

Хом'як І. М., д.пед.н., професор (Національний університет «Острозька академія»)

МЕТОД ВПРАВ У ДОСЯГНЕННІ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

***Анотація.** У статті запропоновано визначення поняття орфографічної компетенції; охарактеризовано роль вправ у досягненні правописної компетенції; вмотивовано думку про те, що саме вправи становлять зміст навчальної діяльності школярів, допомагають реалізувати принципи свідомості й автоматизму в процесі навчання орфографії; проаналізовано класифікації диктантів, основні види списування; рекомендовано паралельно працювати над орфографічним правилом і розвитком писемного мовлення учнів; системні розробки орфографічних вправ трансформовано в єдину поетапну структуру.*

***Ключові слова:** орфографічна компетенція, метод вправ, основні групи вправ, класифікація диктантів, види списування, писемне мовлення, творче письмо.*

***Аннотация.** В статье предложено определение понятия орфографической компетенции; определена роль упражнений в достижении правописной компетенции; обоснована мысль о том, что именно упражнения составляют содержание учебной деятельности школьников, помогают реализовать принципы сознательности и автоматизма в процессе обучения орфографии; проведен анализ классификации диктантов, основные виды списывания; рекомендовано параллельно работать над орфографическим правилом и развитием письменной речи учащихся; системные разработки орфографических упражнений трансформированы в единую поэтапную структуру.*

***Ключевые слова:** орфографическая компетенция, метод упражнений, основные группы упражнений, классификация диктантов, виды списывания, письменная речь, творческое письмо.*

***Annotation.** The article defines the concept of orthographical competence; describes the role of exercise in achieving orthographical competence; motivates the idea about the fact that the exercises constitute the content of educational activity of pupils, helps implement the principles of consciousness and automaticity in learning spelling; analyses classification of dictations, basic types of cheating; recommends working on spelling rule and development of written speech of pupils in parallels; contains system design of spelling exercises transformed into a single phased structure.*

Key words: *orthographical competence, method of exercise; basic groups of exercises; classification of dictations, types of cheating, written speech, creative writing.*

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово *компетентний* уживається для характеристики того, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований» [1, с. 874], тобто володіє компетенціями, наприклад лінгвістичними. Під *правописною компетенцією* розуміємо таку, що передбачає вміння вживати, зокрема, орфограми в процесі передачі звукового мовлення на письмі відповідно до правилоривідних положень, тобто володіти нормами українського правопису, які є визначальним показником рівня грамотності школяра в писемному мовленні.

Розробці орфографічних вправ приділили увагу О. М. Антончук, М. В. Бардаш, О. М. Біляєв, В. В. Вітюк, О. В. Караман, Г. О. Козачук, Л. Г. Райська, С. А. Омельчук, С. Т. Яворська та ін., серед яких і автор пропонованої статті.

Метою нашої статті є трансформування орфографічних вправ в єдину поетапну структуру та охарактеризування їх основних видів.

Вироблення в учнів орфографічних навичок здійснюється шляхом застосування теоретико-практичного *методу вправ*. Саме вправи становлять головний зміст навчальної діяльності школярів і допомагають сповна реалізувати методичні принципи свідомості й автоматизму під час навчання орфографії, а також зв'язку орфографії з розвитком мовлення.

Більшість методистів (М. Т. Баранов, Г. М. Іваницька, М. М. Разумовська, Л. П. Федоренко та ін.) виділяють дві основні групи вправ для навчання орфографії: списування і диктанти. Є. М. Дмитровський, І. С. Олійник, Г. Р. Передрій, 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.

Система орфографічних вправ, розроблена Д. М. Богоявленським, складається зі списувань. Крім того, рекомендується застосовувати зоровий, попереджувальний і контрольний диктанти паралельно зі списуванням, а роботу завершувати творчим письмом [2]. Можна погодитися з В. О. Онищуком у тому, що пропонована класифікація в основному правильна, проте неповна і потребує вдосконалення [3, с. 49].

Залежно від послідовності виконання в сучасній методиці наявні системні розробки орфографічних вправ, що з практичних міркувань трансформовані нами в єдину поетапну структуру:

І етап – вправи для розпізнавання орфограм з метою вироблення вмінь:

- 1) помічати орфограми під час зорового сприймання тексту;
- 2) помічати орфограми, сприймаючи текст на слух;

3) записувати текст, пропускаючи орфограми.

II етап – вправи із завданням – обґрунтувати написане.

III етап – дописування слів, вставлення пропущених літер тощо.

IV етап – добір власних прикладів.

V етап – синтетичні (творчі) вправи.

Диктант є найвивіренішою на практиці «вправою, що базується на порівнянні вимови з написанням» [4, с.167], а тому особливо корисний для застосування в умовах діалектного чи спорідненомовного середовища.

У методичній літературі немає єдиної узагальненої класифікації диктантів. Пояснюється це тим, що в шкільній практиці використовується значна кількість різновидових диктувань, а також комбінування їх щодо методики проведення.

М. С. Поздняков, наприклад, розподіляє диктанти на такі групи: 1) зоровий попереджувальний; 2) слуховий попереджувальний; 3) слухово-зоровий або зорово-слуховий попереджувальний; 4) вибірковий; 5) творчий; 6) вільний; 7) контрольний [5, с. 202], визначаючи види то з боку сприймання їх учнями, то з позиції їхнього призначення. Інший підхід до класифікації диктантів запропонував М. В. Ушаков: 1) диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний і перевірний, або контрольний); 2) диктанти зі зміною тексту (вибірковий, вільний, творчий); 3) комбіновані види диктантів, що включають у себе різновидові елементи [6].

Розподілові диктантів, здійсненому М. В. Ушаковим, характерна, на наш погляд, більша чіткість і наукова виваженість. З подібних позицій класифікують диктанти Л. П. Федоренко й Н. М. Алгазіна [4, с. 167–171; 7, с. 57]. Л. П. Федоренко ділить їх на дві групи: зі зміною тексту і без його зміни, додавши до визначеного М. В. Ушаковим першого виду диктант із побіжним розбором, або коментоване письмо, й обмеживши другий вид вибірковим і творчим диктантами. Зважаючи на широту палітри використовуваних сьогодні диктувань, важко погодитися, що такий поділ диктантів вичерпний. Н. М. Алгазіна, на відміну від М. В. Ушакова, виокремлює як вид вибірковий запис тексту (вибірковий диктант), а в групу диктантів без зміни тексту, крім попереджувального і пояснювального, включає зоровий диктант. Однак, якщо за способом сприймання виділяти зоровий диктант, – а це важливо з огляду на мовленнєве середовище, яке склалося сьогодні, – то і визначені за методикою проведення попереджувальний і пояснювальний диктанти логічно диференціювати як зорово-слухові, слухо-зорові і зорові диктанти.

За способом контролю успішності учнів Є. М. Дмитровський ділить диктанти на контрольні і навчальні, слушно зауважуючи, що «такий поділ умовний, бо всі диктанти вчать учнів, як писати, і всі диктанти контрольні, бо вони поряд з іншими письмовими роботами учнів перевіряються й оцінюються вчителем» [8, с. 189].

Ознаками (основами) для поділу загальної категорії диктантів можуть бути: 1) мета виконуваної роботи (навчальні, контрольні); 2) особливості тексту, який диктується (зв'язний чи складається з окремих речень, словосполучень, слів); 3) характер відтворення учнями продиктованого тексту – без змін чи із заданими змінами і якими саме (текстуальні (дослівні), вибіркові, вільні, творчі); 4) спосіб (методика) проведення диктанту (попереджувальний, пояснювальний) [9, с.8-9].

В. Т. Горбачук наводить класифікацію, в якій визначає головні, «типові» види диктантів: текстуальний, вибірковий, вільний і творчий. Залежно від мети проведення кожен із них може бути і навчальним, і контрольним, а навчальні відповідно до методики проведення – попереджувальними чи пояснювальними [9, с. 10]. Зважаючи на те, що коментований диктант має на меті попередити виникнення на письмі помилок, автор розглядає його як різновид попереджувального. Для нашого дослідження важливо й те, що В. Т. Горбачук розкриває суть використовуваного у вивченні української мови диктанту-перекладу, коли текст диктується вчителем однією мовою, а школярі записують його іншою; мотивує, що диктанти-переклади можуть бути текстуальними, вибірковими, вільними, або творчими, за способом опрацювання тексту – попереджувальними, якщо спочатку перекладається текст, а потім записується, і пояснювальними, коли йдеться про пояснення та виправлення вже записаного під диктовку тексту.

Поряд із диктантами основним видом орфографічних вправ є списування, що здійснюється учнями шляхом відтворення в зошитах записів із дошки, підручника, таблиць, роздавальних карток тощо. Розрізняють два основні види списування: неускладнене, або копіювання, й ускладнене, тобто з додатковими завданнями, як-от: списати і підкреслити орфограми; списати і вставити пропущені букви; списати, розкривши дужки; списати і пояснити орфограми, навівши перевірні слова; виписати з тексту слова з певною орфограмою (вибіркове списування); замінити словосполучення одним словом і виділити орфограми (творче списування) і т.ін.

Неускладнене списування як найефективніший спосіб засвоєння орфографії рекомендують П. О. Афанасьєв, М. Ф. Бунаков, В. О. Фльоров та ін., які вбачають важливість цих вправ у тому, що вони розвивають в учнів зорову пам'ять. Списування тексту без змін обстоє А. В. Срагович: «Два-три роки такої роботи дадуть більше, ніж десять років навчання прийнятими зараз методами» [10, с.30].

Не заперечуючи ролі ускладненого, або творчого, списування, проти копіювання текстів, а також записів услід за орфографічним промовлянням учителя висловився Д. М. Богоявленський: «Характер і матеріал вправ повинен бути таким, щоб їх виконання вимагало застосування правил» [2, с. 250].

Ми не схильні ідеалізувати метод неускладненого списування, однак вважаємо, що в умовах деформованого мовленнєвого середовища поряд із

творчим списуванням ці вправи також можуть мати певний навчальний ефект, якщо наступним етапом роботи стане осмислення переписаного тексту, наприклад, у зіставленні з видозміненими формами літературних норм письма. Слід сказати, що саме за «свідоме списування» в діалектних умовах висловився і О. В. Текучов [11, с. 77]. Окрім того, вправи для розпізнавання орфограм під час зорового сприймання тексту відіграють значну роль у процесі формування в учнів орфографічних умінь і навичок, бо певною мірою готують їх до самостійної мовленнєвої діяльності, позбавленої традиційних «підказок»: крапок, дужок та інших знаків, що спонукають школяра до виваженості дій.

Отож, у середніх класах можливе застосування неускладненого списування, якщо супроводжувати його аналізом записаного: визначенням орфограм, поясненням їх уживання, зіставленням літературних форм із діалектними і тими, які властиві, наприклад, російській мові тощо.

Списування становить основу змісту навчальних вправ, до яких ставляться високі вимоги. Так, О. О. Леонтьєв вважає, що вправа має бути проблемного характеру: «Цю проблему потрібно ставити так, щоб у результаті її вирішення досягалася автоматизація або закріплення необхідного вміння чи навички» [12, с. 158]. У «Практикумі з правопису української мови» [13]. С. А. Омельчук пропонує вправи, спрямовані на осмислення й аналіз орфограм: дослідження-аналіз, дослідження-модельовання, дослідження-зіставлення, дослідження-реконструювання, дослідження-відновлення, дослідження-переклад, граматичну трансформацію, творче конструювання тощо. Систему дослідницьких вправ побудовано за принципом ускладнення: від завдань на формування вмінь аналізувати, спостерігати, класифікувати до завдань на розвиток умінь порівнювати й зіставляти, узагальнювати, знаходити зв'язки.

На думку польського вченого М. Яворського, вправи слід використовувати «для синтезу відомостей, набутих учнями на різних уроках, для систематизації широких, комплексних теоретичних питань і для зв'язку граматики з різними аспектами вивчення рідної мови» [14, с. 184], включаючи, безумовно, і правописні.

Чому ж учні, яким під силу виконувати спеціальні орфографічні вправи, час від часу виявляють правописну безпорадність у написанні творчих робіт? Причина криється в тому, що їх ізольовано навчають орфографії і мовленню. На думку Д. М. Богоявленського, застосування орфографічних правил порушується тому, що учні не навчені «суміщати» два завдання: одночасно висловлювати свої думки на письмі і дотримуватися орфографічних норм. Під час комплексного виконання таких завдань відбуваються зміни у структурі навичок: «Коли свідомість дитини спрямована на досягнення нової мети (наприклад, виклад своїх думок), яка також потребує застосування творчих сил дитини, перша дія (у нашому випадку – орфографічна) повинна

з «головної» дії перейти до рангу підсобної і поступово перестати відволікати увагу учнів від нової мети, тобто автоматизуватися» [2, с. 97].

Як стверджує В. О. Сухомлинський, «на якомусь етапі навчання учень має оволодіти вмінням настільки швидкого письма, щоб він одночасно писав і думав» [15, с.477]. Виробити такий темп письма можна за умови достатньої кількості вправ і раціональної послідовності їх виконання. Зосереджувати увагу учнів на правописі прийнятніше під час виконання підготовчих, вступних і тренувальних вправ, завершувати роботу над виучуваним правилом потрібно синтетичними, або творчими, вправами. До того ж «включення орфограми у творче письмо повинно проводитися не після засвоєння всіх орфографічних правил, а після кожного окремого правила чи групи їх і розглядатися як певний етап їх засвоєння» [2, с. 274].

В умовах творчого письма Д. М. Богоявленський рекомендує застосовувати орфографічні правила поступово, не відразу лишаючи учнів у складній ситуації, коли доводиться мати справу з численними орфографічними правилами. Він пропонує таку схему навчання: починати роботу і над орфографічним правилом, і над розвитком мовлення з окремих вправ: для орфографії це будуть орфографічні вправи, для розвитку мовлення – вправи на монологічне усне мовлення. Далі слід пробувати включати виучуване правило (чи групу їх) спочатку в простіші форми писемного висловлювання, наприклад, відповіді на питання, складання речень за опорними словами і т.ін. Коли це буде учням важко, необхідно знову повернутися до суто орфографічних вправ, тобто попрацювати над усвідомленням засвоєного правила. Коли ж спроба виявиться вдалою, то, повправлявшись на простіших видах творчих робіт, можна переходити до включення орфографії у творчі роботи складнішого характеру і знову уважно вивчати, як проходить «прилаштування» правопису до писемного мовлення [2, с. 275].

Не викликає заперечень думка М. В. Ушакова про те, що в творчих роботах не слід обмежуватися рамками якогось одного орфографічного правила або групи правил: «Потрібно поступово розширювати межі ... вправ, включаючи в них все різноманітніші орфографічні труднощі» [16, с. 16]. Це покращить рівень засвоєння правопису і покладе край формалізму, який ще нерідко виявляється в тому, що орфографія відривається від культури мовлення і вивчається сама по собі.

Серед орфографічних вправ чільне місце займають диктанти, зокрема методиці відомі різні види творчих диктантів: за опорними словами, на поширення тексту, вільний диктант, самодиктант, колективний диктант і т.ін. Та чи мають вони суто правописний характер? Під час написання подібних робіт школярі вчать одночасно застосовувати орфографічні правила і використовувати слова з аналізованими орфограмами в мовленні. О. В. Текучов, наприклад, вважає, що такі диктанти є роботами з розвитку

мовлення, оскільки кожен із них побудований на доборі власних прикладів і речень або зв'язаний із самостійними змінами тексту [17, с. 246].

За методикою проведення вільний диктант схожий на переказ. Після зачитування його 1–2 школярі переповідають зміст почутого, далі визначається головна думка тексту, виділяються його основні частини, даються їм назви. Потім зачитується зміст за частинами і переказується учнями.

Під час самодиктанту школярі складають розповідь за поданими вчителем словами на певне орфографічне правило. Для проведення колективного диктанту словесник заздалегідь готує спеціальні картки із записаним на них правилом і одним словом-прикладом до нього. Після одержання карток учні знайомлюються з їхнім змістом, осмислюють суть теоретичних обґрунтувань і письмово наводять свої приклади на задане правило, у дужках вказують своє прізвище та ім'я й обмінюються результатами роботи з однокласниками. Взавши картку з іншим правилом-завданням, перевіряють правильність записів товариша, у разі виявлення помилок виправляють їх і записують власні приклади.

Для закріплення орфографічних умінь словесники віддають перевагу вправам на складання речень за опорними словами, рідше школярі задіяні компонуванням суцільних текстів, та й то здебільшого без чітко поставленої розвивальної мети, що знижує потенційні можливості творчої роботи. Поліпшує правописну грамотність написання переказів і творів, на їх матеріалі зручно закріплювати вживання вивчених орфограм. Саме у зв'язних висловлюваннях виявляється міцність засвоєння учнями орфографічних правил.

Отже, необхідна умова успішного формування в учнів орфографічних умінь – раціональне поєднання в навчальній роботі теорії і практики. Шляхом виконання вправ, які складаються зі списування і диктантів, учні виробляють уміння застосовувати теоретичні знання в практичній мовленнєвій діяльності. Автоматизоване письмо, що є кінцевою метою вивчення орфографії в школі, досягається шляхом виконання системи вправ, завершальною ланкою в якій є синтетичні вправи.

1. Новий тлумачний словник української мови (в трьох томах). Т. 1 / Укладачі – В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконтіт, 2006. – 926 с. **2.** Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с. **3.** Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В. О. Онищук // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 3. – С. 48–53. **4.** Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с. **5.** Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка : учебное пособие для педагогических и учительских институтов. – Изд. 3-е, испр. / Н. С. Поздняков. – М. : Учпедгиз, 1955. – 304 с. **6.** Ушаков М. В. О видах диктанта в семилетней и средней школе : методическое письмо / М. В. Ушаков. – М. : Учпедгиз, 1957. – 32 с. **7.** Алгазина Н. Н. Формирование

орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

8. Дмитровський С. М. Методика викладання української мови в середній школі / С. М. Дмитровський. – К. : Рад. школа, 1965. – 286 с.

9. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення / В. Т. Горбачук. – К. : Рад. школа, 1989. – 96 с.

10. Срагович А. В. Списывание в системе обучения орфографии / А. В. Срагович // Русский язык в школе. – 1986. – № 4. – С. 28–32.

11. Текучев А. В. Преподавание русского языка в диалектных условиях / А. В. Текучев. – М. : Педагогика, 1974. – 176 с.

12. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

13. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови : система дослідницьких вправ: навч. посібник / С. А. Омельчук. – К. : Грамота, 2009. – 224 с.

14. Jaworski M. Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych / M. Jaworski. – Warszawa : Państwowe zakłady wydawnictw szkolnych, 1969. – 212 s.

15. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 419–654.

16. Ушаков М. В. Обучение орфографии в связи с развитием речи : Методическое пособие для учителей У–УП классов / М. В. Ушаков. – М. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 90 с.

17. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.