и,е)роз

_____, полі/ц(и,е)т(и,е)мія _____, р(и,е)г(и,е)н(и,е)рація _____, радіо/т(и,е)рапія _____, с(і,и)алол(и,і)ти _____, су(п,б)ф(и,е)брильний _____, тахі/пно(е,є) _____, пер(і,и,е)тоніт _____.

Завдання 3. *Перекладіть подані слова українською мовою*

1. стрессор		21. инфаркт	
2. ишемия		22. инъекция	
3. кардиоспазм		23. апноэ	
4. инфильтрация		24. анорексия	
5. дилатиция		25. пиелит	
6. дегенерация		26. артериолиты	
7. гипогликемия		27. протеинурия	
8. биогеохимический		28. алиментация	
9. асфиксия		29.гемагглютинация	
10. железодефицитный		30. аденит	
11. колит		31. перкутанный	
12. дисбазия		32. абсцесс	
13. процесс		33. эндогенный	
14. аппетит		34. дискинезия	
15. компрессия		35. гиперрефлексия	
16. инспирация		36. рексис	
17. аллергия		37. пиелонефрит	
18. ретикулит		38. аппликация	
19. уринозний		39. флеборексис	
20. эдема		40. консилиум	

Завдання 4. *Визначте семантику поданих слів*

Зразок. *Перисплєніт < perisplenitis: гр. peri – навколо, лат. splen – селезінка, -itis – запальний процес; перисплєніт – запалення тканин навколо селезінки.*

1. глікемія	
2. аероцистит	
3. донор	
4. дуоденальний	
5. ідіопатичний	
6. ахлоргідрія	
7. венопункція	
8. ацетонемія	
9. аутотрансфузія	
10. гемолітичний	
11. аденоматоз	
12. диспансеризація	
13. тахіпноє	

14.	диспепсія	
15.	флеборексис	
16.	ін’єкція	
17.	кардіоспазм	
18.	гідроцефалія	
19.	проктоспазм	
20.	дистонія	
21.	ретикуліт	
22.	холемія	
23.	фобія	
24.	реабілітація	
25.	профузний	
26.	осмотерапія	
27.	обструкція	
28.	нейтрофілія	
29.	міоглобінурія	
30.	латентний	

Завдання 5. *У поданих словах визначте морфемний склад*

Зразок: *п е р и / с п л е н / і т*

Вектокардіографія, омфалофлебіт, оксалурія, органотерапія, паренхіматозний, антиперистальтика, гіперглікемія, гіперемія, десенсибілізація, гідроперикард, субфебрильний, периспленіт, перфорація, нефросклероз, обструкція, регенеративний, анестезія, анорексія, гіпокальціємія, стоматит, симптоматологія, полідиспсія, пневмоторакс, перикардит, міокардіострофія, лактозурія, трансплантація, пульверизація, поліцитемія, паротит.

Додаток 1.2

Завдання для післяекспериментального зрізу (зразок анкети)

Прізвище, ім’я, по батькові студента _____
Факультет _____ Спеціальність _____
Курс ___ Група _____ Дата _____ 200__ р.

Завдання 1. *Словниковий диктант*

Слова для диктанту:

ідіосинкразія, інтермітуючий, кардіоспазм, плевроперикард, еритема, силікоз, сколіоз, протеїнотерапія, псевдоанемія, проліферація, паранефрит, остеодисплазія, остеомієліт, міокардіодистрофія, ларингостеноз, колапс, анафілаксія, ангіоневроз, артеріоліти, вапоризація, білірубінурія, брадипное, гепатизація, геморагічний, піротерапія, поліавітаміноз, полінуклеоз, еклампсія, поліенцефаломаляція, етіопатогенічний, еруктація, еутиреоз, фосфатурія, субаквальний, странгуляція, силікоз, полідиспсія, полінуклеоз, озокеритотерапія, ультразвукотерапія.

Завдання 2. *Перепишіть слова, розкривши дужки*

(х,г)ел(е,і)о/т(и,е)рапія _____, авто/гемо/т(е,и)рапія _____, акроц(и,і)аноз _____, артер(и,е,і)о/скл(е,и)роз _____, асц(и,і)т _____, ар(е,и)тмія _____, ац(и,е)то/н/(и,е)мія _____, бронхол(и,і)т _____, гастро/плазм _____, гем(а,о)глобін _____, гемопт(и,і)зис _____, гідро/п(и,е)р(е,і,и)кард _____, гіп(е,и)р/глік(и,е)мія _____, гло(с,сс)ит _____, д(е,и)зод(и,о)рація _____, д(е,и)пл(а,и,е)гія _____, д(е,і,и)(з,с)/проте(ї,і)н(и,е)мія _____, д(и,е)спанс(е,и)р(и,е)зація _____, д(і,и)урез _____, ео/з(и,е)но/п(е,и)нія _____, ет(е,и)о/тропний _____, і(р,рр)адіація _____, ід(і,е)опатичний _____, ін(с,сс)уфіці(є,е)нція _____, інд(е,і,и)к(о,а)н(и,е)мія _____, л(и,і)з(і,е,и)с_____, інст(е,и)ляція _____, інт(и,е)ркурентний _____, лат(е,и)ризм _____, м(е,и,і)о/патія _____, м(е,і)о/кардіо/ф(и,е)броз _____, оліго/пно(є,е) _____, ост(е,и)о/д(е,і,и)строфія _____, пі(є,е)лон(и,е)фр(і,и)т _____, плевро/пн(и,е)вмонія _____, пн(е,и)вмо/торакс _____, полі/ен/ц(и,е)фало/маляція _____, р(е,и)но/фар(е,і,и)нг(и,і)т _____, р(и,е)гр(и,е)сивний _____, ц(и,е)р(и,е)бральний _____.

Завдання 3. *Перекладіть подані слова українською мовою*

1. дерматит		21.полиферация	
2. дезинтоксикация		22.псевдоэнтеролиты	
3. десквамация		23.ринофарингит	
4. синусит		24.сепсис	
5. уроцистит		25.сиаладенит	
6. фатигация		26.спленомегалия	
7. флебротромбоз		27.субацидный	
8. менингоэнцефалит		28.термоанестезия	
9. асфиксия		29.тонзилит	
10. постгеморрагический		30.торакоцентоз	
11. кардиоспазм		31. перкутанный	
12. антиперистальтика		32. абсцесс	
13. процесс		33.эклампсия	
14. энтерит		34.полидипсия	
15. гелиотерапия		35.гиперрефлексия	
16. гемограмма		36.пиелонефрит	
17. гипотрофия		37.ларингоспазм	
18. дискинезия		38. аппликация	
19. уринозний		39.кутикулит	
20. каннибализм		40.крепитация	

Завдання 4. *Визначте семантику поданих слів*

1. аліментація	
2. аптеріоз	
3. аутотрансфузія	
4. бронхогенний	
5. бронхоспазм	
6. ветеринарний	
7. гемаспірація	
8. гіперацидний	
9. гіперліпемія	
10. гіперпаратиреоз	
11. гіперхромний	
12. глосит	
13. дезінтоксикація	
14. дисбазія	
15. дискінезія	
16. еклампсія	
17. іррадіація	

18. оксалурія	
19. омфалофлебіт	
20. поліцитемія	
21. пульверизація	
22. реабілітація	
23. токсемія	
24. ін’єкція	
25. аутоінтоксикація	
26. ацетонемія	
27. лейкограма	
28. ревмокардит	
29. компресія	
30. діарея	

Завдання 5. *У поданих словах визначте морфемний склад*

декальцифікація, аутоінтоксикація, конкременти, компресія, кон’юнктивіт, антиперистальтика, спленомегалія, ринофарингіт, креатинурія, омфалофлебіт, регенеративний, олігемія, ринотрахеїт, сенсибілізація, симптоматологія, фармакотерапія, гідронефроз, гемаглютинація, глосеоплегія, гастроентерит, дискінезія, диспансеризація, дегенерація, дисфункція, гіперрефлексія, дезінтоксикація, гідроперикард, аритмія, білірубінемія, риніт.

Завдання № 6. *Запишіть подані слова українською мовою*

ectasia_____, physioprophylaxis _____, pharmacotherapia _____, tachypnoë _____, synusitis _____, calcinosis _____, hydronephrosis _____, haemothorax _____, applicatio _____, arteriitis _____, diarrhoea _____, dilatatio _____, dyspepsia _____, idiosyncrasia _____, incapsulatio _____, instillatio _____, catheterisatio _____, conjunctivitis _____, crepitatio _____, meningoencephalomyelitis _____, pleuropericarditis _____, porphyrinuria _____, praeventivus _____, rhachitis _____, rehabilitatio _____, regressivus _____, reticuloperitonitis _____, alimentatio _____, albuminuria _____, bronchiolitis _____.