

Рівненський державний гуманітарний університет

**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ
НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ:
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА**

Колективна монографія

Рівне – 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1 КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОВИ ТА ЧИТАННЯ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ	7
РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	34
2.1. Сутність поняття «комунікативні вміння»	34
2.2. Формування вмінь взаємодіяти усно	37
2.3. Застосування ситуаційних вправ на уроці української мови для формування вмінь взаємодіяти усно	56
2.4. Формування вмінь працювати з текстом на уроці української мови	66
РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	88
3.1. Формування фонетико-орфоепічної компетентності	88
3.2. Формування орфографічних умінь і навичок за умов диференційованого навчання	114
3.3. Формування лексичної компетентності	133
3.4. Формування граматичної компетентності	157
РОЗДІЛ 4 ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	229
4.1. Відмінність та суть понять «культура мови» й «культура мовлення»	229
4.2. Мовна норма й мовленнєва помилка як базові поняття унормованої літературної мови	233
4.3. Ознайомлення учнів з типовими порушеннями нормативного мовлення	240
4.4. Комплекс тренувальних вправ з формування правильного мовлення (на матеріалі вивчення розділу «Прикметник»)	245
4.5. Формування стилістичної компетентності	260
4.6. Мова вчителя як засіб розвитку мовлення учнів	297

РОЗДІЛ 5	РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	318
5.1.	Літературна компетентність учня початкової школи	318
5.2.	Читацька компетенція	321
5.3.	Бібліотечно-бібліографічна компетенція	329
5.4.	Літературознавча компетенція	336
5.5.	Особистісно-діяльнісна компетенція	344
РОЗДІЛ 6	РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРАКТИКИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	351
6.1.	Інтеграція змісту освіти як основа одного з різновидів нестандартного уроку	351
6.2.	Проблема інтеграції змісту навчання в практиці роботи вчителів початкової школи	357
6.3.	Дидактичні особливості інтегрованих уроків	364
6.4.	Підготовка до інтегрованого уроку та методика його проведення	371
6.5.	Формування мовних знань і мовленнєвих умінь на матеріалі краєзнавчого змісту	383
6.6.	Застосування ситуаційних вправ на уроці образотворчого мистецтва	393
6.7.	Практика інтегрованого навчання в початковій школі та ЗВО	404
ПІСЛЯМОВА		417

3.2. Формування орфографічних умінь і навичок за умов диференційованого навчання

Особливості формування орфографічних умінь і навичок учнів початкової школи

Одним із пріоритетних напрямів перебудови початкової освіти передбачено розвиток високої мовної культури її здобувачів. Завданням нового змісту навчання є засвоєння мовної системи та формування на цій основі базових правописних умінь і навичок учнів. На етапі реформування мовної освіти в сучасній початковій школі завдання різнобічного особистісного і мовленнєвого розвитку учнів стає невід'ємним складником системного вивчення мови. Особливо актуальною є проблема формування в учнів правописних умінь і навичок, які є базовими елементами писемного мовлення.

Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів навчання орфографії в школі, зокрема: роботи над орфоєпією як одним із засобів формування у молодших школярів орфографічної грамотності (М. Вашуленко); лінгводидактичної основи формування в учнів орфографічних умінь і навичок під час вивчення фонетики (Н. Грона, О. Караман); навчання української орфографії у зв'язку з вивченням будови слова і словотвору (С. Яворська); особливостей формування у школярів орфографічних навичок у зв'язку з вивченням різних структурних рівнів української мови (І. Хом'як); технології застосування методу вправ і його місце на уроках вивчення орфографії (О. Антончук); системи роботи над орфографічними помилками (О. Біляєв). Не зважаючи на певні здобутки в методиці навчання орфографії, проблема формування у школярів правописних умінь і навичок потребує подальшого вирішення.

Під *орфографією* розуміють: систему однакових написань, яку використовують у писемному мовленні; розділ мовознавства, який вивчає систему правил, що забезпечують однакові написання.

Орфограма є основною одиницею орфографії. У сучасній методичній літературі і шкільній практиці орфограмою називають написання, яке вимагає перевірки, застосування певного правила правопису або звернення до словника [6, с. 276–277]. Це та буква, частина слова чи тексту, де можливе допущення помилки. Уміння знаходити орфограми і перевіряти їх – основа орфографічної навички [7, с. 82].

Під час формування орфографічної грамотності важливим є вміння виявляти орфограми (*орфографічна пильність*). Для успішного формування орфографічної пильності необхідно вже в початкових класах виділяти загальні ознаки орфограм. На чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій по засвоєнню цих правил базуються орфографічні вміння.

Орфографічні вміння розуміють як аналіз одиниці мови і виділення орфограми; визначення способу перевірки орфограми; знаходження і виправлення орфографічних помилок; групування слів за видами орфограм; складання орфографічних таблиць та їх заповнення [7, с. 82], [8, с. 86].

Сукупність автоматизованих компонентів орфографічних умінь учнів являють собою *орфографічну навичку*. *Орфографічні навички* – це глибоке, свідоме засвоєння учнями теоретичних положень орфографії; опора на всі види орфографічної пам'яті; організація роботи над орфографічними помилками; використання таблиць і схем; добір власних прикладів до вивчених орфограм; використання орфографічних словників [8, с. 86].

Для формування орфографічної навички важливі не тільки фонетичні й граматичні, але й власне орфографічні вміння. Перші з них становлять основу для формування других. До власне орфографічних відносимо уміння: знаходити орфограму – співвідносити її з певним правилом; застосовувати правило і писати за правилом – здійснювати орфографічний самоконтроль.

Проблемі формування орфографічної грамотності молодших школярів присвячені роботи М. Вашуленка, Р. Векслера, В. Вітюк, Н. Грони, С. Дорошенка, Г. Коваль, О. Прищепи, О. Хорошковської, Р. Чорновол-Ткаченко та ін. Багато вчених (Л. Занков, П. Ерднієв, М. Разумовська та ін.)

вважають, що під час формуванні навичок грамотного письма велике значення мають групування, дозування і спосіб подачі теоретичного матеріалу, який має бути належно засвоєний.

Одним із найбільш складних умінь є перехід від оперування теоретичними положеннями до практичного їх застосування. Це відбувається успішно тоді, коли учні вільно орієнтуються в матеріалі: свідоме засвоєння його – сприятлива умова оволодіння навичками грамотного письма. Тому необхідним етапом формування орфографічної навички є виконання системи вправ. Розробленням методичної системи вправ займалися М. Баранов, О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Вітюк, К. Плиско, І. Хом'як, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін. Створення такої системи зумовлюється: психологічними закономірностями вдосконалення орфографічних дій; лінгвометодичними особливостями вивчення орфограм і їх варіантів, що ґрунтуються на морфологічному, фонетичному і традиційному принципах правопису; дидактичними можливостями побудови системи практичних робіт, що забезпечують усвідомлення, наступність і перспективність формування стійких орфографічних навичок, а також дають змогу врахувати індивідуальні особливості школярів при колективному навчанні.

Запорукою ефективності методики навчання орфографії, за твердженням вчених, є здійснення контролю і самоконтролю як кожного етапу, так і результату орфографічних дій.

Отже, з аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури випливає висновок про те, що в основі утворення орфографічної навички лежить поступове формування правописних умінь, що складаються з певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ. Міцність навички залежить від рівня свідомості в процесі її набуття, чому сприяє індивідуалізація і диференціація навчання; дотримання принципів зв'язку орфографії з іншими розділами української мови.

Забезпечення оволодіння учнями орфографічними уміннями та навичками на уроках української мови диференційованого спрямування

Під час навчання учнів початкової школи правопису вчитель має враховувати те, що вивчили учні («суму знань») та те, що ними *реально засвоєно*. Тому планування результатів навчання, що контролюються і перевіряються, має відбуватися за їх досягненнями.

У Державному стандарті початкової освіти є два рівня вимог щодо мовно-літературної освітньої галузі: загальні (які школа має надати учню) та обов'язкові результати навчання (яких школа має вимагати від учня, засвоєння яких є мінімально обов'язковими). Психологічною установкою для учня має бути: «взьми стільки, скільки можеш, але не менше обов'язкового» [10, с. 323].

У зв'язку з цим диференційованим навчанням передбачається: наявність рівня базової підготовки, якого має досягнути кожен учень; цей рівень є основою для диференціації й індивідуалізації вимог до результатів навчання; разом з базовим рівнем учневі надається можливість підвищеної підготовки, яка визначається глибиною оволодіння змісту навчального предмета. Це забезпечується рівнем навчання, який перевищує рівень мінімального стандарту. «Простір» диференційованого навчання – найближча зона розвитку (Л. Виготський) – заповнений додатковими варіантами. За такими варіантами навчання відбувається на індивідуальному максимально посиленому рівні труднощів, що оптимізує розвивальну функцію навчання (Л. Занков).

На нашу думку, ефективність застосування диференційованого навчання під час формування правописних умінь молодших школярів залежить від реалізації поставлених завдань у структурі уроку, де враховуються етапи застосування знань, характер навчального матеріалу [4]. На уроці диференційованого спрямування має бути реалізована *дидактична мета*: забезпечення значної уваги до орфоепічного аспекту; формування в учнів умінь знаходити в слові наголошений звук, реагувати на нього як на динамічне явище, що є характерним для української мови; відпрацювання уміння виконувати аналіз морфемної будови слова; активізація словникового запасу

учнів, навчання швидко добирати до контрольного слова спільнокореневі слова; добір тренувальних вправ для вироблення в учнів передбачених програмою умінь і навичок; *організаційна мета*: застосування різних форм диференціації (групової, парної, індивідуальної роботи); розподіл допомоги з боку вчителя або кращих учнів; виконання різнорівневих завдань учнями визначених трьох груп; раціональне використання часу, обладнання; виконання диференційованих домашніх завдань, *виховна мета*: виховання творчого ставлення до праці, культури розумової праці, свідомої дисципліни.

Розглянемо як відбувається динаміка групування учнів і застосування вправ диференційованого характеру в структурі уроку [4]:

I етап уроку. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок. Самостійна робота учнів різної складності.

Перша група (низький базовий рівень) перевіряє домашнє завдання, робота з учителем; друга група (середній базовий рівень) виконує конструктивні вправи; третя група (високий базовий рівень) застосовує вивчений матеріал на практиці: виконує творчу роботу, що потребує усвідомлення знань.

II етап уроку. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми і мети уроку. Бесіда із залученням усіх учнів класу. Створенням проблемної ситуації вчитель підводить учнів до вивчення нового матеріалу. Забезпечується зв'язок з попереднім уроком, чітко визначається мета засвоєння правопису.

III етап уроку. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок. На цьому етапі виявляється якість засвоєння навчального матеріалу учнями всіх груп і вміння застосовувати його на практиці.

Орфографічна діяльність учнів має бути організована відповідно до того рівня застосування правила на якому знаходиться учень, і тих особливостей, які відрізняють одне орфографічне правило від іншого. Застосовуються вправи розпізнавального етапу, на часткове і повне застосування правила [4].

Розпізнавальний етап. Всі слухають пояснення нового матеріалу.

Етап часткового застосування правила. Перша група продовжує роботу з усвідомлення нового матеріалу, учні виконують вправи під керівництвом вчителя, застосовують зразки виконання роботи. Друга група виконує самостійну роботу за зразком. Третя група – виконує самостійну роботу на поглиблення і розширення знань.

Етап повного застосування правила. Перша група виконує вправу конструктивного характеру: списування з різними видами завдань. Друга група виконує ускладнене списування. Третя, частково друга групи виконують творче завдання.

IV етап. Підсумок уроку. Завдання додому. На четвертому етапі всі виконують спільне завдання у двох варіантах. Тут завжди помітні результати поетапної роботи над формуванням певних умінь і навичок.

Отже, введення диференційованого навчання в структуру уроку української мови можливе за умови визначення ступеня підготовленості кожної дитини до оволодіння правописною навичкою, урахування причин її відставання. Саме це сприятиме підвищенню якості сприйняття нового матеріалу учнями, які мають низький базовий рівень; вчасному попередженню прогалин у них; ширшому використанню пізнавальних можливостей сильних учнів на уроці. Розподілом класу на групи забезпечується доцільність різнорівневих завдань з орфографії на кожному етапі уроку. Під час організації диференційованого навчання на уроках української мови слід дотримуватися таких вимог: для учнів з високим базовим рівнем добирати завдання творчого характеру з метою поглиблення знань з окремих тем; для інших добирати завдання з «педагогічними підказками» з поступовим переходом до самостійності.

Особливостями методики диференційованого навчання є: використання різних способів диференціації навчання (С. Логачевська); робота з малими групами на декількох рівнях засвоєння; наявність навчально-методичного комплексу – завдання обов'язкового рівня, система спеціальних дидактичних матеріалів, виділення обов'язкового матеріалу в підручниках.

Під час організації диференційованого навчання орфографії враховуються принципи, виникнення яких пов'язане з реалізацією розвивального навчання: принцип навчання на високому рівні складності, просування у вивченні матеріалу швидкими темпами, адаптованості навчання, усвідомлення учнями мети навчання, самоуправління навчальною діяльністю, розподілу дидактичного матеріалу, різнобічного методичного консультування.

Проблема формування правописних умінь і навичок у процесі диференційованого навчання є слабким місцем у роботі вчителів початкової школи з української мови, оскільки вони не мають достатньо чіткого уявлення про технологію такої роботи, зміст і місце її у навчальному процесі, форми і методи проведення, тому це питання потребує розв'язання. Отже, теорія і практика навчання орфографії в початковій школі потребує подальшого вдосконалення, розроблення системи завдань, які забезпечують врахування індивідуальних особливостей кожного учня в умовах групування дітей у межах одного класу.

Стан проблеми формування орфографічних умінь і навичок в практиці навчання учнів початкової школи

З метою виявлення стану проблеми дослідження в практиці роботи вчителів початкових класів ми провели констатувальну частину експерименту на базі середньої загальноосвітньої Рівненської школи I–III ступенів № 15, завданням якої було: вивчити основні труднощі у діяльності вчителів початкових класів під час формування орфографічних умінь і навичок у молодших школярів; визначити загальну послідовність роботи з формування в учнів орфографічних умінь; виявити сформованість орфографічних умінь і навичок в учнів третіх класів.

Експериментом було охоплено 15 вчителів і 92 учні третіх класів.

Результати анкетування, проведеного з метою виявлення труднощів, які виникають у вчителів під час формування в учнів орфографічних умінь показали, що 26% учителів вважають, що робота з вивчення орфографічного

матеріалу здійснюється на високому рівні; 57% – на середньому; 17% – на низькому.

За підсумками бесіди про основні труднощі у діяльності вчителів початкових класів під час формування орфографічних умінь і навичок у молодших школярів з'ясувалося, що учні не завжди можуть засвоїти поняття, що передбачають високий рівень розвитку в них процесів абстракції та узагальнення. У зв'язку з цим у частини школярів не сформована або не розвинена до повної міри орфографічна зіркість. Учень просто не бачить місце в слові, де потрібно застосувати правило. Тому необхідно розвивати орфографічну зіркість і формувати в дітей навичку самоконтролю, дотримуючись *фонетичного принципу навчання орфографії*. Сутність цього принципу – навчити школярів орієнтуватися у сильних і слабких позиціях голосних і приголосних звуків, ставити сумнівний звук у сильну позицію. Звук у сильній позиції відображається буквою на письмі. *Морфологічний принцип* не забезпечує цих умов і викликає труднощі в учнів у визначенні кореня слова. Тому не випадково, що на першому місці з труднощів засвоєння стоять написання, засновані на використанні морфологічного принципу орфографії. Це написання ненаголошених голосних у корені, що перевіряються наголосом, подвоєння приголосних, парних за дзвінкістю-глухістю приголосних та ін.

Виконуючи операції, які диктує правило, учні мають діяти відразу у декількох напрямках: шукати споріднене слово шляхом вибору його з ланцюжка споріднених слів; вимовляти перевірне слово, виділяючи потрібний звук; правильно позначати його буквою в перевірюваному слові. Відсутність конкретних вказівок у правилі, довга схема дій, обмеженість гнізда споріднених слів у лексиці дітей – все це не дозволяє до кінця сформувати навичку застосування правила, що базується на морфологічному принципі, а тому, автоматизувати орфографічну дію. Тому необхідно, на наш погляд, на першому етапі навчання орфографії школярів застосовувати фонетичний принцип.

Ми проаналізували сформованість орфографічних умінь і навичок учнів третіх класів. Результати подано у таблицях (таблиця 3.2.1; таблиця 3.2.2).

Аналіз сформованості орфографічних умінь учнів третіх класів

Класи	Орфографічні вміння			
	виділення орфограми	визначення способу перевірки	групування слів за видами орфограм	знаходження і виправлення помилок
ЕГ (46 учнів)	23 учні 50%	20 учнів 43,3%	22 учні 48%	15 учнів 30%
КГ (46 учнів)	25 учнів 53,3%	23 учні 50%	23 учні 50%	16 учнів 33%

Аналіз сформованості орфографічних навичок учнів третіх класів

Класи	Орфографічні навички			
	засвоєння теоретичних положень	використання таблиць і схем з орфографії	добір прикладів на вивчені орфограми	організація роботи над помилками
ЕГ (46 учнів)	32 учні 70%	19 учнів 42%	20 учнів 43%	16 учнів 33%
КГ (46 учнів)	32 учні 70%	20 учнів 43%	20 учнів 43%	15 учнів 30%

Виявлено приблизно однаковий рівень оволодіння орфографічними вміннями та навичками учнями експериментальних і контрольних груп. Знаходити орфограми вміє лише половина третьокласників. А у решти частково розвинені орфографічна пильність, зіркість, слух, пам'ять. Умінням перевіряти орфограми у словах володіє менша половина дітей, відповідно половина учнів не вміє застосовувати орфографічні правила. Невміння групувати слова за видами орфограм свідчить про недостатнє засвоєння ними орфографічних правил. Виконання завдання на здійснення перевірки написаного тексту переконливо доводить, що високий рівень сформованості орфографічної пильності властивий 33% третьокласників.

Отже, аналіз стану проблеми в практиці роботи вчителів початкової школи показав, що питання досягнення орфографічної грамотності в учнів початкових класів на уроках української мови потребують подальшого розвитку та вдосконалення. Для тренування орфографічної навички необхідна робота з розвитку фонематичного слуху учнів, що досягається виконанням

вправ на артикулювання звуків, розвиток дикції, інтонування, промовляння, виразне читання, а також аналітичні та синтетичні вправи на різних мовних рівнях. Потрібно навчати учнів самоконтролю, що також сприяє розвитку орфографічної пильності.

Організація дослідного навчання учнів початкової школи на уроках української мови

Формувальна частина експериментального дослідження проводилася на базі Рівненської ЗОШ І–ІІІ ступенів № 15 впродовж 2019–2020 навчального року. Експериментом було охоплено 46 учнів ЕГ і 46 учнів КГ.

Для формування типових груп у ЕГ учням були запропоновані диктант та вправи, мета яких – виявлення сформованості умінь дотримуватися правил правопису. Аналіз виконаної роботи показав, що в основному діти володіють навичками правильного письма, але припускаються помилок у написанні слів за *фонетико-графічним* і *фонетико-морфологічним принципами* орфографії. Результати вміщено у таблиці (табл. 3.2.3).

Таблиця 3.2.3

Аналіз помилок у написанні слів за фонетичним і фонетико-морфологічним принципами, що припустилися учні експериментальної групи

Типові помилки	Загальна кількість помилок	Причини помилок
за фонетико-графічним принципом написання		
заміна і пропуск букв	11 учнів 24%	- школярі не засвоїли матеріал про складотворчу роль голосного звука у слові; - зосереджуючись на приголосному звуці, пропускають букву на позначення голосного звука; - близькість розташування приголосних звуків у слові в артикулюванні
позначення м'якості приголосних звуків буквами і, я, ю, є, ь	6 учнів 13%	- не відчують зв'язку між м'якістю попереднього приголосного звука і вимовленим голосним, тому вслід за приголосним вони чують голосний звук

написання буквосполучень йо,ьо	5 учнів 10,9%	- помилки виникають не внаслідок впливу вимови на письмо, а як результат дії уже виробленої навички передачі м'якості приголосних звуків за допомогою букв я, ю, є, ї
вживання апострофа	4 учні 8,7%	- недостатнє оволодіння правильною українською вимовою постійно твердих звуків
позначення глухих і дзвінких приголосних звуків буквами	3 учні 6,5%	- можуть припускатися школярі, для яких українська мова не є рідною під впливом іншомовної орфоепії
за фонетико-морфологічним принципом написання		
позначення ненаголошених [e ^н] та [и ^е] звуків у коренях слів, які перевіряються наголосом	12 учнів 27%	- замість ненаголошеного [и ^е] звука може вимовлятися звук, який практично не відрізняється від ненаголошеного [e ^н], а замість ненаголошеного [e ^н] ненаголошений [и ^е]; саме це розходження між мовною практикою і орфографічним правилом стає однією з причин низької ефективності його застосування; - недостатньо добре вміють визначити корені слів, плутаючи споріднені і неспоріднені слова або перевіряючи ненаголошені голосні звуки такими самими ненаголошеними
позначення подовжених м'яких приголосних звуків	9 учнів 15%	- не вміють на слух сприймати такі звуки і не можуть легко розібрати слово за будовою
написання префіксів	6 учнів 13%	- є наслідком неправильного розбору слів за будовою, особливо в тих випадках, коли корінь починається глухим або шиплячим приголосним звуком
вживання апострофа після префіксів	5 учнів 10,9%	- є наслідком неправильного розбору слів за будовою; - недостатнє володіння правильною українською вимовою постійно твердих звуків

Основними критеріями оцінки виконаних учнями третіх класів завдань були: правильність, міра самостійності, ступінь усвідомлення матеріалу. На основі якісних характеристик нами були виділені три групи учнів, у яких орфографічна навичка сформована на *низькому, середньому і високому рівнях*. Характеристика типологічних груп учнів розміщена у таблиці 3.2.4.

Характеристика типологічних груп учнів

Сформованість орфографічних умінь і навичок учнів		
на низькому рівні 1 група (8 учнів)	на середньому рівні 2 група (28 учнів)	на високому рівні 3 група (10 учнів)
Учні в основному засвоїли програмовий матеріал, але несамотійні, важко запам'ятовують орфографічні правила, що призводить до значної кількості помилок під час виконання письмових завдань	Учні самотійно виконують завдання, але відчувають певні труднощі у застосуванні теоретичного матеріалу на практиці, потребують незначної міри допомоги з боку вчителя	Учні самотійно правильно виконують завдання, виявляють глибокі знання орфографічного матеріалу, вміють застосовувати свої знання під час виконання завдань
Фонетичні вміння		
Учні ділять слова на склади, але не завжди можуть визначити наголошений звук; не розрізняють звук і букву, дзвінки й глухі приголосні; не розпізнають слабку позицію голосних	Учні припускаються помилок під час визначення наголошеного голосного; не завжди розуміють подвійну звукову роль букв я, ю, є	Учні правильно визначають наголошений голосний, розпізнають сильні й слабкі позиції голосних і приголосних звуків
Морфологічні вміння		
Учні не завжди можуть визначити корінь; не розпізнають типові суфікси і префікси	Учням складно виділити закінчення; забувають про нульове закінчення	Учні оперують словотворчими моделями
Мета застосування дібраних завдань і вправ		
Виконання аналітичних і синтетичних вправ	Власне орфографічна робота	
Навчання учнів правильно сприймати і відтворювати звуки мовлення в складах, словах, словосполученнях і реченнях (диференціація фонем; артикуляційна гімнастика; звукобуквений розбір; робота з визначення наголосу; спостереження за дзвінками приголосними в кінці слів і в середині перед іншими приголосними; розвиток дикції). Застосування вправ на виявлення і розпізнавання орфограм репродуктивного характеру для спостереження, зіставлення, аналізу правописних явищ	Застосування вправ на виявлення і розпізнавання орфограм конструктивного характеру: текстуальне списування; ускладнене списування; вправи за зразком; вправи за інструкцією; вправи за завданням; вибірковий диктант для пошуку і відновлення орфограм	Застосування вправ на виявлення і розпізнавання орфограм творчого характеру: вправи на добір слів за певними семантичними та орфографічними ознаками; орфографічне редагування; орфографічне моделювання; міні-диктант за ілюстрацією, вільний диктант, творчий диктант; перекази і твори для обґрунтування правописних явищ

Для успішного й ефективного здійснення диференційованого навчання необхідне дотримання таких умов.

1. Успіх диференційованого навчання орфографії суттєво залежить від пізнавальної активності школярів. Розуміння конкретної мети, здатність виконувати вимоги вчителя активізують пізнавальні можливості учнів на різних рівнях. Підвищує пізнавальну активність використання різних способів диференційованого навчання.

2. Диференційоване навчання здійснюється завдяки тому, що, пропонуючи учням однаковий об'єм навчального матеріалу, встановлюють різні рівні вимог до засвоєння.

3. У навчанні має бути забезпечена послідовність у просуванні учня за рівнями: обов'язкова частина; середній рівень; високий рівень – додаткова частина. Це означає, що під час навчання не слід ставити високі вимоги до тих учнів, які не досягли рівня обов'язкової підготовки.

Зміст контролю та оцінка мають відображати прийнятий рівневий підхід. Контроль має передбачати перевірку досягнень усіх учнів обов'язкових результатів навчання, а також доповнюється перевіркою засвоєння матеріалу на більш високих рівнях.

Отже, принципом диференційованого навчання передбачається застосування оптимальних для кожного учня прийомів і способів навчання.

Принцип методичного консультування у навчанні орфографії базується на ідеї Л. Виготського про необхідність відповідності змісту навчання можливостям учнів.

Принцип самоуправління навчальною діяльністю. Вибір поєднання методів, спосіб викладу навчального матеріалу здійснюється вчителем. Учень має вибрати спосіб засвоєння цього матеріалу. Вчителю необхідно розробити методичні рекомендації до роботи з дидактичним матеріалом, до організації самостійної роботи учнів.

Навчальний пакет експериментального диференційованого навчання орфографії у початкових класах містив:

- різні способи диференціації навчання за С. Логачевською;
- наявність навчально-методичного комплексу: завдання обов'язкового рівня, система спеціальних дидактичних матеріалів; зошит для вироблення орфографічної пильності.

Дібрані і систематизовані завдання обов'язкового рівня, дидактичний матеріал з навчання правопису було пристосовано до рівнів розвитку учнів, узгоджено з індивідуалізацією навчальної роботи. Матеріал оптимально важкий за змістом і водночас такий, що сприяє формуванню раціональних умінь розумової праці учнів. Завдання для кожної групи спрямовувалися на забезпечення умов успішного оволодіння навичкою правопису, ліквідацію труднощів, специфічних для виокремлених типологічних груп.

Для учнів з низьким рівнем базової підготовки важливе додаткове пояснення матеріалу, наявність великої кількості вправ на закріплення вивченого. Допомога вчителя визначалася систематичним упровадженням спеціальних вправ, контролюванням їх виконання та відслідковуванням результатів; заохоченням до роботи шляхом добору посильних завдань.

Для учнів із середнім рівнем базової підготовки було дібрано завдання, які діти виконували за зразком, опорними схемами (репродуктивні та частково конструктивні). Ступінь допомоги вчителя учням цієї групи полягав у систематичному контролі та визначенні одержаних результатів.

Учні з високим рівнем базової підготовки потребували матеріалу високої складності, який вони могли опрацювати на відносно високому рівні самостійності. Активні учні цієї групи залучалися до допомоги учням з середнім і низьким рівнями базової підготовки; самостійного складання завдань.

Дидактичний матеріал було оформлено у вигляді зошита. На кожній його сторінці розміщено вправи для всіх типологічних груп. Рівні виконання завдань поетапного опрацювання орфографічного матеріалу позначено кольорами. Завдання дібрано відповідно до тем, що вивчаються у третьому класі в розділі «Будова слова».

Зошит для вироблення орфографічної пильності було призначено для самостійної роботи учнів. Метою навчальної ситуації використання зошита є не запам'ятовування правопису, а оволодіння дією контролю на основі конкретного матеріалу. На його початку подано інформацію для учнів щодо роботи з текстами зі спеціально допущеними помилками.

Вчитель може використовувати цей дидактичний матеріал тільки тоді, коли діти добре засвоїли спосіб перевірки певної орфограми. Завдання треба вводити поступово, починаючи з підготовчих вправ. Кожен учень експериментальної групи мав свій зошит і разом із виправленням фіксував результат самоконтролю під час перевірки орфограми («+» – вмю перевіряти, «-» – не вмю). Отже, формування у дітей орфографічної пильності ставало засобом вироблення адекватної самооцінки можливостей перевірити ту чи ту орфограму. Результати виконання робіт дали змогу вчителю діагностувати сформованість в учнів навичок перевірки певних орфограм.

Отже, практична цінність диференційованого навчання орфографії учнів початкових класів полягає у тому, що:

- курс вивчення орфографії під час опрацювання певного мовного матеріалу представлений у єдиній системі;
- чітко визначені мінімальні вимоги з правопису, які ставляться до дітей молодшого шкільного віку;
- вироблена елементарна основа для аналізу результатів навчання на кожному етапі та складання рейтингової системи оцінок;
- визначаючи мінімальний рівень навченості можна працювати над розширенням і поглибленням знань, удосконаленням орфографічних навичок.

Результати дослідного навчання

Відповідно до методики експериментального дослідження були запропоновані зрізи, які проводилися в умовах школи. Виявлено, що на кінець проведення експерименту в ЕГ відбувся перерозподіл у визначених типологічних групах, що відображено в таблиці 3.2.5.

Перерозподіл учнів у ЕГ

Клас Кількість учнів	Сформованість орфографічних умінь і навичок					
	на низькому рівні 1 група		на середньому рівні 2 група		на високому рівні 3 група	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ 46	8(17%)	4(8,5%)	28(61%)	27(59%)	10(22%)	15(32,5%)

В ЕГ на початку навчального року вчитель ретельно вивчив можливості дітей і спланував свою роботу так, що кожен учень, особливо недостатньо підготовлений, отримав узгоджені з його можливостями завдання і вправи на вирівнювання певного показника з правопису.

Учні першої групи навчилися спостерігати, зіставляти, аналізувати правописні явища. Їхня кількість зменшилася у 2 рази (на 50%) і на кінець експерименту становила 8,5%. Чотири учні цієї групи поповнили групу середнього рівня.

В ЕГ на кінець експериментального навчання кількість учнів другої групи становила 59%. Це означає, що 5 учнів, навчаючись у другій групі, перейшли до третьої групи. Трьокласники, в яких орфографічні вміння і навички сформовані на середньому рівні відрізнялися відповідальністю за свої результати, обізнаністю вибору шляхів для подолання перешкод у досягненні поставленої мети.

В ЕГ учні з високим рівнем здібностей до правопису постійно вдосконалювали свої вміння і навички з орфографії. Вони навчилися безпомилково обґрунтовувати правописні явища, творчо застосовувати свої знання, допомагаючи слабшим учням. Кількість учнів цієї групи зросла на 10,5%.

Отже, впроваджуючи методику диференційованого навчання, ми одержали результати, що засвідчили підвищення орфографічної навички учнів третіх класів, а також те, що легкість і міцність засвоєння учнями написання слів з визначеними орфограмами залежить від ступеня розвитку вміння чути вимовлене слово (фонематичного слуху) і вміння виявити орфограму

(орфографічної зіркості). Використання розроблених матеріалів навчального пакету експериментального диференційованого навчання дало можливість підняти на новий рівень ефективність орфографічної роботи та уроку української мови в цілому.

Аналіз сформованості орфографічних умінь і навичок учнів третіх класів після проведеного експериментального навчання подано у таблицях 3.2.6 і 3.2.7.

Таблиця 3.2.6

Аналіз сформованості орфографічних умінь учнів третіх класів

Класи	Орфографічні уміння (по кількості учнів та у %)							
	виділення орфограми		визначення способу перевірки		групування слів за видами орфограм		знаходження і виправлення помилок	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (46 учнів)	23уч. 50 %	35уч. 76 %	20 уч. 43,3 %	28 уч. 60,9%	22 уч. 48%	37 уч. 80,4%	15 уч. 30%	25 уч. 54,3%
КГ (46 учнів)	25 уч. 53,3 %	28 уч. 61%	23 уч. 50%	24 уч. 52,2%	23 уч. 50%	28 уч. 60,9%	16 уч. 33%	19 уч. 41,3%

Таблиця 3.2.7

Аналіз сформованості орфографічних навичок учнів третіх класів

Класи	Орфографічні навички (по кількості учнів та у %)							
	засвоєння теоретичних положень		використання таблиць і схем з орфографії		добір прикладів на вивчені орфограми		організація роботи над помилками	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (46 учнів)	32 уч. 70 %	42 уч. 91,5%	19 уч. 42%	37 уч. 80,4%	20 уч. 43%	39 уч. 84,8%	16 уч. 33%	32 уч. 69%
КГ (46 учнів)	32 уч. 70%	36 уч. 78,2%	20 уч. 43%	28 уч. 60,7%	20 уч. 43%	28 уч. 60,7%	15 уч. 30%	22 уч. 47,8%

Порівняння результатів експериментальних і контрольних класів свідчить про позитивні наслідки проведеного дослідження, його результативність і дає підстави стверджувати, що обрана методика формування орфографічних умінь і навичок у молодших школярів ефективна.

Ефективність методичної роботи в диференційованому навчанні під час формування орфографічних умінь і навичок молодших школярів забезпечується перш за все послідовним впровадженням у освітній процес спеціальних лінгводидактичних принципів: опора на принципи орфографії; пізнавально-практична спрямованість навчання; комунікативна спрямованість навчання мови; правильна організація роботи над орфографічними помилками та власне методичних: зв'язок навчання орфографії з граматикою та фонетикою української мови; свідомість та автоматизм у навчанні орфографії.

Результативність опрацьованої методики досягається дотриманням певних вимог до освітнього процесу – послідовним урахуванням індивідуальних особливостей учнів, розбіжностей у їх розвитку; посиленою увагою до вибору та впровадження способів диференціації, розробки різнорівневих завдань для виділених типологічних груп учнів; поглибленою реалізацією означеного навчання в структурі уроку на всіх його етапах; систематичністю діагностичного контролю за результатами роботи з метою констатації набуття досвіду навчання учнів, відстеження перерозподілу учнів у групах.

Диференційоване навчання значно впливає на перерозподіл учнів за класифікацією рівнів оволодіння навичкою правопису. Переходу учнів з однієї групи до іншої сприяє вчасне усунення прогалин у знаннях; ефективна методика навчання; розвиток навичок самостійної роботи; постійна увага та підтримка інтересу до навчання.

Вирішальним фактором у дидактично обґрунтованій системі уроку української мови є доцільний добір систем вправ призначених для: розвитку зорового і моторного видів орфографічної пам'яті; формування умінь поскладового промовляння запису, вибору правильного написання, вибору орфограми з низки можливих; розвитку навичок самоконтролю; засвоєння правопису слів, що мають орфографічні труднощі, вивчених орфограм; правильної організації роботи над орфографічними помилками; формування практичних умінь і навичок застосовувати вивчені орфограми.

Позитивне ставлення до навчання формується у використанні диференційованих завдань за ступенем складності. Розв'язання таких завдань стимулює бажання до подальшої праці і підвищує самооцінку своїх можливостей. Розвитку цього сприяє добір завдань за принципом поступового нарощування труднощів.

Висновки. Аналіз психологічних, педагогічних і лінгвістичних засад вивчення орфографії сприяло створенню системи диференційованого навчання учнів початкових класів із метою формування орфографічних умінь і навичок.

Запропонований комплекс базується на сучасних підходах (комунікативно-діяльнісному, особистісно орієнтованому) та принципах навчання (дидактичних, лінгводидактичних, власне методичних) і передбачає оптимальне співвіднесення традиційних та інноваційних форм і методів засвоєння орфографії, підпорядкованих досягненню запланованих результатів.

В основі утворення орфографічних навичок лежить поетапне формування у школярів умінь, пов'язаних із правописними діями, виконання яких забезпечується системою вправ і завдань.

У здійсненні диференційованого навчання доцільно організована робота учнів на всіх етапах уроку української мови: повторення вивченого, актуалізація опорних знань – самостійна робота різної складності; мотивація навчальної діяльності – створення проблемної ситуації, визначення завдань уроку; сприйняття й усвідомлення нового матеріалу – фронтальне пояснення вчителем; усвідомлення й закріплення нового матеріалу – самостійна робота, спрямована на поглиблення знань, додаткове пояснення; самостійна робота за зразком, перевірка результатів виконаної самостійної роботи; творче застосування знань – самостійна робота для всіх груп, додаткові завдання різної складності.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальшої роботи ми вбачаємо передусім у вдосконаленні технологій, спрямованих на розвиток особистості, на формування її моральних і навчальних якостей, розумових здібностей.

Список використаних джерел

1. Вітюк В. Орфографічна грамотність: формуємо вміння писати без помилок. *Учитель початкової школи*. 2016. № 5. С. 4–18.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 28–41.
3. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. С. 92–121.
4. Коваль Г. П., Деркач Н. О., Наумчук М. М. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.
5. Логачевська С. П. Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків з елементами диференціації. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2005. 240 с.
6. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
7. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2003. 132 с.
8. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. Київ : «Ленвіт», 2010. 134 с.
9. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи. Київ: Початкова школа, 2006. 432 с.
10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

3.3. Формування лексичної компетентності

Формування лексичної компетентності учнів 1–4 класів – невід’ємна частина впровадження компетентнісного підходу в освітній процес початкової школи. Лексична компетентність – це основа комунікативної компетентності, яка включає в себе певний запас слів та їхнє доречне вживання в різних контекстах.

Лексична компетентність передбачає: 1) єдність знань, умінь та навичок; 2) включає в себе певний запас слів та їхнє доречне вживання у різних контекстах, тобто лексична компетентність включає в себе лексичні знання і лексичні навички. Лексичні знання – це знання слів, української мови в цілому. А ось володіння мовою асоціюється з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні, тобто *основу лексичної*