

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

ХОМ'ЯК Іван Миколайович

УДК 811.161.2

ЛІНГВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

13.00.02 – теорія і методика навчання  
української мови

А в т о р е ф е р а т  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Київ - 2002

Дисертацією є рукопис

Робота виконана в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Міністерство освіти і науки України

**Науковий консультант:** член-кореспондент АПН України,

доктор педагогічних наук, професор

**Біляєв Олександр Михайлович,**

Інститут педагогіки, головний науковий співробітник  
лабораторії навчання української мови

**Офіційні опоненти:**

доктор філологічних наук, професор

**Городенська Катерина Григорівна,**

Інститут української мови, заступник директора,

доктор педагогічних наук, професор

**Онкович Ганна Володимирівна,**

Інститут вищої освіти, завідувач відділу теорії

та методології гуманітарної освіти,

доктор педагогічних наук, доцент

**Караман Станіслав Олександрович,**

Криворізький державний педагогічний університет,

завідувач кафедри української мови

**Провідна установа:**

Херсонський державний педагогічний

університет, кафедра українського мовознавства,

Міністерство освіти і науки України, м.Херсон

Захист відбудеться “6” березня 2002 року о 14 годині 30 хв. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова (01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9).

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розісланий “25” січня 2002 р.

**Вчений секретар**

**спеціалізованої вченої ради**

**Г.О.Козачук**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність дослідження** визначається завданнями реформування мовної освіти в Україні, спрямованими на удосконалення навчання української мови в загальноосвітніх закладах, підвищення мовленнєвої культури учнівської молоді, що викликано демократичними перетвореннями в країні, відродженням української національної школи.

На основі права українського народу на самовизначення 16 липня 1990 року Верховною Радою проголошено державний суверенітет України. Територія, мова, символіка (гімн, прапор, герб), судочинство, армія набули значення атрибутів Української державності. Мова стала одним із визначальних факторів само-організації української нації, її цементуючим ферментом, що забезпечує цілісність державних структур, акумулює в собі зміни в політичному й економічному житті суспільства, охоплює всі сфери суспільної діяльності, єднає цілі покоління людей у часі і просторі. Підтвердженням важливості української мови як критерію духовності народу, його культури й освіченості є десята стаття Конституції України, яка узаконила те, що державною мовою в Україні є українська мова, і держава забезпечує всебічний розвиток та функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.

Після тривалого занепаду української мови настав час її ренесансу: впорядковується український правопис, видаються перекладні термінологічні словники, повертаються до життя напівзабуті слова та їх граматичні форми. На новий щабель піднімається шкільна освіта: формуються нові концепції навчання української мови (О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко, Л.В.Скура-тівський, Л.М.Симоненкова, Г.Т.Шелехова), розробляється державний стандарт української мови (Л.В.Скуратівський, О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Л.І.Мацько, Н.В.Бондаренко, Л.М.Симоненкова, Г.Т.Шелехова, О.Н.Хорошковська, К.З.Пов-хан, О.В.Новосьолова, А.В.Ярмолюк), створюються нові оригінальні методики оволодіння усним і писемним мовленням.

Кардинальних змін зазнали підходи до засвоєння шкільного курсу української мови. Наголос зроблено на трьох принципах, які мають відігравати провідну роль у навчальному процесі: комунікативно-діяльнісному, культурологічному і проблемному. Істотним нововведенням до нині чинних програм з української мови є нова редакція пояснювальної

записки, в якій зроблено акцент на багато-функціональності рідної мови, по-новому сформульовано освітню мету і завдан-ня вивчення її в школі.

Так, основна мета опрацювання української мови в середніх навчальних за-кладах полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної осо-бистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності (слуха-

2

ння, читання, говоріння, п и с ь м о). Визначальними в писемному мовленні є ор-фографічні норми, які єдині і загальнообов'язкові, а тому їх повинні дотримуватися всі громадяни України. Найменші розбіжності в передачі орфограм усклад-нюють сприйняття написаного. Суспільно корисне значення грамотного письма полягає в тому, що людина, яка володіє правописними навичками, легко складе будь-який діловий документ (розпорядження, розписку, довідку, заяву, звіт, по-станову, протокол, резолюцію, наказ, стенограму і т. ін.), підготує лекцію, допо-відь чи промову, без труднощів зробить необхідні нотатки чи витяги з прочитано-го, тези або ж конспект прослуханого, чим прилучиться до загальнодержавної справи підвищення рівня виконавської дисципліни й культури управління.

Тому проблема формування орфографічних навичок має соціальний ха-рактер і потребує постійної й неослабної уваги. Загальноприйнята орфографія охороняється правописним законом, є необхідною умовою розвитку духовної і матеріальної культури нашого народу. Завдання школи – готувати нові покоління людей, які добре володіють нормами писемного мовлення.

Питання орфографічної культури набуло особливої актуальності в наш час, коли закладаються підвалини української національної школи – навчально-виховного закладу, зорієнтованого на перспективу розвитку духовного та інте-лектуального потенціалу українського народу.

Теорії і практиці навчання орфографії української мови приділили увагу на-уковці-методисти (С.Х.Чавдаров, В.І.Масальський, М.І.Бернацький, О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Л.М.Симоненкова, М.В.Бардаш (Сокирко), М.І.Дорошенко, Г.Р.Передрій, Н.Г.Шкуратяна, Г.О.Козачук, І.П.Ющук, Л.Г.Райська, О.Ф.Коло-мійченко, О.В.Караман, М.М.Николин, С.Т.Яворська) і вчителі-практики (М.В.Базелюк, В.О.Вашук, Р.П.Векслер, І.С.Гмир, М.С.Ковальчук, Г.І.Ковтуно-вич, В.С.Сидоренко, М.І.Суський, В.Коноба, І.Переломов та ін.).

Значна частина відхилень від норм сучасної української літературної мови зумовлена впливом навколишнього мовленнєвого середовища, передусім діалектного. Словесники і раніше усвідомлювали складність засвоєння літературної мови у територіально-говірковому оточенні, однак тривалий час це питання залишалося поза увагою школи і методичної науки.

У 50-80-их роках з'явилася низка статей, в яких йшлося про подолання діалектизмів у мовленні учнів, аналізувалися лексичні, фонетичні, граматичні не-вправності, викликані впливом місцевих говорів, певною мірою автори торкалися й питання правопису (Т.А.Черняшевський, А.Д.Очеретний, Г.М.Мукан, Г.О.Козачук, В.В.Грещук, П.Є.Ткачук, А.Я.Мановицька, Ф.Й.Бабій, Г.Л.Аркушин, З.Л.Омельченко та ін.). Підвищенню культури усного і писемного мовлення при-святили свої праці А.П.Коваль, А.П.Медушевський, М.А.Жовтобрюх, О.М.Біля-єв, Н.Д.Бабич та ін.

### 3

Ця проблема привернула до себе увагу методистів. У 40-50-их роках О.В.Теучов і О.П.Шейніна досліджували методику засвоєння російської мови в діалектних умовах. У вітчизняній методиці це питання вивчали С.Х.Чавдаров, А.О.Загородський, М.Т.Доленко, Г.І.Купрієнко, Л.М.Симоненкова та ін.

Меншою мірою зазнають діалектного впливу учні міських шкіл, проте і їхня грамотність перебуває в прямій залежності від регіонального мовленнєвого середовища, що склалося в малих і великих промислових центрах країни. Впродовж тривалого часу в різних сферах суспільної діяльності поряд із рідною мовою українці використовують російську. Значна частина росіян здавна проживає на території України, як і представники інших національностей, які спілкуються переважно російською мовою. У результаті українська мова зазнає з боку російської не тільки транспозиційних впливів – позитивного переносу подібних лінгвістичних рис, але й інтерферує – негативного проникнення в літературну мову елементів іншої мови, що відчутно в мовленні школярів.

Явища інтерференції спостерігаються на різних рівнях: лексичному, фонетичному, граматичному. Особливо ускладнюють процес вироблення в учнів орфографічних навичок різного роду фонетичні відхилення. Ненормовані слова, що є наслідком змішування елементів української і російської мов, у лінгвістичній і методичній літературі розглядаються як: "українсько-російське просторіччя" (В.М.Русанівський), "гібридні форми" (І.П.Їжакевич), "суміш, спотворена мова" (В.О.Сухомлинський), "мовний примітивізм" (М.Ф.Сулима),

“нічийні слова” (О.А.Дорошенко), “русизми” (“росіізми”) (М.Лесюк), “мовні покручі” (Б.Д.Анто-ненко-Давидович, А.А.Бортняк), “суржик” (І.М.Дзюба, Ю.Редько, О.Сербенська, О.Федик, М.Г.Стельмахович та ін.).

На сьогодні розроблено методику паралельного вивчення російської мови в школах з українською мовою навчання (Н.А.Пашківська, Г.М.Іваницька, І.М.Мельниченко та ін.), технологію оволодіння українською мовою в школах з російською мовою навчання (О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова, О.Ф.Коломійченко, В.І.Тихоша, С.Т.Яворська та ін.). Наше завдання – розробити методику навчання орфографії в умовах вивчення поряд із рідною (українською) російської мови та з урахуванням впливу діалектного середовища.

Шкільній практиці характерне ізольоване вивчення розділів української мови: наприклад, під час пояснення особливостей передачі на письмі дзвінких приголосних не завжди згадується їх орфоепічна властивість не оглушуватися в кінці слова і складу, а відразу шукаються перевірні слова; обґрунтуванню написань однієї букви **н** і двох букв **nn** у прислівниках прикметникового і дієприкметникового походження не часто передують словотвірний розбір, який сприяє актуалізації опорних знань учнів; для мотивації роздільного вживання *не* з дієприкметниками, що виконують роль присудка, не кожен словесник пропонує школярам виконати

#### 4

синтаксичний розбір відповідних структур і шляхом спостережень над мовними явищами дійти правильного висновку і т. ін.

Певну роль у розробці методики навчання орфографії на орфоепічній, фо-нетичній і словотвірній засадах відіграли дисертаційні дослідження Л.М.Симоненкової, М.С.Вашуленка, О.В.Караман, С.Т.Яворської, в яких розкриваються потенційні можливості реалізації структурних зв’язків як передумови поліпшення правописної грамотності школярів.

Підвищенню рівня мовленнєвої культури має сприяти запроваджуваний у школах комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення української мови. Слід виробляти в учнів навички самоконтролю за правильністю вимови і написання вживаних слів, прищеплювати смак до нормативного, літературного мовлення, розвивати спостережливість до почутого і переданого на письмі.

Під час вироблення в учнів орфографічних навичок в умовах інтерферованого середовищем мовлення важливу роль повинен відігравати мотиваційний фактор. Пізнавальна

мотивація здатна викликати в учнів інтерес до процесу за-своєння навчального матеріалу – до змісту знань і способів їх здобуття.

Педагогічні спостереження, аналіз численних письмових робіт дозволяють стверджувати, що для висловлення думки школярі не завжди добирають ті слова, які відповідають нормам літературної мови, використовувані лексеми мають те-риторіальне забарвлення, пістрявляють елементами інших мовних структур. Нерідко учні не вміють знаходити вивчені орфограми, пояснювати їх за допомогою орфографічних правил, грамотно писати слова з вивченими орфограмами, оперувати фонетико-орфоепічними, словотвірними, граматичними знаннями, необхідними для вибору правильних написань.

Дані констатуючих зрізів свідчать: вчителі української мови і літератури недостатньо обізнані з українською діалектологією, особливостями говірок, на території яких знаходяться школи, а тому й недооцінюють вплив місцевих говірок на рівень мовленнєвої компетентності школярів, несистематично здійснюють зіставний аналіз написань, які за своїм змістом повністю збігаються, частково подібні і протилежні в українській і російській мовах, у процесі формування орфо-графічних знань, умінь і навичок періодично вдаються до практичної реалізації зв'язку у вивченні орфографії з різними розділами української мови, здебільшого безсистемно планують навчально-тренувальний матеріал, використовуваний на уроках вивчення орфографії, – все це і визначило вибір теми наукового дослідження: лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі.

**Об'єктом дослідження** є процес формування в учнів орфографічних умінь і навичок, **предметом** – методи, прийоми і засоби підвищення орфографічної грамотності школярів в умовах сучасного мовленнєвого середовища.

## 5

**Мета дисертаційного дослідження** полягає в розробці лінгво-методичних основ навчання орфографії української мови в 5-7 класах загальноосвітньої школи: систематизації діалектологічних знань, необхідних для запобігання орфо-графічним помилкам, зумовленим впливом місцевих говорів; аналізі правописних явищ української мови у зіставленні з російською, обґрунтуванні випадків повного і часткового збігу написання слів або їх частин, протилежних написань в обох мовах з урахуванням відмінностей принципів української і російської орфографії; комплексному підході до реалізації структурних зв'язків орфографії з

різними розділами української мови, що впливають із лінгвістичних особливостей україньського літературного мовлення.

**Концепція і гіпотеза дослідження.** Дисертант виходить із того, що реформування шкільної освіти передбачає, зокрема, комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення української мови. З цією метою загальноосвітня школа повинна забезпечити виховання комунікативно компетентної особистості, здатної вільно володіти усним і писемним мовленням. Для того щоб позбутися характерного частині школярів мовного нігілізму, необхідно виробити в них відповідальне ставлення до рідної мови, до вимовленого і переданого на письмі слова шляхом мотиваційного забезпечення навчального процесу. Передумовою підвищення орфографічної культури учнів є комплексна реалізація взаємозв'язків навчання орфографії з різними розділами української мови. Загальнолінгвістичні знання мають стати базовими для оперативного розв'язання будь-яких орфографічних завдань.

Формуванню орфографічних умінь сприяє застосування проблемного викладу вчителем матеріалу, евристичної, контрольної-корекційної, аналітико-синтетичної бесід, спостережень за правописними явищами та їх аналізу, орфографічного розбору, алгоритмічних приписів, методу сугестопедії. Закріплення орфографічних умінь має здійснюватися в нерозривному зв'язку з розвитком мовлення, а також із дотриманням раціональної послідовності виконання вправ.

Оскільки писемне мовлення є продуктом внутрішнього і зовнішнього усного мовлення, виникає потреба в диференційованому підході до навчання орфографії залежно від характеру навколишнього мовленнєвого середовища. Учитель-словесник повинен бути добре обізнаний із специфічними особливостями південно-західної, південно-східної і поліської, або північноукраїнської, діалектних груп, знати характерні говіркові ознаки учнівського мовлення. Особливо строката структура північноукраїнських і південно-західних наріч, яким властивий високий ступінь мовної диференціації, нівелювання якої веде до збільшення орфографічних помилок, викликає гальмівну дію в процесі формування правописних навичок.

Поряд з українською в школах України вивчаються інші слов'янські мови, найчастіше російська. Неврахування подібного і відмінного у правописі виучува-

них мов призводить до механічного використання в рідній мові елементів іншої мовної структури, а це вносить розлад у писемний виклад думок.

Для запобігання орфографічним помилкам, викликаним дією діалектного середовища, і тим, що виникли внаслідок інтерферуючого впливу спорідненої мо-ви, необхідно широко застосовувати вправи на розпізнавання орфограм у процесі слухового і зорового сприйняття тексту, вправи із завданням – обґрунтувати на-писане. Особливої актуальності набуває прийом порівняння, він має бути покла-дений в основу зіставних таблиць, зіставних вправ, вправ-перекладів, у редагува-ння текстів. Шляхом зіставлення школярі вчать розпізнавати характерні ознаки літературної і говіркової, української і російської мов, виробляють уміння здійс-нювати самоконтроль за грамотністю передачі на письмі усного мовлення.

Гіпотезу дослідження становить припущення, згідно з яким орфографічна грамотність школярів значно підвищиться, якщо: 1) під час навчання орфографії враховувати вплив діалектного середовища, в якому перебувають школярі; 2) систематично застосовувати зіставний аналіз характерних українській і ро-сійській мовам правописних фактів і явищ; 3) будувати навчання орфографії на фонетико-орфоепічній, лексичній, словотвірній, граматичній основах та у зв'язку з розвитком мовлення; 4) формувати в учнів правописні навички, дотримуючись поетапної послідовності виконання орфографічних дій, використовуючи ефектив-ні методи оволодіння українським правописом.

У процесі роботи над дисертацією необхідно було вирішити такі **завдання**:

- 1) проаналізувати особливості територіальних говорів української мови, що впливають на рівень орфографічної вправності школярів;
- 2) розглянути явища інтерферуючого впливу структурно близької системи російської мови в контексті сучасного українського мовлення;
- 3) визначити види орфографічних помилок, зумовлених впливом мовленнє-вого середовища;
- 4) розкрити особливості диференційованого підходу до навчання орфогра-фії залежно від характеру впливів мовленнєвого середовища;
- 5) дослідити залежність орфографічної вправності школярів від рівня куль-тури їхнього усного мовлення;
- 6) розробити методику формування у школярів орфографічних умінь і на-вичок в умовах діалектного впливу і міжмовної інтерференції;
- 7) обґрунтувати потенціальні можливості раціонального використання структурних зв'язків орфографії з різними розділами української мови.

**Методологічну основу** дослідження становлять: вчення про мову як засіб спілкування, пізнання, збереження і передачі інформації, про єдність мови, мовлення і мислення, діалектичний зв'язок мовних явищ, роль теорії і практики в процесі пізнання; комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови; положення мовознавства і лінгводидактики про зв'язки української літературної мови з її

7

діалектами, взаємовплив структурно близьких мов на базі спільного і відмінного в їх правописі; усвідомлення пріоритетної ролі рідної мови в національному і духовному відродженні українського народу.

**Теоретичні засади дослідження:** наукові надбання описової, історичної і перспективної діалектології (Ф.Т.Жилко, Й.О.Дзендзелівський, С.П.Бевзенко, І.Г.Матвіяс, І.І.Ковалик та ін.), аналіз лінгводидактичних теорій вивчення споріднених мов (К.Бабов, А.Є.Супрун, О.М.Біляєв, Н.А.Пашківська, І.М.Мельниченко та ін.), нароби психолінгвістів у галузі мовленнєвої діяльності (О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, М.І.Жинкін, Б.Ф.Баєв, І.О.Синиця та ін.), лінгводидактичні положення про принципи навчання мови (К.Д.Ушинський, В.О.Добромислов, О.В.Текучов, В.І.Масальський, Є.М.Дмитровський та ін.), психолого-методичні теорії свідомого формування орфографічних навичок (Д.М.Богоявленський, С.Ф.Жуйков, Н.М.Алгазіна, М.Т.Баранов, М.М.Разумовська та ін.), методика навчання української орфографії (О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова, М.С.Вашуленко, М.В.Бардаш, Н.Г.Шкурятяна та ін.).

Для досягнення мети і вирішення завдань дослідження використовували такі **методи**:

І. Теоретичні: 1) вивчення й аналіз лінгвістичної, психологічної, педагогічної і методичної літератури з досліджуваної проблеми; 2) теоретичне осмислення й узагальнення передового досвіду вчителів-словесників і власного педагогічного досвіду.

П. Емпіричні: 1) констатуючий зріз; 2) педагогічний експеримент (формулюючий і контрольний); 3) кількісний та якісний аналіз експериментальних даних; 4) спостереження й аналіз уроків учителів-словесників; 5) бесіди з учителями й учнями (класні, групові, індивідуальні); 6) анкетування вчителів, школярів, батьків учнів; 7) аналіз поурочних планів словесників і письмових робіт учнів; 8) вивчення шкільної документації; 9) аналіз усного й писемного мовлення школярів; 10) спостереження за рівнем мовленнєвої компетентності осіб, які складають комунікативне середовище, в якому перебувають учні.

Дослідження проводилося в **чотири етапи**.

На першому етапі (1990-93 рр.) велася робота над опрацюванням лінгвістичної, педагогічної, психологічної і методичної літератури з досліджуваної проблеми, аналізувалися навчальні програми і підручники з української мови, до-кументи про освіту, вивчався стан правописної грамотності учнів загальноосвітніх шкіл, передовий педагогічний досвід учителів української мови і літератури. Здійснювалася пошукова робота, спрямована на визначення об'єкта, предмета і гіпотези дослідження, конкретизацію дисертаційних завдань. Апробовано концептуальні засади наукової роботи шляхом застосування опосередкованої методики вироблення правописних навичок у студентів-філологів (141 чол.) Рівненського державного педінституту впродовж їхнього навчання у У-УІІ семестрах.

8

На другому етапі (1994-96 рр.) було проведено констатуючий зріз правописних знань, умінь і навичок учнів 5-7 класів окремих міських, сільських і селищних загальноосвітніх шкіл Волинської, Дніпропетровської, Донецької, Житомирської, Закарпатської, Запорізької, Івано-Франківської, Київської, Львівської, Одеської, Рівненської, Тернопільської, Херсонської, Хмельницької і Чернівецької областей. З метою виявлення впливу мовленнєвого довкілля на рівень орфографічної вправності школярів було перевірено 2401 творчу роботу; на основі аналізу учнівських творів і проведених нами педагогічних спостережень розроблено класифікацію орфографічних помилок, спричинених дією інтерферуючих впливів. Щоб з'ясувати міцність базових знань з орфоєпії, фонетики, лексики, словотвору, граматики, необхідних для формування орфографічних умінь, 2513 учням з різних областей України запропонували спеціальні завдання, якість виконання яких дала змогу виявити причини зниження орфографічної грамотності школярів і спроектувати шляхи її удосконалення. Ставлення дітей і дорослих до проблеми мовленнєвої культури проаналізували на основі проведеного нами анкетування 544 учнів і 463 їхніх батьків із Рівненської, Тернопільської і Хмельницької областей. Для вивчення стану викладання орфографії в загальноосвітній школі і пошуку ефективних способів поліпшення учнівської грамотності здійснювали систематичне відвідування шкільних занять, самостійне проведення уроків, бесід з учителями-словесниками. До анкетування було залучено 250 учителів української мови і літератури з різних регіонів України, що засвідчило причини недостатньої орфографічної вправності школярів, допомогло виявити, яким методам і прийомам навчання орфографії віддається перевага в сучасній школі.

На т р е т ь о м у етапі (1997-98 рр.) на основі вивчення лінгвістичних і методичних особливостей навчання орфографії, даних констатуючих зрізів було розроблено методику формування в учнів орфографічних навичок у зв'язку з вивченням різних лінгвістичних розділів у типових умовах інтерферуючих впливів, які склалися в Україні, здійснювалася підготовка публікацій (статей і методичних рекомендацій для вчителів). Експериментальна апробація розробленої методики проводилася в 5-7 класах Селецької ЗОШ Дубровицького району Рівненської області, ЗОШ № 18 м.Рівного, Білокриницької ЗОШ Кременецького району Тернопільської області, Кіровської ЗОШ Нікопольського району Дніпро-петровської області; було задіяно 474 учні експериментальних і контрольних класів.

На ч е т в е р т о м у етапі (1999-2000 рр.) систематизовувався й узагальнювався зібраний матеріал, проводилася статистична й аналітична обробка експериментальних даних, оформлялися результати дослідження. Здобутки дисертаційної роботи висвітлено в журнальних статтях, у науково-методичних збірниках, монографії “Наукові основи навчання орфографії в середній школі”.

## 9

**Наукова новизна** дослідження полягає в розробці нової концепції навчання орфографії української мови. Пропонований підхід до засвоєння правопису звукомовлених врахуванням впливу мовленнєвого середовища на процес формування в учнів орфографічних умінь і навичок, охарактеризовано шляхи і засоби підвищення орфографічної вправності школярів в умовах регіонального мовленнєвого середовища, розроблено класифікацію орфографічних помилок, спричинених дією інтерферуючих факторів, умотивовано ефективність методики вироблення у школярів орфографічних умінь на основі комплексного використання структурних зв'язків орфографії з різними розділами української мови, порушення норм якої викликане впливом діалектів і спорідненої мови.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в тому, що здійснено науковий аналіз змісту, методів і прийомів навчання правопису української мови, досліджено ефективність застосування їх у сучасних умовах; розроблено нову систему навчання орфографії, що враховує територіальні особливості мовлення, обґрунтовано ключові питання теорії методики навчання орфографії у зв'язку з орфоепією, фонетикою, лексикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, а також розвитком мовлення.

**Практичне значення** дослідження. Розроблені рекомендації щодо вивчення орфографії у зв'язку з різними розділами української мови, система роботи, відповідно до якої навчання орфографії проводиться шляхом поетапного формування у школярів правописних навичок у конкретних мовленнєвих реаліях, сприятимуть свідомому оволодінню учнями орфографією, а отже, підвищенню їхньої писемної грамотності.

Здобуті результати застосовуються на лекційних, практичних і лабораторних заняттях із шкільного курсу української мови та методики викладання, у спецкурсі “Методика навчання орфографії в середній школі”, можуть бути використані у практичній роботі вчителів загальноосвітніх навчальних закладів I-II та I-III ступенів і викладачів педагогічних інститутів та університетів, а також під час курсової перепідготовки вчителів української мови і літератури.

**Вірогідність дослідження** забезпечується методологічною та теоретичною обґрунтованістю його вихідних позицій, використанням найновіших ідей лінгвістичної, педагогічної, психологічної та методичної літератури, експериментальною апробацією розробленої системи навчання орфографії української мови в основній школі.

**Особиста участь автора** в одержанні наукових результатів полягає в самостійному дослідженні проблеми впродовж десяти років, узагальненні власного п'ятирічного досвіду роботи вчителем української мови і літератури загальноосвітньої школи, викладачем педагогічного інституту та гуманітарного університету під час проведення уроків з української мови, практичних і лабо-

раторних занять, читання лекцій із шкільного курсу української мови і методики викладання.

На захист виносяться такі **положення**:

1. Урахування впливу місцевого діалекту і міжмовної інтерференції на формування орфографічної грамотності учнів.
2. Обґрунтування ефективності навчання орфографії у зв'язку з різними розділами української мови.
3. Система роботи над виробленням у школярів орфографічних умінь і навичок в умовах територіального і спорідненомовного оточення.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження обговорювалися на звітно-наукових конференціях викладачів Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова, Рівненського державного

педагогічного інституту, Рівненського державного гуманітарного університету, на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: "Українська періодика: історія і сучасність"(Львів-Житомир, 1994), "Актуальні проблеми вищої педагогічної і загальноосвітньої школи", "Актуальні проблеми впровадження нових педагогічних технологій та інновацій у навчальний процес сучасної школи", "Б.Хмельницький – славетний син і видатний гетьман України", "Актуальні проблеми вивчення теоретико-літературних і мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах"(Рівне, 1995), "Українська письменницька мему-аристика та її використання у вузі і школі"(Рівне, 1996), "Формування націо-нальної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів та учнів загально-освітніх шкіл"(Київ- Кривий Ріг, 1996), "Дидактична система К.Д.Ушинського в сучасній загальноосвітній школі"(Рівне, 1998), "Проблеми організаційних форм уроків мови та літератури в сучасній школі" (Київ, 1999), "Нові педагогічні технології у формуванні системності знань школярів"(Рівне, 2000), "Український модернізм зі столітньої відстані"(Рівне, 2001) та ін., на Міжнародних науково-практичних конференціях: "Педагогіка єдиного і цілісного миру: сутність, завдання і основні напрямки наукової роботи шкіл і вузів"(Рівне, 1995), "Традиції виховання у світовій народній педагогіці"(Київ – Рівне, 1995), на обласних і міських семінарах, серпневих і січневих конференціях працівників освіти, обласних курсах підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури (Рівне, 1994 – 2001 рр.), у телепередачі, присвяченій проблемам українського мовлення, "Правосвідомість"(10 канал, СТБ.- 6,8 і 12 грудня 1999 р.). Для студентів факультету української філології Рівненського державного гуманітарного університету розроблено спецкурс із методики навчання української орфографії в загальноосвітній школі (20 годин).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у Селецькій ЗОШ Дубровицького р-ну Рівненської обл. (довідка про впровадження № 25 від 16.06.1997 р.), Білокриницькій ЗОШ Кременецького р-ну Тернопільської обл. (довідка № 1202 від 12.05.1997 р.), Кіровській ЗОШ Нікопольського р-ну Дні-

11

пропетровської обл. (довідка № 341 від 20.05.1997 р.), Рівненській ЗОШ № 18 (довідка № 34 від 19.05.1997 р.).

**Публікації.** За матеріалами дослідження опубліковано монографію "Наукові основи навчання орфографії в середній школі", а також 41 статтю в науково-методичних журналах і збірниках.

## СТРУКТУРА І ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, загальних висновків. Обсяг основного тексту – 375 сторінок. Список використаних джерел становить 511 найменувань (37 сторінок). У роботі вміщено 17 таблиць і 5 схем.

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми, визначено об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання і методи дослідження, охарактеризовано методологічну основу, наукову новизну, теоретичне і практичне значення роботи, з'ясовано особисту участь автора, вірогідність результатів дослідження і форми їх апробації, сформульовано положення, що виносяться на захист.

У **першому розділі** – “Теоретичні засади формування у школярів орфографічних навичок” – розглядаються лінгвістичні основи навчання орфографії в школі, психологічні фактори навчання правопису, класифікаційні підходи до аналізу орфографічних помилок, що виникають під впливом мовленнєвого середовища, особливості методики формування в учнів орфографічних умінь і навичок.

Аналіз лінгвістичної літератури свідчить про неоднаковий підхід науковців до визначення принципів української орфографії. Більшість дослідників вважає, що в основі українського правопису лежать фонетичний і морфологічний принципи в їх раціональному поєднанні, серед них – М.А.Жовтобрюх, М.П.Івченко, Г.О.Козачук, І.І.Дацюк. Щодо інших принципів вчені висловлюють різні погляди. На думку Д.І.Ганича, С.Я.Єрмоленко, А.П.Медушевського, І.С.Олійника, М.М.Пилинського, В.М.Русанівського, основу української орфографії складають чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний, або традиційний, і диференційний. Не всі науковці класифікують як принцип диференційний, або смислорозрізнявальний, написання, зокрема Н.І.Тоцька, Л.Ю.Шевченко, Н.Г.Шкурятяна. Автори академічного видання “Сучасної української літературної мови” зазначають, що українська орфографія в значній своїй частині фонематична, хоч водночас включає й елементи нефонематичного письма. Мотивується це тим, що повної відповідності між фонемами і буквами в українському письмі немає. Фонематичність українського правопису обстоюють О.Т.Волох, Н.Я.Грипас, О.П.Блик.

Опрацювавши систему українського правопису, вивчивши лінгвістичну літературу з орфографії, ми дійшли висновку, що для загальноосвітньої школи прийнятне і цілком виправдане застосування терміна - морфологічний принцип (на противагу фонематичному), який не вимагає додаткової затрати часу на засвоєн-

ня теоретичного матеріалу, не ускладнює програм і підручників з української мови, підтримується традицією і сучасними розробками з означеної проблеми.

Кодексом нормативних положень вважаємо четверте (1993 р.) видання пра-вопису, що акумулює в собі здобутки і традиції попередніх правописних видань. У нову редакцію правопису внесено суттєві зміни, зумовлені розвитком та удосконаленням мови, наближенням її до історично вивіреного природного стану, водночас усунуто все застаріле, нечітко сформульоване, суперечливе. Видозмінилися орфографічні норми, що відображають правила написання слів, в основі яких лежать визначені лінгвістичною наукою закономірності. Зауважимо, що плануються істотні нововведення. Українській національній комісії з питань пра-вопису при Кабінеті Міністрів України доручено визначити, які зміни будуть внесені до затвердження урядом.

Стійкість правописних норм спроможне розхитати мовленнєве середовище, значну роль у якому відіграють діалекти. Для багатьох дітей, які починають навчатися в школі, літературна мова видається дещо незвичною, а іноді і малозрозумілою, внаслідок чого засвоєння її проходить в умовах своєрідної двомовності, що подекуди залишається реальністю і до завершення навчання в школі.

З опрацьованої літератури видно, що ставлення до діалектів – неоднозначне: з одного боку, їх слід уникати, з іншого, – це одне із джерел збагачення сучасної української літературної мови. В історичному розвитку мови діють дві проти-лежні закономірності: тенденція до інтеграції і тенденція до диференціації. Виявом мовної інтеграції є процес літературної нормалізації живої діалектної народно-розмовної мови. Планово і послідовно він проходить під час навчання в школі, де є можливості систематично зіставляти й аналізувати норми літературної і місцевої мови, виробляти адекватні сучасним вимогам навички усного і писемного зв'язного мовлення. Повільніше відбувається цей процес поза школою, коли можливості оволодіння літературними нормами обмежуються лише розмовами з носіями літературної мови, читанням, слуханням радіо і переглядом телепередач.

Вживання діалектизмів ускладнює спілкування людей. Різномірні діалектні риси вносять непорозуміння в комунікативний процес і викликають здебільшого негативну реакцію з боку носіїв інших діалектів. Тому олітературення діалектів стало об'єктом дослідження нової галузі діалектології – перспективної діалекто-логії, завдання якої – вивчати процес перенормалізації (літературної нормалізації) територіальних діалектів.

В умовах вивчення української і російської мов у школах України в мовленні учнів спостерігаються явища транспозиції й інтерференції. Питання взаємо-проникнення мовних елементів близьких за структурою мов досліджено у наукових працях К.Бабова, А.Є.Супруна, О.М.Біляєва, Н.А.Пашківської, І.М.Мельниченко та ін.

Недостатній рівень володіння рідною мовою і поверхове знання російської призводять до того, що школярі нерідко плутають елементи обох мов, створюючи тим самим мішанину слів, калёк, різноманітних перекручень – російських слів в українському фонетичному обрамленні і українських, морфологізованих за російським зразком. Такі відхилення найчастіше трапляються у процесі репродукції, тобто під час відтворення раніше запам'ятованого. Саме тоді замість потрібних опорних форм, характерних мові висловлювання, у пам'яті школяра спливають аналогічні факти з іншої мови. Таке явище психологи називають репродуктивним гальмуванням. Негативний вплив однієї мови на іншу отримав назву інтерференції, що визначає особливу взаємодію навичок і полягає в негативному (гальмуючому) впливові раніше набутих навичок на утворення і формування нових.

Природу орфографічних помилок, зумовлених впливом мовленнєвого середовища, досліджували Х.Волський, І.Лисков, В.Д.Кудрявцев, Є.П.Луппова, С.А.Копорський, М.В.Ушаков, О.В.Текучов, Л.М.Симоненкова, М.В.Бардаш (у зв'язку з дією діалектного оточення), О.М.Біляєв, М.Т.Баранов, Г.М.Іваницька, І.М.Мельниченко та ін. (в умовах інтерферуючого впливу близької за структурою мовної системи).

Аналіз робіт з методики орфографії засвідчує протилежність у підходах методистів до проблеми формування орфографічних навичок. У 40-их роках XIX ст. на основі різного ставлення до ролі граматики у навчанні орфографії виділилося два напрями в методиці – граматичний (Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, Д.І.Тихомиров, Ф.Ф.Пуцикович та ін.) і антиграматичний (В.Зелінський, Н.П.Раєвський, А.Зачиняєв та ін.).

Антиграматизм, до зародження якого були причетні К.Житомирський, І.Со-ломоновський, В.І.Фармаковський, Ц. і Б. Балталон та ін., спричинив відчутну шкоду в навчанні правопису. Методистам, мовознавцям, працівникам освіти тривалий час нав'язувалися альтернативні дискусійні питання: "Слух чи зір", "правило чи навичка", "граматика чи правопис" і т. ін. Вважалося, що орфографічно правильне письмо більше залежить від механічних навичок, ніж від знання правил.

На відміну від “антиграматистів” по-іншому розглядали умови і “механізм” утворення орфографічних навичок учені граматичного напрямку, яких об’єднувала теорія К.Д.Ушинського про свідоме походження орфографічних навичок і пере-конаність у керівній ролі граматики в процесі навчання орфографії. До початку XX ст. вони розробили більшість методичних прийомів, що успішно використо-вуються і зараз під час навчання правопису.

У працях Д.М.Богоявленського, С.Ф.Жуйкова, М.С.Рождественського, С.Х.Чавдарова, О.М.Біляєва та ін., які об’єктивно оцінили зроблене в теорії і практиці навчання орфографії, обґрунтовано принципи диференційованого підхо-

14

ду до засвоєння орфограм з різною лінгвістичною характеристикою та з урахуванням створення адекватних умов для формування в учнів відповідних орфогра-фічних навичок. Вирішального значення в цьому процесі набув правильний роз-поділ співвідношень в організації навчальної роботи з метою оволодіння умін-нями й навичками. П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін охарактеризу-вали вміння й навички як дії, що формуються поетапно: під час виконання їх шляхом застосування теоретичних знань набуваються вміння, які, автоматизу-ючись, згодом стають навичками.

Результативність засвоєння орфографії значною мірою залежить від вибору вчителем способів і характеру опрацювання правопису. У середньовіччі методика мала догматичний характер. Наприкінці XIX – початку XX ст. навчання було сло-весним, або пояснювально-ілюстративним, основний недолік його полягав у то-му, що знання учнів не пов’язувалися з їх застосуванням. Таке навчання не могло задовольнити запити школи, оскільки розвиток особистості учня став одним із основних завдань і предметом дослідження дидактики, психології і методики. Постала проблема активізації розумової діяльності учнів, до розв’язання якої науковці підходили з різних боків: щодо вироблення узагальнених прийомів аналітико-синтетичної діяльності (Д.М.Богоявленський, Н.А.Менчинська, Є.М.Кабанова-Меллер, З.І.Калмикова та ін.); коригуючої ролі вчителя у фор-муванні способів навчальної роботи (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна, Л.Н.Ланда та ін.); предметної зумовленості навчальних дій (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Л.М.Проколієнко, А.К.Маркова, Н.Л.Іваницька та ін.). Навчання в школі набуло розвивального характеру і сприяло створенню умов для свідомого засвоєння учнями орфографії.

У нових концепціях вивчення української мови вмотивовано потребу кому-нікативно-діяльнісного підходу до засвоєння мови. Та це не означає спроби вилу-чити

граматику з навчального процесу. Йдеться про відмову завчати лінгвістичну теорію як самоціль. Граматика має бути підпорядкована практичній меті оволодіння мовою – засобом спілкування, пізнання і розвитку. Тому нам видається прийнятним розглядати засвоєння орфографії в школі як супровідну мету, а механізм формування орфографічних умінь і навичок – у зв'язку з виконанням робіт із розвитку мовлення учнів і використанням для цього необхідної суми теоретичних знань.

Чільне місце в методичній літературі відведено аналізу загальнодидактичних принципів навчання. Стосовно викладання мови дидактичні принципи розкрито в працях О.В.Текучова, М.С.Рождественського, Л.П.Федоренко, а щодо методики правопису їх обґрунтував Г.Н.Приступа. Правильне застосування цих принципів ставить навчання орфографії на міцну науково-методичну основу.

Навчання орфографії спирається також на методичні, або специфічні, принципи, зумовлені закономірностями засвоєння українського правопису.

15

І.С.Олійник і О.С.Скорик до них відносять: свідомість та автоматизм під час навчання орфографії, її зв'язок із граматику, розвитком мовлення, з вивченням орфографії російської мови.

Неоднаковий характер орфографічних помилок, властивих учням із різних діалектних середовищ, зумовлює потребу в диференційованому підході до навчання правопису. Застосування його створить сприятливі умови для встановлення численних співвідношень між звуковими системами літературної мови і кожного окремого наріччя, між звуковою системою діалектної мови і загальноприйнятою системою орфографії, між літературною вимовою і правописом.

Проведені нами педагогічні спостереження дозволяють стверджувати думку О.В.Текучова, Л.М.Симоненкової про доцільність диференційованого підходу до планування навчального матеріалу в різних діалектних ареалах шляхом внесення деяких змін у межах годин, відведених програмою на засвоєння мови.

Під час вивчення у школах української і російської мов актуальності набув порівняльний прийом, мета якого – встановлення в певній послідовності відношень тотожності, подібності (зіставлення) і відмінності (протиставлення) об'єктів, характерних виучуваним мовам. Прийом порівняння, покладений в основу зіставних таблиць, зіставних

вправ і вправ-перекладів, водночас є складовим елементом тих методів навчання орфографії, які застосовуються в діалектних умовах.

Головний зміст навчальної діяльності школярів становлять вправи, вони допомагають сповна реалізувати методичні принципи свідомості й автоматизму в засвоєнні орфографії. Більшість методистів (Л.П.Федоренко, М.М.Разумовська, М.Т.Баранов, Г.М.Іваницька та ін.) виділяють дві основні групи орфографічних вправ: списування і диктанти. Є.М.Дмитровський, Г.Р.Передрій, І.С.Олійник, О.С.Скорик доповнюють їх такими видами, як: орфографічний розбір, вправи з орфографічним словником, довільне письмо (добирання слів з орфограмами), вправи з розвитку мовлення (переклади, перекази, твори), які включають і орфографічні завдання.

У сучасній методиці залежно від послідовності виконання наявні розробки орфографічних вправ, що з практичних міркувань трансформовані нами в єдину поетапну структуру: I етап – вправи для розпізнавання орфограм з метою вироблення вмінь: 1) помічати орфограми при зоровому сприйманні тексту; 2) помічати орфограми при сприйманні тексту на слух; 3) записувати текст, пропускаючи орфограми. II етап – вправи із завданням – обґрунтувати написане. III етап – дописування слів, вставлення пропущених літер і т. ін. IV етап – добір власних прикладів. V етап – синтетичні (творчі) вправи.

У **другому розділі** - “Теорія і практика навчання орфографії української мови в 5-7 класах шкіл різних регіонів” – проаналізовано здобутки і проблеми ди-

сертацийних досліджень з методики орфографії, методичну літературу з досліджуваної проблеми, питання методики правопису у програмах і підручниках з рідної мови, узагальнено практику навчання орфографії в різних регіонах країни.

У дисертаційних дослідженнях розв’язано чимало актуальних орфографічних проблем: досліджено й описано правописні труднощі під час вивчення частин мови; висвітлено технологію роботи над орфографічними помилками, засоби попередження їх у письмових висловлюваннях школярів; досліджено роль фонеми й орфоємії у процесі вироблення в учнів навичок з орфографії; розроблено методику формування у школярів орфографічних навичок на словотвірній основі; експериментально вивірено методику паралельного оволодіння орфографією української і російської мов шляхом зіставлення мовних явищ і вивчення їх в умовах, що не передбачають міжмовних порівнянь; досліджено технологію удосконалення орфографічних навичок з української мови учнів 10-11 класів; встановлено, що

диференційований підхід до навчання орфографії на основі пси-ходіагностичної типологізації забезпечує позитивні результати за умови застосування різноманітної методики для кожної групи учнів залежно від рівня їхньої лінгвістичної підготовки.

У дисертаційних роботах, однак, ще не набуло достатнього висвітлення питання зв'язку у вивченні орфографії з граматиною, особливо синтаксисом. З огляду на комунікативно-діяльнісний підхід до оволодіння українською мовою виникла потреба дослідити можливості зв'язку у навчанні орфографії і лексики, орфографії і розвитку зв'язного мовлення. Потребує глибокого методичного осмислення роль впливу навколишнього мовленнєвого середовища на формування в учнів навичок писемного мовлення.

Аналіз методичної літератури з досліджуваного питання свідчить про те, що головну тенденцію в навчанні орфографії виражає теоретичний напрям, по-в'язаний із свідомим виробленням у школярів орфографічних навичок, тобто на основі сфокусованих правилами знань. Ефективність методики залежить від того, наскільки принципи і засоби оволодіння орфографією відповідають особливостям правописного кодексу.

Актуальною проблемою методики мови є дослідження впливу навколишнього мовленнєвого середовища на грамотність учнів. У російській методичній літературі інтерферуючу роль діалектів у процесі формування в учнів орфографічних навичок аналізували К.Житомирський, Г.Дьяченко, М.В.Чехов. На різницю між правописом і місцевою вимовою вказували І.Лисков, Х.Волський, В.Д.Кудрявцев, А.В.Малаховський, О.П.Шейніна, діалектні орфографічні помилки як недоліки особливої категорії виділяли С.А.Копорський, Є.П.Луппова, перелік їх дав М.В.Ушаков, прийоми виправлення таких помилок охарактеризували О.В.Миртов, О.В.Текунов, інші дослідники правопису.

Проблема впливу діалектів на писемне мовлення учнів порушується і в науковій літературі з методики викладання української мови. Починаючи з 50-их років ХХ ст., з'являється низка журнальних статей про потребу виправлення діалектних фонетичних відхилень (Л.І.Прокопова, Н.І.Тоцька), особливості вивчення займенників, прислівників, прийменників в умовах північних говорів (Ф.Й.Ба-бій, Г.О.Козачук), подолання діалектного впливу в мовленні учнів Рівненщини (В.В.Грещук, М.І.Дорошенко), Черкащини (О.А.Дорошенко), Одещини (Г.М.Му-кан), Херсонщини (Я.Д.Нагін), Донбасу

(З.Л.Омельченко), Хмельниччини (П.Є.Ткачук), Полтавщини (Н.Нагребельна) та ін., де певною мірою автори торкаються й питань орфографічної грамотності школярів.

Вагомим у цьому плані є посібник “Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів” Л.М.Симоненкової, присвячений проблемам культури мовлення школярів. Його мета – визначити особливості викладання фонетики і морфології української мови в говіркових умовах, розробити спеціальні прийоми опрацювання деформованих явищ.

Слід зазначити, що навчання української орфографії у школах з державною мовою навчання в умовах функціонування контактуючих мов не менше, а подекуди й більше пов’язане з явищами інтерферованого характеру. Та про це або йдеться в окремих коментарях, або побіжно говориться під час аналізу інших мовленнєвих явищ.

Аналіз програм з української мови свідчить про те, що перші з них зазнали впливу формально-граматичних і антиграматичних тенденцій, які домінували тоді в радянському мовознавстві і методиці. Залишило свій слід комплексно-проектне навчання, що не передбачало системного вивчення матеріалу, а отже, й необхідності у стабільних підручниках. З поверненням до школи уроку як основної форми навчання поступово змінювався зміст програм і, відповідно, наповнюваність підручників.

Нині чинні програми з української мови спрямовують словесників на інтенсивне вивчення орфографії, зокрема у взаємозв’язку з різними розділами. Одним із шляхів інтенсифікації навчального процесу подається структурування матеріалу з використанням узагальнюючих таблиць і схем. Серед інших способів інтенсифікації пропонується застосування пізнавальних завдань і проблемно-пошукового навчання з метою формування всебічно розвинутих мовних особистостей, компетентних у будь-якому виді мовленнєвої діяльності, зокрема і письмі.

На нашу думку, у програми слід закласти більш зримі основи для реалізації зв’язку орфографії з різними розділами мови, щоб у підручниках, наприклад, опрацювання орфограм пов’язувалося з дериваційними особливостями аналізованих слів не лише в розділі “Словотвір. Орфографія” у 5 класі, але й під час вивчення частин мови у 6 і 7 класах, аби зіставлення вимови і написань стали звичними в курсі української мови і відповідали фонетичному принципіві укра-

їнської орфографії, а вимога пояснювати правопис слів була в усіх схемах морфологічного розбору і т. ін.

З огляду на залежність писемного мовлення від діалектного середовища до програм слід включити теми, пов'язані з характеристикою основних наріч, як-от: “Діалектні особливості української мови”, “Зв'язки літературної мови з діалекта-ми”, “Мовлення жителів рідного краю”, “Говіркові елементи в мовленні школярів” і т. ін.

Незважаючи на те, що сучасна методика володіє значним арсеналом методів, прийомів і засобів навчання орфографії, вчителі поки що не досить оператив-но послуговуються напрацюваннями методичної науки. Проведене нами опитування засвідчило, що близько 40 % учителів української мови і літератури відчувають труднощі у виборі методів і засобів навчання правопису. У школах майже не застосовується метод програмованого навчання, що здатен інтенсифікувати складний процес формування орфографічних навичок. Недостатньо використовуються пошукові методи, зокрема дослідницький аналіз та евристична бесіда. Можливості удосконалення правописних навичок шляхом застосування синтетичних вправ не використовують майже 65 % опитаних учителів. Що ж до реалізації зв'язків орфографії з фонетикою, лексикою, словотвором, граматикою, то про невикористаність наявних резервів засвідчили від 25 до 40 % анкетованих філологів.

У **третьому розділі** – “Зв'язки у навчанні орфографії з різними розділами шкільного курсу української мови” – розкрито методику опрацювання орфографії на фонетико-орфоепічній, лексичній, словотвірній, граматичній основах та у зв'язку з роботою над розвитком мовлення учнів.

Спостерігаючи за навчальним процесом у 5-7 класах загальноосвітніх шкіл, ми з'ясували, що найважчий правописний матеріал школярі здатні засвоїти по-рівняно швидко, якщо встановлюють внутрішню близькість орфографічних явищ із специфічними факторами кожного з виучуваних розділів мови. Правильне ви-значення співвідношень між лінгвістичними фактами дозволяє раціонально засто-совувати раніше засвоєні знання, підводити одні поняття під інші, вивільняючи в такий спосіб час для комунікативно-практичної діяльності.

Запорукою успішної роботи над орфографією є знання фонетичних і орфо-епічних особливостей української мови, що зумовлюють фонетичний принцип української орфографії. Усунення фонетичних помилок передбачає продуктивне засвоєння школярами норм літературної вимови і письма. Роботу на уроці слід спрямовувати спочатку на відпрацювання орфоепічних умінь, а вже потім – ор-фографічних. Мірою вияву такої залежності є, з одного боку, рівень орфоепічної вправності школярів, з іншого,- співвідношення між орфоепічними й орфографіч-ними властивостями сучасного українського мовлення.

Лексико-орфографічна робота полягає у вихованні в учнів дбайливого ставлення до рідного слова і грамотного вживання його на письмі, у виробленні умінь добирати синоніми й антоніми, що лежать в основі окремих орфографічних правил, тлумачити лексичне значення слів, правопис яких залежить від змісту лексем.

Вивчення лексики у зв'язку з орфографією сприяє активному збагаченню словникового запасу школярів, грамотному застосуванню його у писемному мовленні. Основними прийомами лексико-орфографічної роботи є: 1) добір до діалектно маркованих слів літературних відповідників, спостереження за розходженнями у їх написанні; 2) порівняльний аналіз орфограм, що збігаються і не збігаються у словах виучуваних мов; 3) розкриття смислового значення жаргонно забарвлених лексем, протиставлення їм літературно нормованих, обґрунтування написань; 4) етимологічний аналіз слів, що пишуться за історичним, або традиційним, принципом; 5) застосування екстралінгвістичного принципу вивчення лексики; 6) заміна іншомовних слів українськими, спостереження за передачею їх на письмі; 7) використання словникових, розподільних, вибіркових диктантів і диктанту "Тиша"; 8) зіставлення паронімічних слів, називання (підкреслення) в них орфограм; 9) заміна слів і словосполучень синонімами й антонімами, виділення в них орфограм; 10) складання з аналізованими лексемами словосполучень і речень.

Реалізація зв'язку у вивченні орфографії і словотвору інтенсифікує процес засвоєння правопису. Словотворчі афікси, зосереджуючи на собі увагу учнів, сприяють розвитку в них орфографічної пильності. Вивчення орфографії у зв'язку зі словотвором забезпечує формування у школярів навичок розпізнавання орфограм через словотвірну призму, з урахуванням місця і ролі дериваційних афіксів у слові і їх зв'язків з іншими морфемами. Оволодівши поняттями про твірну і похідну основи, навчившись встановлювати співвідношення між мотивованими і мотивуючими основами, учні осмислено сприймають матеріал про вживання словотвірних орфограм.

Грамотність школярів може зрости за умови систематичного використання словотвірних знань у процесі формування орфографічних навичок. Для цього необхідно: навчити учнів прийомів раціонального застосування словотвірного аналізу під час оволодіння орфографічними правилами; враховувати використання школярами базових знань для засвоєння норм правопису словотвірних орфограм перед поясненням нового матеріалу на етапі

актуалізації опорних знань, у ході виконання орфографічних операцій, що визначають структуру правила, у доборі орфографічних вправ; повсякчасно запобігати словотвірним деформаціям, зумовленим інтерферуючим впливом іншої мови або діалектним оточенням.

Знання граматики лежать в основі дотримання орфографічних правил, що регулюють правопис відмінкових закінчень іменників, прикметників, займенни-

20

ків, числівників, особових закінчень дієслів, написання разом, окремо і через дефіс повнозначних, службових частин мови та вигуків і т. ін. Вживання орфограм залежить від морфологічного вираження слова, його граматичних ознак.

У результаті недостатньої уваги до граматики, що спостерігається останнім часом, учні поступово втрачають вміння виконувати граматично-правописні дії. Наприклад, у морфологічному розборі вони здебільшого опускають пояснення особливостей правопису слів. Так, із 290 учнів 6 і 7 класів шкіл Рівненської і Тернопільської областей вмотивували орфографію даних для аналізу слів тільки 14 % учнів із загальної кількості охоплених експериментальною роботою дітей.

Морфологічний принцип українського правопису передбачає організацію вивчення орфографії на граматичній основі. Формувати орфографічні навички поза граматикою означає повернутися до механістичного способу вивчення правопису, негативно оціненого в історії методики мови. Практика ж письма базується на граматичних узагальненнях, реалізації зв'язку між орфографічними, з одного боку, та морфологічними і синтаксичними, з іншого, мовними явищами. Покладені в основу правил граматичні знання регулюють правильність поєднання слів, синтаксично організовуючи їх за властивими українській мові законами.

У шкільній практиці відомі випадки, коли учні, яким під силу виконувати спеціальні орфографічні вправи, виявляють правописну безпорадність у творчих роботах. Причина полягає в тому, що їх ізольовано навчають орфографії і мовленню: застосування орфографічних правил порушується невмінням дітей одночасно висловлювати свої думки і дотримуватися орфографічних норм.

Досконалість писемного мовлення досягається виконанням вправ творчого характеру: добір слів із заданими орфограмами і складання речень; утворення однокореневих слів і введення їх у текст; укладання тематично об'єднаних рядів слів, обґрунтування написань; добір синонімів і антонімів з контрольними орфограмами, введення їх у зв'язні висловлювання; вільні і творчі диктанти і т. ін.

Вищий рівень самостійності у застосуванні орфографічних знань забезпечується написанням переказів і творів. Під час виконання цих робіт школярі вчаться користуватися набутим за роки навчання запасом слів, застосовувати його на практиці, грамотно оформляти текст, ретельно перевіряти правильність написаного.

Орфографічна робота у зв'язку з розвитком мовлення спрямована на вироблення в учнів навичок побудови власних висловлювань, а це запорука досягнення головної мети шкільної освіти – вільного володіння рідною мовою в усіх сферах суспільного життя. Творча діяльність привчає школярів орієнтуватися в умовах спілкування, добирати мовні засоби, адекватні характеру мовленнєвої діяльності, передавати зміст усного висловлювання на письмі, вдосконалювати його згідно з чинним правописом.

21

У **четвертому розділі** – “Концепція пропонованої системи навчання орфографії в сучасній школі” – охарактеризовано базові поняття в роботі над орфографією української мови, вмотивовано вплив мовленнєвого середовища в різних регіонах України, розкрито зміст розробленої системи навчання орфографії української мови.

Важливою лінгво-методичною проблемою є відбір базових понять з орфографії, який дає змогу створити так званий орієнтовний фон діяльності учня з метою вільного оперування фактами письма.

Базовими поняттями в роботі над правописом є: орфограма, тип орфограми, варіант орфограми, розпізнавальні ознаки орфограми, умови вибору орфограми, орфографічне правило. Крім того, слід зосереджувати увагу на компонентах загальної орфографічної теорії, зокрема мовних поняттях (значення слова, форми слова, значення морфем, спільнокореневі слова, синоніми, антоніми, залежні слова і т. ін.), які лежать в основі правил і забезпечують необхідну для грамотного письма швидкість визначення частин мови, відмін, особи, морфем, добір перевірних слів тощо, і мовних фактах (закінчення іменників, дієслів, суфікси прикметників і т. ін.). Мовні факти і поняття сконцентровані в нормах сучасної української літературної мови, що також перебувають у відповідних взаємозв'язках.

Для того щоб з'ясувати характер орфографічних помилок, викликаних інтерферуючою дією мовленнєвого середовища, ми провели контрольні зрізи в 5-7 класах окремих шкіл Волинської, Дніпропетровської, Донецької, Житомирської, Закарпатської, Запорізької, Івано-Франківської, Київської, Львівської, Одеської, Рівненської, Тернопільської, Херсонської, Хмельницької і Чернівецької областей.

Учням п'ятих, шостих і сьомих класів запропонували написати твори на задані теми. Письмовими роботами було охоплено 2401 школяра, з них – 754 п'ятикласники, 796 шестикласників і 851 семикласник. У написаних творах серед інших помилок учні припустилися 8000 орфографічних, з яких лише 2845 неінтерферованого характеру – ті, що пов'язані з невмінням вживати велику літеру у власних назвах, частки, зокрема *не* і *ні*, з різними частинами мови та дієслівними формами, писати складні слова разом, окремо і через дефіс. Близько 65 % з числа зафіксованих орфографічних невправностей позначені інтерферуючим впливом діалектної і спорідненої мов.

Враховавши особливості існуючої класифікації орфографічних помилок, ми розробили свій підхід до групування правописних похибок, спричинених дією мовленнєвого середовища, яке на сьогодні склалося в Україні. Як і кожна класифікація, пропонована нами є до певної міри умовною, оскільки важко вмістити всі невправності в рамках однієї схеми. Проте цей поділ дає змогу визначити най-типовіші особливості правописних відхилень, аби застосувати до них найефективніші методи і прийоми навчання.

Розподіл орфографічних помилок можна відобразити так (див. схему 1):

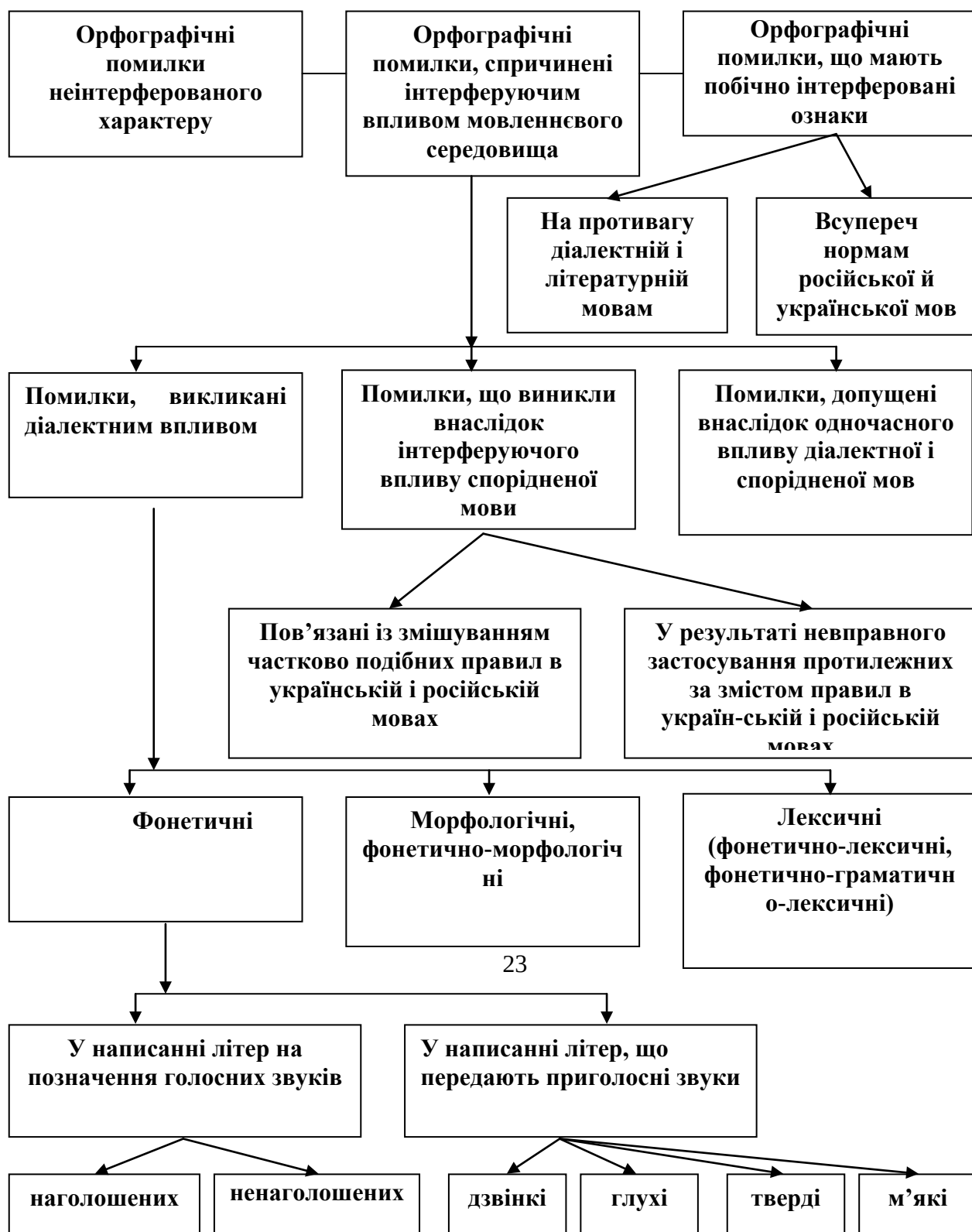
22

З метою покращання орфографічної грамотності нами розроблено методику формування в учнів 5-7 класів орфографічних навичок з урахуванням впливу навколишнього мовленнєвого середовища та органічного зв'язку орфографії з різними розділами української мови.

Аналіз сучасної філософської, педагогічної і методичної літератури показав, що термін “система” набув поширення: розглядається і як пізнавальний засіб, вихідним пунктом конструювання якого є безліч елементів, що знаходяться між собою в певних відношеннях та зв'язках (Б.П.Бітанас, Т.О.Ладиженська, О.В.Те-кучов, П.Т.Фролов та ін.), і як така якість знань, що характеризує наявність у сві-домості учня структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між знаннями всередині наукової теорії (Л.Я.Зоріна), і як системний підхід, що зумовлює стратегію до-слідження об'єкта і зв'язаний специфічними відношеннями між етапами його пізнання (І.В.Дмитревська) і т. ін.

На основі визначень системи, опрацювання лінгвістичної, психологічної і методичної літератури з досліджуваної проблеми, ми розробили методику навчання орфографії, що полягає в апробації нового підходу до опрацювання право-пису української мови в 5-7 класах загальноосвітніх шкіл на основі врахування впливу, вираженого дією діалектної і російської мов на процес формування в учнів орфографічних навичок, а також реалізацією принципу зв'язку орфографії з різними розділами української мови. Запропонована методика базується

## Класифікація орфографічних помилок



на лінгвістичних принципах української орфографії, зіставному аналізі українського і російського правописів, даних описової діалектології української мови, психо-логії навчання орфографії. Вона підпорядкована поетапному формуванню у школярів орфографічних навичок:

I. Встановлення лінгвістичного діагнозу слова і – в разі потреби – приведення лексеми у відповідність із літературним аналогом.

II. Визначення орфограми за властивими їй ознаками.

III. З'ясування назви орфограми.

IV. Правилорівідповідна мотивація орфограми.

V. Послідовне виконання орфографічних операцій, зумовлених вибором нормативного написання.

VI. Комплексне використання різновидової навчальної діяльності, спрямованої на практичне застосування орфографічних знань.

VII. Корекція орфографічних умінь і навичок.

У **п'ятому розділі** – “Експериментально-дослідне навчання орфографії української мови за пропонованою методикою” – дано характеристику етапів експериментальної роботи, обґрунтовано її мету і завдання, описано хід формуючого експерименту, проаналізовано одержані результати.

Внутрішній зв'язок дослідного навчання з теоретичною розробкою лінгво-методичних основ оволодіння орфографією в загальноосвітній школі базується на

кількісному вираженні взаємопов'язаних компонентів у навчальному процесі і різнобічному якісному аналізі їх. Центральне місце у виконаній нами роботі належить педагогічному експерименту, що є методом комплексного характеру, оскільки охоплює спільне використання методів спостереження, бесід, анкетування, діагностуючих зрізів, контрольних робіт.

Дослідне навчання здійснювалося впродовж трьох етапів:

I етап дослідження (1991-96 рр.) був підготовчим. Він проходив у кількох напрямках: 1) проведення й аналіз діагностуючих творчих робіт у школах різних регіонів України; 2) організація анкетного опитування вчителів української мови і літератури, учнів загальноосвітніх шкіл і їхніх батьків; 3) проведення контрольних зрізів з метою виявлення у школярів загальнолінгвістичних і мовленнєвих умінь; 4) розробка спеціальної системи

навчання орфографії для 5-7 класів загальноосвітніх шкіл; 5) опосередкована апробація розробленої методики у ро-боті із студентами III-У курсів педінституту.

II етап (1997-98 рр.) – основний, передбачав реалізацію спеціально розроб-леної методики навчання орфографії у 5-7 класах загальноосвітніх шкіл, що пе-редбачала регулювання і коригування її.

III етап (1999-2000 рр.) – завершальний, призначався для кількісного і якіс-ного аналізу результатів педагогічного експерименту.

На підготовчому етапі нами встановлено, що навчально-пізнавальна актив-ність школярів 5-7 класів характеризується певним спадом: якщо у 2 і 3 класах 75 % учнів виконують письмові роботи на високому і достатньому рівнях, то в 5, 6 і 7 класах відповідно 66 %, 62 % і 59 %. Коли 98 % одинадцятикласників здатні виконати письмові роботи на високому, достатньому і середньому рівнях, то се-ред п'ятикласників такого результату досягає 93 % учнів, серед шестикласників – 92 %, а з числа семикласників – 91 %.

Впроваджуючи експериментальне навчання, ми виходили з того, що успіш-ного формування в учнів 5-7 класів орфографічних навичок можна досягти, не збільшуючи навчального навантаження. Цьому сприяло оволодіння вчителями рекомендованим комплексом методів і прийомів навчання, що дозволило вплину-ти на рівень усного і писемного мовлення школярів, а також мотиваційне забезпе-чення навчально-пізнавальної діяльності учнів: віра в успіх навчання, усвідомле-ння важливості правописних умінь.

Експериментальна методика передбачала вирішення таких завдань: 1) апро-бувати диференційований підхід до вивчення орфографії залежно від характеру мовленнєвого середовища; 2) дослідити залежність орфографічної грамотності школярів від взаємодії внутрішнього і зовнішнього мовлення; 3) вивірити потен-ційні можливості комплексного використання структурних зв'язків у вивченні орфографії з різними розділами української мови; 4) виявити відповідність реко-мендованих методів і прийомів навчання правопису змістові програми дослідже-

ння; 5) визначити ефективність застосування пропонованої методики формування у школярів орфографічних умінь і навичок в умовах діалектного впливу і між-мовної інтерференції.

Педагогічний експеримент проходив у Селецькій ЗОШ Дубровицького р-ну Рівненської обл., Білокриницькій ЗОШ Кременецького р-ну Тернопільської обл., Кіровській ЗОШ Нікопольського р-ну Дніпропетровської обл., Рівненській ЗОШ № 18, які знаходяться в ареалі

північноукраїнських, південно-західних, південно-східних і перехідних говорів від північних до південно-західних. Поряд із рідною у цих школах вивчається російська мова. Вибір міської школи пояснюється не тільки тим, що це типовий об'єкт для спостережень за навчанням української орфографії в умовах міжмовної інтерференції, але й тим, що ми ставили завдання вивірити силу впливу напівдіалектів (розмовної мови міст, що має елементи тери-торіальних говорів) на формування в учнів правописних навичок і довести, що проблема діалектних орфографічних помилок актуальна не лише для вчителів сільських шкіл.

Основну частину експериментальної роботи було присвячено перевірці системи орфографічної роботи на фонетико-орфоепічній, лексичній, словотвірній і граматичній основах в умовах діалектного і міжмовного впливу. У проведенні формуючого експерименту дотримувалися дидактичних вимог про вирівнювання всіх умов навчального процесу в контрольних і експериментальних класах (був однаковим обсяг і зміст виучуваного матеріалу, застосовувалася рівнозначна система уроків і кількість годин із кожної теми), крім спеціально організованого в експериментальних класах засвоєння орфографії у зв'язку з різними розділами української мови та з урахуванням взаємодії українського мовлення з російським і територіальними діалектами.

Засобом визначення результатів експериментального навчання були діагно-стичні контрольні роботи. Вони забезпечили інформацією про фактичні знання учнів, показали, наскільки продуктивно вироблялися у школярів орфографічні навички на кожному з етапів їх формування. Як підсумок зробленого – позитивні результати контрольних робіт, написаних школярами в кінці навчального року.

Зважаючи на те, що ймовірність орфографічних помилок, спричинених впливом мовленнєвого середовища, більша в роботах творчого характеру, учням було запропоновано написати твори на такі теми: 5 клас – “Прикмети весни”, “День, якого з нетерпінням чекаю”; 6 клас – “Про що мені розповіла крапелька дощу”, “Чому мені подобається (не подобається) вчитися”; 7 клас – “Що сниться бруньці взимку”, “Коли мені радісно”.

Більшість школярів контрольних класів виявила достатній, середній і низький рівні знань. Результати підсумкових творів в середньому адекватні зрізовим (за грамотність), що виконувалися на початку навчального року, а в окремих класах були й нижчими.

Загальний рівень підсумкових робіт учнів експериментальних класів (висо-кі, достатні і середні показники) становить 98,6 %, або на 20,2 % вищий, ніж у їхніх ровесників із

контрольних класів, а якість знань (високі і достатні результати) складає 59,1 % в експериментальних класах і 33,2 % - в контрольних.

Середній бал в експериментальних класах вищий, ніж у контрольних, на 1,18 (7,64 і 6,45). Виразивши відношення здобутих результатів коефіцієнтом  $K_y$  (успішності), одержимо:

$$K_y = \frac{A_e}{A_k} = \frac{7,64}{6,45} = 1,18,$$

де  $A_e$  – середньоарифметичний бал в експериментальних класах,  $A_k$  – в контрольних класах.

Слід зауважити, що в контрольних класах помітний спад коефіцієнта успішності (5 клас – 6,67, 6 клас – 6,64, 7 клас – 5,95), тоді як в експериментальних класах відбувається його зростання: наприклад, у 6 класі – 6,77, а в 7-ому – 7,97 при середньоарифметичному 7,64. Це свідчить про перспективність використання розробленої методики в школі.

Вищий рівень орфографічної грамотності учнів експериментальних класів пояснюється дотриманням запропонованих нами етапів навчальної роботи, теоретичним осмисленням способів запобігання діалектним орфографічним помилкам і тим, що можуть з'являтися внаслідок міжмовної інтерференції. Під керівництвом учителів школярі усвідомлено опановували необхідний для формування орфографічних умінь фонетико-орфоепічний, граматичний та інший лінгвістичний матеріал. На основі цілеспрямованого засвоєння базових знань учні змогли істотно підвищити свою правописну грамотність.

Наскільки свідомо формувалися в учнів орфографічні навички, видно з результатів серії контрольних робіт. Наприклад, школярам запропонували відредагувати тексти окремих творів, написаних учнями з ідентичного діалектного ареалу, що містили в собі по 14 типових для мовленнєвого середовища написань, призначених для коригування.

Редагували текст 220 учнів експериментальних класів і 208 – контрольних. Зважаючи на те, що в кожній роботі школярі використали по 14 контрольних орфограм, передбачувана кількість правильно відредагованих написань в експериментальних класах повинна була відповідати 3080 умовним правописним одиницям, а в контрольних – 2912.

Учні експериментальних класів орфографічно грамотно відкоригували 2787 інтерферованих написань, тоді як школярі контрольних класів – 1514. Якщо допустиму кількість правильно вжитих орфограм (3080 і 2912) взяти за 100 %, то якість виконаного завдання учнями експериментальних класів становить 90 %, а контрольних – 52 %.

У той же час емпіричні методи наукового дослідження (спостереження й

аналіз уроків учителів, класні, групові й індивідуальні бесіди зі школярами і їх наставниками, аналіз поурочних планів учителів і письмових робіт учнів) допомагали виявити характерні шкільному навчанню недоліки загального характеру: певні труднощі зумовлені недостатньою методичною забезпеченістю вчителів-словесників, а також слабкістю загальнолінгвістичних умінь учнів. У зв'язку з цим потрібен був час для того, щоб змінити до деякої міри характер мислення школярів згідно з метою, змістом і методикою нашого дослідження.

Чимало зусиль було витрачено на те, щоб учні звикли до виконання різного роду трансформаційних та конструктивних вправ, уважно ставилися до власного мовлення, розвивали чуття мови, орфографічну пильність, уміння порівнювати й оцінювати мовленнєві факти. Але так було лише на перших порах впровадження методики. У подальшому проведенні експериментальної роботи навчальний процес проходив рівно, без перепадів і особливої витрати часу на виконання спеціальних завдань, тобто у відповідності з програмою дослідження.

У **висновках** підбито підсумки виконаної роботи. Акцентовано, зокрема, увагу на тому, що проведене дослідження підтвердило правомірність розробки лінгво-методичних основ навчання орфографії української мови в 5-7 класах загальноосвітніх шкіл шляхом систематизації відомостей з діалектології, необхідних для запобігання діалектним орфографічним помилкам, зіставного аналізу правописних явищ української і російської мов, комплексного підходу до реалізації структурних зв'язків орфографії з різними розділами української мови.

У шкільному навчанні слід враховувати взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього мовлення, зокрема, від якості усного і внутрішнього мовлення залежить рівень писемного мовлення. Це особливо важливо з огляду на те, що деякі словесники поблажливо ставляться до мовленнєвих огріхів своїх вихованців. За таких обставин значно ускладнюється навчальний процес, оскільки українська орфографія, в якій чільне місце посідає фонетичний принцип, особливо чутлива до відхилень, зумовлених недотриманням норм усного літературного мовлення.

У дисертації теоретично й експериментально доведено, що кількість орфографічних помилок, спричинених впливом мовленнєвого довкілля, зростатиме, якщо: 1) в загальноосвітньому закладі послаблено увагу до артикуляційного апарату учнів; 2) у школярів не вироблено умінь зіставляти явища літературної мови з тими, що зазнали інтерферуючого впливу; 3) не навчено встановлювати співвідношень між орфоепічними й орфографічними нормами українського літературного мовлення; 4) коли вчитель-словесник: а) не зважає на

говіркові особливості но-сіїв того наріччя, в ареалі якого знаходиться школа; б) не порівнює орфографічні факти рідної й виучуваної російської мови; в) несистематично спостерігає за мовленням учнів з метою визначення ступеня відповідності його нормам літературної мови; г) не диференціює роботу над орфографічними помилками, різними за походженням і характером.

28

Аби зменшити кількість орфографічних помилок, словеснику потрібно: 1) добре знати говіркові особливості мовлення учнів; 2) у разі потреби доповнювати теоретичний і практичний матеріал підручників інформацією, актуальною для конкретного мовленнєвого середовища; 3) на уроках використовувати диференційований дидактичний матеріал і реалізовувати методику, адекватну природі правописних явищ.

Педагогічний експеримент підтвердив висунуту в дисертації гіпотезу, згідно з якою рівень орфографічної вправності школярів зростає, якщо під час навчання орфографії враховувати вплив діалектного середовища, в якому перебувають школярі; систематично застосовувати зіставний аналіз характерних українській і російській мовам правописних явищ; будувати навчання орфографії на фонетико-орфоепічній, лексичній, словотвірній, граматичній основах та у зв'язку з розвитком мовлення; формувати в учнів правописні навички, дотримуючись поетапної послідовності виконання орфографічних дій.

Матеріали дослідження можуть бути включені у спеціальні розділи, присвячені методиці викладання української орфографії в умовах діалектного і між-мовного впливу, використані в подальшому удосконаленні змісту навчання української мови в загальноосвітній школі (програми, підручники), в методичних посібниках і статтях, стати основою для спецкурсів з методики навчання орфографії української мови в загальноосвітній школі, використовуватися в лекціях, на практичних і семінарських заняттях із шкільного курсу української мови та методики викладання в педагогічних інститутах і університетах, а також на курсах підвищення кваліфікації вчителів.

До подальших напрямів дослідження цієї актуальної проблеми вважаємо за доцільне віднести розробку питань, що стосуються формування у школярів орфографічних навичок в умовах напівдіалектного оточення (мовлення міст), впливу соціальних діалектів на правописну грамотність носіїв української мови, врахування інтерферуючої дії інших сусідніх слов'янських мов або тих структурно схожих, що використовуються в регіонах компактного проживання в Україні.

**Основний зміст дисертації відображено в таких публікаціях:**

### Монографія

1. Хом'як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі.- Рів-не: Волинські обереги, 1998.- 228 с.

### Статті в науково-методичних журналах і збірниках

2. Хом'як І.М. Проблема формування орфографічних навичок в учнів середньої школи // Дивослово.- 1995.- № 7.- С. 20-23.

3. Хом'як І.М. Секрети учнівської грамотності // Дивослово.- 1995.- № 12.- С. 31-35.

4. Хом'як І.М. Соціальний характер проблеми учнівської грамотності // Рідна школа.- 1996.- № 3.- С. 53-55.

5. Хом'як І.М. Щоб вільно володіти мовою // Нова педагогічна думка.-

29

1996.- № 2.- С. 47- 49.

6. Хом'як І.М. Грамотність учня – результат майстерності вчителя // Дивослово.- 1996.- № 9.- С. 35-39.

7. Хом'як І.М. Лінгвістичні змагання. Роль конкурсів у підвищенні орфографічної грамотності учнів // Нова педагогічна думка.- 1996.- № 4.- С. 46-48.

8. Хом'як І.М. Два нестандартних уроки з мови // Дивослово.- 1997.- № 1.- С. 40-44.

9. Хом'як І.М. Середовище і формування учнівської грамотності // Рідна школа.- 1997.- № 5.- С. 53-56.

10. Хом'як І.М. Навчання орфографії в умовах інтерферуючих впливів // Дивослово.- 1997.- № 7.- С. 52-56.

11. Хом'як І.М. На шляху до виховання грамотних учнів // Нова педагогічна думка.- 1997.- № 2.- С. 54-55.

12. Хом'як І.М. Порівняльний прийом у системі навчання орфографії // Дивослово.- 1997.- № 11.- С. 29-33.

13. Хом'як І.М. ...І орфографічна грамотність // Рідна школа.- 1997.- № 11.- С. 30-32.

14. Хом'як І.М. Єдність усного і писемного мовлення // Нова педагогічна думка.- 1997.- № 4.- С. 36-37.

15. Хом'як І.М. Основа формування в учнів орфографічних навичок // Нова педагогічна думка.- 1998.- № 1.- С. 95-99.

16. Хом'як І.М. Вибір способів і характеру навчання правопису // Нова педагогічна думка.- 1998.- № 3.- С. 37-41.

17. Хом'як І.М. Алгоритмування навчального матеріалу з орфографії // Дивослово.- 1999.- № 5.- С. 18-20.
18. Хом'як І.М. Навчання орфографії в сучасних умовах // Українська мова і література в школі.- 1999.- № 2.- С. 4-6.
19. Хом'як І.М. Навчання орфографії в сучасних умовах (продовження) // Українська мова і література в школі.- 1999.- № 3.- С. 12-15.
20. Хом'як І.М. Писемний вид мовленнєвої діяльності // Наука і освіта.- 1999.- № 3-4.- С. – 112-114.
21. Хом'як І.М. Визначення орфограми у писемному мовленні // Дивослово.- 2000.- № 2.- С. 23-31.
22. Хом'як І.М. Навчання орфографії на фонетико-орфоепічній основі // Нова педагогічна думка.- 2000.- № 1.- С. 53-60.
23. Хом'як І.М. Практика навчання орфографії в загальноосвітній школі // Українська мова і література в школі.- 2000.- № 4.- С. 14-17.
24. Хом'як І.М. Взаємодія літературної мови і діалектів // Дивослово.- 2000.- № 10.- С. 12-14.
25. Хом'як І.М. Навчаймо орфографії у зв'язку з фонетикою та орфоепією // Урок української.- 2001.- № 1.- С. 34-36.

30

26. Хом'як І.М. Вивчення орфографії на морфологічній основі // Українська мова і література в школі.- 2001.- № 3.- С. 7-11.
27. Хом'як І.М. Оптимальний вибір методів і прийомів вивчення орфографії // Актуальні проблеми сучасної філології: Філологічні студії.- Рівне, 1994.- С. 95-103.
28. Хом'як І.М. Передумови підвищення орфографічної грамотності учнів // Актуальні проблеми сучасної філології: Наукові записки Рівненського педінституту. Філологічні студії. Т. 2.- Рівне, 1995.- С. 146-160.
29. Хом'як І.М. Базові поняття орфографії // Сучасна філологія: проблеми, пошуки, знахідки: Збірник наукових праць. Випуск ІУ.- Рівне, 1996.- С. 39-43.
30. Хом'як І.М. Роль мовленнєвої культури у процесі становлення учнівської грамотності // Формування національної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів та учнів загальноосвітніх шкіл: Збірник наукових праць. Ч. І.- Київ - Кривий Ріг, 1996.- С. 92-97.

31. Хом'як І.М. Система навчання орфографії в інтерферованому мовленнєвому середовищі // Дидактична система К.Д.Ушинського в сучасній загально-освітній школі: Наукові записки РДПІ. Випуск 4.- Рівне, 1998.- С. 162-166.

32. Хом'як І.М. Навчання орфографії в загальноосвітній школі // Актуальні проблеми сучасної філології: Мовознавчі студії. Випуск 7.- Рівне, 1999.- С. 46-51.

33. Хом'як І.М. Шляхи підвищення ефективності навчання орфографії // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збір-ник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 12. Ч. П.- Рівне, 2000.- С. 120-122.

### **Статті в наукових збірниках матеріалів конференцій**

34. Хом'як І.М. Дотримання правописних норм – важлива умова професіоналізму // Українська періодика: історія і сучасність: Доповіді та повідомлення П Всеукраїнської науково-практичної конференції.-Львів–Житомир, 1994.- С. 96-97.

35. Хом'як І.М. Реалізація виховного потенціалу на уроках вивчення орфо-графії // Педагогіка єдиного і цілісного миру: Науково-методичний збірник праць учасників Міжнародної науково-практичної конференції.-Рівне, 1995.- С.180-181.

36. Хом'як І.М. Дидактичні принципи навчання орфографії // Актуальні проблеми вищої педагогічної і загальноосвітньої школи: Збірник матеріалів між-вузівської науково-практичної конференції.- Рівне, 1995.- С. 80-83.

37. Хом'як І.М. Вплив мовленнєвого середовища на грамотність учнів // Традиції виховання у світовій народній педагогіці: Матеріали Міжнародної на-уково-практичної конференції. Ч. П.- Київ – Рівне, 1995.- С. 99-102.

38. Хом'як І.М. Принципи орфографії та їх роль у становленні української державної мови // Б.Хмельницький – славний син і видатний гетьман України: Матеріали доповідей і повідомлень Рівненської міжрегіональної науково-прак-тичної конференції.- Рівне, 1995.- С. 118-121.

39. Хом'як І.М. Використання алгоритмів у процесі навчання орфографії //

31

Актуальні проблеми впровадження нових педагогічних технологій та інновацій у навчальний процес сучасної школи: Матеріали міжвузівської науково-прак-тичної конференції.- Рівне, 1995.- С. 125-127.

40. Хом'як І.М. Методи опосередкованого формування у студентів орфо-графічних умінь і навичок // Актуальні проблеми вивчення теоретико-літератур-них і мовознавчих

дисциплін у вищих навчальних закладах: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.- Рівне, 1995.- С. 78-80.

41. Хом'як І.М. Словникова робота на уроках вивчення орфографії // Українська письменницька мемуаристика та її використання у вузі і школі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.- Рівне, 1996.- С. 49-51.

42. Хом'як І.М. Організаційні форми навчання орфографії // Шляхи підвищення ефективності викладання української мови та літератури: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції.- Київ: Знання, 2000.- С. 109-113.

#### **Анотація**

Хом'як І.М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі.- Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови.- Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова, Київ, 2002.

Дисертація присвячена теоретико-експериментальному дослідженню проблеми формування у школярів орфографічних навичок в умовах інтерферуючих впливів, спричинених мовленнєвим середовищем. Аналізується нова концепція навчання орфографії в сучасній школі, згідно з якою подається методична система, що передбачає порядок роботи, пов'язаний з послідовними етапами навчальної діяльності, які складають структуру вироблення орфографічних умінь і навичок. Базові поняття й опорні знання школярів з орфографії, різних розділів української мови, загальнолінгвістичні відомості з діалектології і російської мови є елементами цієї системи, що зв'язані між собою й аналізуються нами як цілісне утворення.

Ключові слова: орфографічні знання, уміння й навички; міжрівневі лінгвістичні зв'язки; типи, варіанти і розпізнавальні ознаки орфограм; орфографічне правило; діалектний вплив; міжмовна інтерференція.

#### **Аннотация**

Хомяк И.Н. Лингво-методические основы обучения орфографии украинского языка в основной школе.- Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения украинскому языку.- Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, Киев, 2002.

Диссертация посвящена теоретико-экспериментальному исследованию проблемы формирования у школьников орфографических навыков в условиях

32

интерферирующих влияний, вызванных речевой средой. Анализируется новая концепция обучения орфографии в современной школе, в соответствии с которой разработана методическая система, предполагающая порядок работы, связанный с последовательностью этапов учебной деятельности, что составляют структуру образования орфографических умений и навыков: установление лингвистическо-го диагноза слов; распознавание орфограмм по характерным признакам; определение их названия; мотивация орфограмм соответствующими правилами; последовательное выполнение орфографических операций, обусловленных выбором нормативных написаний; комплексное использование разнородной учебной деятельности, направленной на практическое применение орфографических знаний; коррекция орфографических умений и навыков. Базовые понятия и опорные знания учащихся по орфографии, фонетике, орфоэпии, лексике, словообразованию и грамматике, общелингвистические сведения по диалектологии и русскому языку являются элементами этой системы, которые связаны между собой и анализируются нами как целостное образование.

В диссертационном исследовании теоретически и экспериментально доказано, что количество орфографических ошибок, обусловленных влиянием речевой среды, будет возрастать, если: 1) в общеобразовательной школе ослаблено внимание к артикуляционному аппарату учащихся; 2) у школьников не вырабатываются умения сопоставлять явления и факты литературного языка с теми, которые подверглись интерферирующему влиянию; 3) не формируются умения определять соотношения между орфоэпическими и орфографическими нормами украинской литературно-фр речи; 4) когда учитель-словесник: а) не знает особенностей говора, в ареале которого находится школа; б) не сравнивает орфографические факты украинского и русского языков; в) несистематически наблюдает за речью учащихся с целью определения соответствия ее нормам литературного языка; г) не дифференцирует работу над орфографическими ошибками, различными по характеру и происхождению.

Особое значение имеет классификация орфографических ошибок. В ней отображены типичные признаки правописных отклонений, обусловленных влиянием речевой среды. Все правописные ошибки составляют три основных разветвления: орфографические ошибки неинтерферированного характера; орфографические ошибки, вызванные интерферирующим влиянием речевой среды; орфографические ошибки, имеющие побочные интерферированные

признаки. Орфографические погрешности, связанные с интерферирующим влиянием речевой среды, составляют: 1) ошибки, обусловленные диалектным влиянием; 2) ошибки, возникшие вследствие интерферирующего влияния родственного языка; 3) ошибки, допущенные в результате одновременного влияния диалектного и структурно близкого языков. Орфографические неточности, имеющие побочные интерферируемые признаки, составляют ошибки, возникшие в противовес: 1) диалектному и литературному языкам; 2) нормам украинского и русского языков. В свою

очередь, каждая из диалектных групп делится на подгруппы, в которых детализируется широкий спектр правописных отклонений.

С целью уменьшения орфографических ошибок словеснику необходимо: 1) хорошо знать диалектные особенности речи школьников; 2) уметь дополнять теоретический и практический материал учебников информацией, актуальной для определенной речевой среды; 3) на уроках использовать дифференцированный дидактический материал и применять методы и приемы изучения орфографии, адекватные природе правописных явлений.

Предложенная методика обучения орфографии успешно прошла опытное испытание. Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность разработанной методики. Исследованием установлено: уровень правописной грамотности школьников возрастет, если в процессе обучения орфографии учитывать силу влияния диалектной среды; систематически применять сопоставительный анализ характерных украинскому и русскому языкам правописных явлений; формировать у школьников орфографические навыки, придерживаясь по-этапной последовательности выполнения орфографических действий.

Ключевые слова: орфографические знания, умения и навыки; межуровневые лингвистические связи; типы, варианты и опознавательные признаки орфограмм; орфографическое правило; диалектное влияние; межъязыковая интерференция.

#### **Annotation**

Khomyak I.M. Linguistic-methodical principles of teaching Ukrainian language spelling in the secondary school.- Handwriting.

Thesis for achieving a scientific degree of Doctor of Pedagogic in specialization 13.00.02 – theory and methodic of teaching Ukrainian language.- National Pedagogical M.P.Dragomanov University, Kyiv, 2002.

Thesis is aimed on the theoretical-experimental exploration of the problem of pupils' spelling skills formation in arrangement of interfering influences caused by speech surrounding. This new conception is analyzed in teaching of spelling in the contemporary school as to which the methodical system aimed to the order of work is connected with gradual levels of teaching activity consisting of the structure of spelling skills formation is given. Basic conceptions and pupils' knowledge of spelling, different episodes of Ukrainian language, linguistic points of dialectology and Russian language are the elements of this system which are connected with each other and are analyzed as an integral formation.

Key words: spelling knowledge, skills and habits; interactual linguistic relations; types, varieties and distinguishing features of spells; spelling rule; dialectical influence; interlingual interference.