

378(082)
Ф79

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ім. М. ДРАГОМАНОВА
ФУНДАЦІЯ ім. ОЛЕГА ОЛЬЖИЧА
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ІНСТИТУТ
МІСЬКИЙ ТА ЖОВТНЕВИЙ РАЙОННИЙ ВІДДІЛИ
НАРОДНОЇ ОСВІТИ м. КРИВОГО РОГУ

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА
УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

(Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції)

частина I



КИЇВ—КРИВИЙ РІГ

1995 р.

Такі вправи дають змогу учням глибше усвідомити відмінності між вимовою та написанням слів, сприяють систематизації знань і формуванню в учнів орфографічних умінь і навичок.

На підставі вищевикладеного можна можна зробити висновок про те, що в основі орфографічної грамотності учнів лежить поетапне формування правописних умінь, що складаються із певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ, що використовуються залежно від змісту мовного матеріалу і від етапу лінгвістичної освіти.

О. КАРАМАН, С. КАРАМАН, О. НОВОПАШИНА

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК НА ФОНЕТИЧНІЙ ОСНОВІ

Детальний аналіз програм з української мови подано у працях відомих учених (С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського, А. П. Медушевського, Е. М. Дмитровського, О. М. Біляєва, І. С. Олійника, Е. К. Іваненка, Л. П. Рожило, О. С. Скорик, Л. М. Симоненкової та інших).

Науковці зійшлися на думці, що перші програми мали формально-граматичне спрямування. Із переходом на комплексну систему навчання нові програми не орієнтували на засвоєння чітко визначеного кола знань, а передбачали вивчення мови шляхом спостереження окремих відомостей з фонетики, опрацювання деяких питань з морфології й синтаксису та набуття практичних навичок з орфографії і пунктуації без чіткого плану і системи зв'язку з іншими видами занять. Не завжди враховувалися вікові особливості учнів.

Із 1933 року школи України працюють за новою програмою.

У «Пояснювальній записці» основного курсу програми з української мови середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5—11 класи. — К.: Освіта, 1993, укладеної О. М. Біляєвим, Л. М. Симоненковою, Л. В. Скуратівським, Г. Т. Шелеховою, чітко визначено основні дидактичні функції, навчальні та загальнопедагогічні завдання курсу, даються конкретні поради вчителям, визначаються шляхи і методи навчання української мови.

Одним з основних шляхів та засобів ефективного навчання автори вбачають у застосуванні різних способів структурування навчального матеріалу з використанням узагаль-

нюючих таблиць і схем, у вивченні матеріалу укрупленими частинами, що містять головні теоретичні відомості і факти мови, об'єднані узагальненою темою уроку.

Крім укрупнення матеріалу, логічної стрункості й смислової закінченості, автори доречно зазначають, що слід урахувувати доступність пропонованого обсягу знань для учнів, можливість утримання його в пам'яті, а також рівень осмислення і засвоєння.

Нові підручники повністю підпорядковані ідеї вивчення теоретичного матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами і дозволяють вчителю творчо підходити до розподілу годин, підведених на засвоєння тієї чи іншої укрупненої дози матеріалу.

Однак матеріали нових підручників не дають змоги учням повною мірою усвідомити фонетичні закономірності української мови.

Донині в підручниках відсутня система голосних і приголосних звуків, які вивчаються. Підручники подекуди уникають змін, які вміщені в четвертому виданні «Українського правопису» (1993), що, звичайно, утруднює роботу вчителя.

Для одержання вихідних даних, що характеризують рівень оформваності орфографічних умінь і навичок учнів, було проведено констатуючий експеримент з метою:

- 1) визначити рівень знань і вмінь учнів, набутих у процесі навчання за діючою програмою;
- 2) виявити типові недоліки у засвоєнні учнями теоретичних відомостей з фонетики та сформованості правописних умінь і написань, встановити їх причини.

Експериментом охоплено 170 учнів 5-х класів та 70 учнів 10-х класів СШ №102 м. Києва, Медвинської середньої школи Богуславського району Київської і Дніпропетровської (СШ № 57, СШ 106, м. Кривого Рогу) областей.

У процесі добору зрізових завдань урахувувався вік учнів, досвід роботи вчителів, наявність подібних завдань у підручниках.

Під час експерименту здійснювалася перевірка якості засвоєння учнями програмного матеріалу, проводилися письмові проміжні і контрольні зрізові завдання трьох рівнів.

Усього проаналізовано 240 робіт учнів 5 і 10-их класів.

Аналіз учнівських робіт показав, що із 170 п'ятикласників на «5» і «4» написали лише 56, на «3» — 87, на «2» — 17 учнів. Із 70 учнів 10 класу на «5» і «4» написали 20, на «3» і на «2» — 12.

Найбільше помилок допущено на такі правила: вживання м'якого знака (18 помилок), вживання апострофа (14 помилок), подовження приголосних (23), позначення дзвінких приголосних у кінці слів та перед наступним глухим (8), позначення ненаголошених голосних е і, и е — 20 помилок.

Проміжними і контрольними завданнями трьох рівнів передбачалась перевірка вмінь учнів розрізняти в словах наголошені голосні, тверді і м'які, дзвінкі і глухі приголосні, ділити слово на склади, визначати звукове значення букв у слові, вимовляти звуки й ставити наголос відповідно до норм української літературної мови.

З-поміж помилок на заміну одних букв іншими, які до загальної кількості неправильних написань становлять відповідно 17, основну групу складають помилки на позначення звуків, близьких за акустичними властивостями та за місцем і способом творення.

Значною є кількість помилкових написань слів із м'яким знаком в середині та в кінці слів (37), на вживання апострофа (23) та на позначення на письмі подовжених м'яких приголосних двома однаковими буквами (46).

Досить поширеними є орфографічні помилки, що стосуються написання слів із дзвінкими приголосними в кінці та в середині слів перед наступними глухими (18).

Помилки на правопис слів з ненаголошеними е і, и е є одними з найбільш поширених у письмових роботах, особливо в творчих роботах і переказах (47).

Проведений аналіз рівня сформованості орфографічних умінь і навичок учнів 5, 10-х класів з української мови дає можливість зробити висновок, що учні часто ототожнюють такі основоположні поняття фонетики та графіки, як «звук» і «буква», неспроможні встановити, в чому полягає суттєва різниця між голосними і приголосними, твердими і м'якими, дзвінкими і глухими, наголошеними і ненаголошеними звуками, не знають основних правил української літературної вимови.

Такий рівень знань, умінь і навичок учнів з фонетики та орфоєпії значною мірою пояснюється тим, що в практиці роботи вчителів ще мало місця займають спостереження учнів за звуковими мовними явищами, артикуляційно-слухові та орфоєпічні вправи, різноманітні форми звукового та звуко-буквеного аналізу.

Об'єктом звукового аналізу виступає не вимовлене слово, яке учні могли б повторити, артикуляційно відчутти його окремі склади, звуки, наголос, а слово, взяте з підручника чи

попередньо записане на дошці в його графічній формі. Попередження орфографічних помилок при цьому, як правило, здійснюється шляхом орфографічної (буквеної) вимози.

Навчання мови та такого підходу перетворюється в мовчазне письмо (списування готових зразків), в основі якого переважають зорові сприйняття.

Помилки фонетико-графічного характеру, зокрема на пропуск, заміну, перестановку та встановлення зайвих букв, свідчать про наявність у структурі орфографічної навички слабкої ланки. Такою ланкою є акустико-артикуляційне сприйняття мовлення, на основі якого учні переводять сприйняті на слух звукові комплекси у графічні, застосовуючи при цьому в окремих випадках засвоєні правила правопису.

У результаті аналізу причин низького рівня знань значної частини школярів зроблено висновок, що можливості для підвищення орфографічної грамотності учнів слід шукати:

1) в удосконаленні орфографічного аналізу, вибір якого залежить від усвідомленого розуміння учнями принципів українського правопису;

2) у реалізації принципу систематичності в навчанні;

3) в ефективному використанні дидактичного матеріалу (розробка системи вправ узагальнюючого характеру, побудованої за принципом взаємозв'язаного опрацювання фонетичного, орфографічного та орфоепічного матеріалу).

Аналіз одержаних результатів у процесі констатуючого експерименту підтверджує припущення про відсутність ефективної методики формування в учнів орфографічних і орфоепічних умінь і навичок під час вивчення фонетики.

Будуючи експериментальне навчання, ми виходили з того, що успішного формування в учнів наукових понять та навчальних дій, передбачених програмою, можна досягти, не збільшуючи їхнього навантаження. Цьому сприяло забезпечення таких умов:

— уведення нових понять тільки на основі усвідомлених спостережень і виділення найістотніших ознак того чи іншого мовного факту, явища;

— забезпечення того, щоб учні усвідомлювали не тільки результати своїх дій, а й способи їх виконання;

— мотивація кожної навчальної дії учня;

— урахування індивідуальних особливостей мовлення учнів, зокрема, розвитку їхнього слуху, органів мовного апарату;

Підготовка учнів до засвоєння нового матеріалу проводилася як повторення відомого на вищому теоретичному рівні. При цьому виявилися спотворені і неповні опорні знання, уміння, навички, уявлення; проводилось їх виправлення і доповнення.

Важливим моментом експериментальної роботи було створення стійких асоціацій між звуком і графічним знаком, що передає його на письмі. Для цього розроблено систему вправ на спеціально дібраному мовному матеріалі.

У методичній літературі неодноразово підкреслювалася важливість розмежування учнями графічних і фонетичних явищ. Тому протягом усього експериментального навчання основною метою було розкрити закономірності відношення між мовленням та його письменийм відображенням, характер звуко-буквених розходжень як відображення фонологічного та історичного принципів правопису.

Під час експерименту з'ясовано, що учні у процесі письма оперують одиницями трьох систем — фонетичною, фонологічною і графічною. Почутий звуковий комплекс вони усвідомлюють у поняттях фонетики, інтуїтивно переводять у фонологічні одиниці, а далі співвідносять із відповідними поняттями графіки.

Звичайно, не всі звуки можна співвіднести з певною фонемою, частина із них (ті, які не можна поставити в сильну позицію) належать гіперфонемі. У таких випадках учням доводиться, керуючись тільки власним орфографічним чуттям, вибирати можливий буквений знак. Ці випадки шкільна граматики відносить до таких, які неперевіряються правилами. Вони найскладніші для учнів, оскільки порушують триступеневий стереотип, що існує інтуїтивно. Проте їх небагато, до того ж значна частина їх має чітке орфоепічне вираження.

У процесі експерименту застосовувалися узагальнюючі таблиці, схеми-моделі, тексти, опори, словники. Від уроку до уроку учні їх запам'ятовували.

Крім того, проводилася спеціальна робота, яка показала доцільність під час фонетико-орфографічного розбору йти від звука до букви, а не від букви до звука, як це узвичаєно у фонетичному розборі. Характеризуючи звук, поряд з іншими ознаками учні вказували на його позицію в слові, переходячи від звуків до букв, виділяли і характеризували орфограми, робили висновки.

Спочатку практикувалася пряма транскрипція: учні чули слово, записували його звуковим письмом, потім звичайним буквеним. Це сприяло розвитку орфоепічного слу-

ху, привчало учнів уважніше вслухатися в мову, усвідомлено порівнювати звучання й написання. Після цього вчилися оперувати зворотною транскрипцією.

Становлення орфографічних умінь і навичок — довготривалий процес, що вимагає застосування системи орфографічних вправ. Важливою умовою результативності цієї системи є те, як учитель розуміє вимоги, які ставляться до навчання орфографії, і вміє добирати види вправ відповідно до етапу формування орфографічної навички та лінгвістичної природи орфограм, формувати уміння самостійного застосування знань під час розв'язання орфографічних завдань.

П. І. ВІЛОУСЕНКО, М. П. ЄФИМЕНКО,

Запорізький державний університет

ПРОБЛЕМНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ У ВИХОВАННІ НАЦІОНАЛЬНО СВІДОМИХ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ

Для сучасного школяра характерний підкреслений інтерес до себе як особистості, до свого роду, до історії та географії свого краю, України в цілому. Саме неможливість задовольнити свою природну допитливість і призводить до нудьги на багатьох уроках, відрази до навчання взагалі. Надмірна офіційність викладання, затеоретизованість спричинюють виховання абстрактного інтернаціоналізму, позбавленого національних живих коренів, появи обивательської психології, зниження загального культурного рівня учнів.

У практику уроку української мови активно входять проблемно-ситуативні завдання, які допомагають цілеспрямованіше реалізувати виховну функцію навчання. Суть проблемно-ситуативних завдань полягає в тому, що учням пропонується ознайомитися з реальною життєвою ситуацією, яка спонукає до морального вибору. Темі для проблемно-ситуативних завдань беруться із суспільного життя держави, зокрема, з періодичної преси, народознавчих видань, з життя дитячого колективу, тобто, з реального сьогодення. Форма ознайомлення з ситуацією може бути різною: крім тексту-опису ситуації можна скористатися й технічними засобами навчання — магніто- і відеозаписами.

Подана ситуація супроводжується проблемним запитанням-завданням: учням необхідно умотивувати свої мірку-