

Іван ХОМ'ЯК,
доктор педагогічних
наук, професор,
м. Рівне

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

УДК 81'35:37.02-161.2

У статті висвітлено сучасні підходи до методів формування грамотності у школярів з урахуванням внутрішньої близькості правописних явищ зі специфічними чинниками кожного з вивчених розділів курсу української мови.
Ключові слова: орфограма, орфографічні норми, дидактичні принципи навчання, діалектне мовлення, двомовність.

Грамотно писати – означає виконувати найскладніший вид мовленнєвої діяльності, що вимагає вільного володіння орфографічними навичками. У роботі над виробленням їх слід керуватися положеннями психологічної теорії, покладеної в основу навчання орфографії: механізм навичок передбачає «удосконалення прийомів виконання дії (рухової чи розумової); шлях оволодіння навичкою проходить від усвідомленого використання деяких узагальнень до його автоматизації, тобто здійснення деяких розумових дій без згадування самих правил дії» [8; 63].

Однак це не означає, що правила не відіграють суттєвої ролі в процесі формування у школярів правописної грамотності. Навпаки, навчившись співвідносити звукові образи з графічними, виробивши вміння розпізнавати орфограми, учні тренуються застосовувати правилорівні форми формування на практиці, для того щоб у разі потреби можна було відтворити в пам'яті послідовність виконуваних дій або знати, до якого довідкового джерела звертатися. Саме цим і відрізняється автоматизована, або усвідомлена, навичка від автоматичної, тобто механічної.

Важливо знати, що: 1) процес формування навичок передбачає поетапне навчання з конкретними завданнями і метою; 2) суттєве значення має усвідомлення учнями способів дії, яким характерна максимальна межа результативності; 3) спосіб дії тісно зв'язаний з його орієнтувальною основою – тією системою конкретних операцій, які дають змогу досягнути очікуваного результату; 4) психологи пропонують і форми виконання дій: а) матеріальна (нааявність плану виконання дії, опорних матеріалів, схем, таблиць і т. ін.); б) мовленнєва (учень уголос коментує, промовляє, в якому порядку і що він буде робити); в) розумова (всі операції здійснюються мислено, подумки), кожна з яких вимагає відпрацювання за допомогою своєї системи вправ; 5) якщо навчальний процес організований правильно, неважко буває налагодити і самоконтроль учнів, який становить важливий компонент їхньої навчальної діяльності [28; 27, 28].

Формування в учнів умінь додержуватися орфографічних норм здійснюється на трьох етапах: «першому – спеціальне навчання на уроках орфографії, другому – принагідна орфографічна робота під час вивчення граматики, третьому – у зв'язку з роботою над розвитком мовлення учнів» [6; 58].

Вчені-методисти, керуючись визначенням Л.Щерби щодо загальної грамотності, диференціюють абсолютну орфографічну грамотність і відносну [31]. Зауважимо, що під відносною грамотністю розуміється не посередній рівень засвоєння орфографічного матеріалу, а його обмежений обсяг порівняно із загальною кількістю правил правопису. Завдання школи полягає в тому, щоб довести учнів до рівня відносної грамотності, а завдання методики – визначити найраціональніші способи досягнення цієї мети.

До таких способів належить реалізація в навчальному процесі **загальнодидактичних і методичних**, або специфічних, **принципів** навчання. Щодо викладання мови дидактичні принципи розкрито в працях О.Текучева, М.Рождественського, Л.Федоренко [30], [25], [35], а щодо методики правопису, то їх умотивував Г.Пристапа [26; 150–157]. Правильне застосування цих принципів ставить навчання орфографії на міцну науково-методичну основу.

Наприклад, принцип науковості забезпечує виклад загальномовних фактів, так чи інакше пов'язаних із виробленням у учнів орфографічних навичок, у повній відповідності з даними лінгвістичної науки – без перекручень, науково достовірно. Дослідження орфограм у зв'язку з явищами фонетики, морфології та інших розділів мови є визначальними для застосування принципу систематичності в навчанні правопису. На таких же засадах ґрунтується принцип послідовності, оскільки орфографічні явища зв'язані відповідно з фонетичними, морфологічними, синтаксичними фактами мови. Так, орфографічне правило про вживання префіксів *з-*, *с-* впливає з фонетичних особливостей слова: префікс *з-* передається переважно літерою *з*, але перед *к*, *п*, *т*, *ф*, *х*, що позначають глухі приголосні, пишеться *с*. Тому перед тим, як вибрати правильне написання з кількох можливих, учневі потрібно спочатку з'ясувати звуковий склад слова, а вже потім виконувати його графічний запис.

Принцип зв'язку навчання з життям має практичну спрямованість: школярі повинні так оволодіти орфографією української мови, щоб вільно користуватися на письмі словами з орфограмами будь-якого типу і виду.

Навчання орфографії спирається також на методичні принципи, зумовлені закономірностями

засвоєння українського правопису. І.Олійник і О.Скорик до них відносять свідомість і автоматизм під час навчання орфографії, її зв'язок із граматиною, розвитком мовлення [18; 284].

Аналіз правописних навичок свідчить, що в системних зв'язках орфографія не обмежується лише розділом граматики. Оволодіння орфографічно вправним письмом передбачає також наявність в учнів певних знань і вмінь з орфоєпії, фонетики, лексики, словотвору. У зв'язку з цим не можна не погодитися з думкою М.Разумовської про те, що «успішне оволодіння правописом перебуває в залежності від мовного розвитку учнів» [28; 4].

У процесі навчання орфографії учня необхідно ставити в такі умови, щоб «розвиток його думки йшов не тільки від правила до слова, а й (частіше) від слова до правила» [2; 26] у відповідності до психофізіологічних основ писемного мовлення як виду діяльності учнів. Цьому сприяє технологія навчання рідної мови, що ґрунтується на концептуально новому підході до організації навчального процесу: «У новій школі не повинно мати місце зайве теоретизування, вербальне заучування граматичних положень і правил. Основний стрижень занять з рідної мови – всебічний розвиток усного і писемного мовлення учнів. Процес навчання здійснюється в певній системі на основі комунікативно-діяльнісного підходу» [5; 71].

Специфіка мовлення як об'єкта навчання така, що діти користуються ним задовго до того, як переступають поріг школи, де «вивчають не стільки нове для них у мові й мовленні, скільки переосмислюють раніше відоме, інакше кажучи, учні ознайомлюються не з алгоритмами, за якими мають діяти, а з алгоритмами, за якими вони вже давно діють» [27; 62]. Незміцнілі правописні навички часто-густо витісняються іншими, неадекватними мовному явищу навичками, сформованими під впливом некерованого вчителем мовлення, характерного певному середовищу. У цьому полягає одна з визначених М.Стельмаховичем суперечностей, притаманних методиці викладання української мови: між сумою факторів, які впливають на формування мовного обличчя особистості, і тією незначною їх кількістю, що ввійшла в коло обсервації (спостережень) шкільної методики, яка, по суті, не бере до уваги, як діють на учня в мовному відношенні сім'я, дитяча субкультура, громадська думка, участь у трудовій діяльності та проведенні дозвілля, художня література, традиції, засоби масової інформації (преса, радіо, телебачення, кіно, театр тощо) [29; 81].

Для вирішення проблеми розвитку й удосконалення орфографічних навичок необхідно подолати названу суперечність шляхом підвищення ефективності існуючих методів навчання орфографії і врахування в цьому процесі сили впливу навколишнього мовленнєвого середовища.

Аби протистояти інтерференційним впливам на механізм утворення орфографічних навичок, школа повинна мати ефективні прийоми і засоби протидії

негативним явищам. Ними є: 1) мовленнєве середовище, у якому перебувають учні; 2) той орфоєпічний режим, яким регулюється мовлення школярів; 3) мовленнєва дисципліна, вольові зусилля учня, спрямовані на подолання давньої інерції в користуванні мовою; 4) тренування умінь визначати, якою мовою здійснюється процес письма, привчання до самоконтролю в цьому відношенні; 5) вправлення в розмежуванні протилежних за змістом правил орфографії української і російської мов, у диференціації різних написань спільних чи близькосторідних слів української і російської мов [30; 361], [16; 62].

Як у самій школі, так і поза нею важливо проводити різноманітні заходи, в т. ч. і громадські, що відіграють позитивну роль у формуванні навичок грамотного мовлення: практичне застосування в школі єдиного режиму усного і писемного мовлення; проведення лекцій, бесід, диспутів про культуру українського мовлення, шляхи подолання мовленнєвих помилок; обговорення мовних проблем на класних і загальношкільних учнівських зборах; індивідуальні і групові розмови з батьками про соціальну потребу володіння нормами літературної мови, зокрема орфографічними, роль читання, перегляду освітніх телепередач і слухання спеціальних радіопрограм, аргументування аксіоми про те, що лише загальнозрозуміла мова здатна бути засобом спілкування; випуск стінних газет з аналізом рівня мовленнєвої вправності школярів; створення стендів, «куточків» культури мовлення, призначених пропагувати вимоги до орфоєпічного й орфографічного режиму в школі, а також для ілюстрування слів з важкими орфограмами, демонстрування зразків оформлення ділових паперів, крашних учнівських зошитів і т. ін.; використання потенціалу позакласної роботи з метою прищеплення учням любові до рідної мови, уважного ставлення до діалектів як основоположних компонентів літературної мови та джерела її розвитку і водночас нетерпимості до мовленнєвих перекозів, що нерідко супроводжують комунікативну діяльність школярів.

Важливо підкреслити, що на шляху протистояння діалектизмам та відхиленням, спричиненим дією іншої мови, повинен стояти не лише вчитель-словесник, а весь педагогічний колектив школи.

Найважчий етап роботи над підвищенням рівня учнівського мовлення – запровадження в навчальному закладі єдиного мовленнєвого режиму. З цією метою на спеціальному засіданні педагогічної ради заслуховується доповідь про шляхи застосування режиму усного і писемного мовлення, роль учителів-предметників у справі поліпшення орфоєпічної і правописної грамотності учнів; наводяться позитивні і негативні приклади з практики реалізації мовленнєвої програми в школі; обговорюються правила пропонованого режиму, які приймає педагогічна рада і затверджує директор школи. Тоді ж вибирається спеціальна комісія, очолювана вчителем-україністом, завдання якої – вивчати роботу

педколективу над упровадженням мовленнєвого режиму в життя школи, поширювати передовий досвід, а також виконувати функцію контролю.

За час навчання в школі учні повинні виробити вміння уважно слухати і розуміти мову вчителя й однокласників, ставити запитання, брати участь у дискусіях. Грамотно оформленим слід вважати висловлювання, у якому учень додержується правил вимови і наголосу, правил уживання слів відповідно до їхнього значення й особливостей використання в різних стилях мовлення, правил утворення і зміни слів, а також утворення словосполучень і речень відповідно до вимог граматики, правил орфографії і пунктуації.

На складності формування в учнів орфографічних навичок в умовах діалектного середовища акцентують увагу вчені-лінгвісти і методисти. Наприклад, Й.Дзендзелівський наголошує на тому, що «неусвідомлювані діалектні явища досить живучі, бо в цьому випадку мовець не може докласти якихось зусиль для їх подолання. У зв'язку з цим одним із важливих практичних завдань наших учителів і взагалі інтелігенції у справі піднесення мовної культури населення і є роз'яснення чи «викриття» ось таких «прихованих» діалектизмів, або переведення неусвідомлюваних діалектних рис у розряд усвідомлюваних» [13; 254, 255]. М.Доленко вмотивував думку про те, що діалектизми фонетичного і морфологічного характеру набагато стійкіші від звичайних орфографічних помилок: «Під впливом мовного середовища у людини з малих років формується особлива артикуляційна база, яку в старшому віці переробити важко; <...> стійкість діалектних рис настільки велика, що багато з них (особливо фонетичних) зберігається до глибокої старості» [12; 39, 40]. О.Текучев підкреслює: «Перед учнем-діалектоносієм стоїть дуже складне завдання: живучи в оточенні дорослих, таких же діалектоносіїв, як і він сам, звільнитися від властивих його мовленню звичних з дитинства діалектизмів й оволодіти літературним мовленням» [32; 11].

Перехід від діалектного мовлення до літературного повинен здійснюватися поступово, плавно, до певної міри непомітно для учнів. Ми поділяємо думку Л.Булаховського, Л.Симоненкової, О.Текучева про те, що подолати діалектні орфографічні помилки можна без надзвичайних зусиль, але за умови, що словесники будуть достатньо обізнані з питаннями діалектології. Учителів мови необхідно знати загальні відомості з історії української діалектології, характерні ознаки говіркової мови, типові діалектні явища, притаманні різним групам наріч, говіркові особливості населення тієї місцевості, в якій знаходиться школа.

Аби правильно організувати роботу з учнями, носіями певного діалекту, важливо з'ясувати: а) які слова літературної мови зовсім невідомі місцевому населенню; б) які місцеві слова відповідають літературним; в) яким словам літературної мови не можна знайти відповідників у говорі [32; 38].

У діалектних умовах учителів доводиться мати справу з двома важливими явищами: неоднаковою стійкістю діалектизмів і різною здатністю учнів позбуватися одного й того ж діалектизму, що зумовлено як суб'єктивними факторами (індивідуальними особливостями учнів, характером сприйняття нової інформації, гнучкістю мислення тощо), так і факторами об'єктивного характеру: поширеністю певного мовного явища в діалекті взагалі і в мовленнєвій практиці учня зокрема; тривалістю періоду, впродовж якого учень уживав у своєму мовленні діалектизм; мовленнєвим середовищем, у якому певна діалектна риса зберігається як функціональне явище; міцністю і кількістю асоціативних зв'язків цього явища з іншими рисами діалекту [32; 19].

Орфографія і методика її навчання будуються, як відомо, на врахуванні співвідношень письма і літературної вимови. Тому в навчальному процесі школяр, носій діалекту, повинен подолати труднощі, які виникають перед ним під час засвоєння літературної вимови та зв'язані зі співвідношеннями орфографії і літературної вимови, орфографії і діалектної вимови [32; 3]. Активізувати цей процес можна, переконавши учня, що з погляду літературної мови він розмовляє неправильно, допомігши йому усвідомити різницю між діалектним і літературним мовленням, викликавши в нього бажання досконало оволодіти літературною мовою.

Процес витіснення діалектизмів із повсякденного мовлення учнів складний, супроводжується періодичними виявами в мовленні школярів говіркових ознак. Такий стан мовленнєвих навичок, коли учні одночасно користуються і діалектною, і літературною формами висловлювання думок, О.Текучев умовно назвав дво м о в н і с т ю. Він виділив етапи переходу учнів від діалектної до літературної мови: 1) виявлення, розпізнавання учнем того, що для позначення словами відомих йому з дитинства фактів, явищ, речей існують різні способи; усвідомлення, що звичне для нього мовлення з погляду школи вважається не тільки ненайкращим, а навіть неприйнятним; 2) поступове осмислення нових для учня фактів (слів, звуків, їхніх сполучень і т. п.), встановлення співвідношень між значеннями, пов'язаними із звичними для нього з дитинства словами, і значеннями заново сприйнятих слів; 3) нагромадження в досвіді і пам'яті учня нових для нього фактів літературної мови (лексичних, граматичних, орфоепічних норм) у зіставленні їх із відповідними фактами місцевого говору; 4) період конкурування у свідомості учня старого і нового: спочатку нове повільно пробиває собі шлях і лише згодом остаточно витісняє старі, звичні для школяра навички; 5) період відносно повного засвоєння літературних норм [32; 19, 20]. У результаті факт літературної мови має усвідомитися учнем як еквівалент витісненої, оскільки остання виявилася не такою досконалою.

Неоднаковий характер орфографічних помилок, властивих учням із різних діалектних середовищ,

зумовлює потребу в диференційованому підході до навчання правопису. З цією метою «необхідно розробити нові прийоми навчання і забезпечити застосування старих, загальновідомих прийомів, але на іншій основі, в іншій системі [виділення наше – І.Х.], на спеціально дібраному специфічному для конкретних умов матеріалі» [32; 6].

На думку О.Біляєва, Л.Скуратівського, Л.Симоненкової, Т.Шелехової, диференційоване навчання повинно зайняти чільне місце на сучасному уроці української мови, оскільки полягає у варіативності навчального змісту, використанні системи диференційованих завдань, організації групової і парної форм проведення занять, які повинні відтиснути фронтальну форму з домінуючої позиції, а це значно розширить можливості для формування комунікативних умінь [6; 19]. Реалізація диференційованого підходу в навчанні орфографії 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.Текучева, Л.Симоненкової про доцільність диференційованого підходу до планування навчального матеріалу в умовах різних діалектних груп шляхом внесення деяких змін у межах годин, відведених програмою на вивчення кожного з розділів мови [26; 44].

Так, в умовах північних говорів більше часу слід виділити на вивчення, зокрема, таких дотичних до орфографії тем: «Звуки мовлення», «Позначення звуків мовлення на письмі», «Голосні наголошені й ненаголошені, їхня вимова і позначення на письмі», «Ненаголошені голосні *e, u, o* в коренях слів», «Уподібнення приголосних звуків», «Правила вживання м'якого знака», «Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків. Чергування *o-a, e-i, e-u*», «Чергування *o, e з i*», «*И, и* після *ж, ч, ш, щ* та *г, к, х* у коренях слів», «Відмінювання іменників II відміни», «Відмінювання прикметників», «*Н* в особових займенниках 3-ї особи після прийменників».

В умовах південно-західного наріччя більше уваги необхідно приділити вивченню таких тем, як: «Голосні і приголосні звуки», «Приголосні тверді і м'які, дзвінкі і глухі», «Співвідношення звуків і букв», «Вимова приголосних звуків та позначення їх на письмі», «Позначення м'якості приголосних на письмі буквами *ь, і, є, ю, я*», «Правила вживання апострофа», «Правильна вимова та написання слів з апострофом», «Подвоєння букв на позначення подовжених м'яких приголосних», «Відмінювання іменників I відміни», «Відмінювання іменників II відміни», «Ступені порівняння прикметників. Утворення вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників», «Відмінювання числівників», «Правильне вживання числівників для позначення дат, часу (годин)», «Осо-

бові та зворотний займенники, їх відмінювання», «Неозначена форма дієслова (інфінітив)», «Минулий час. Зміна дієслів у минулому часі», «Майбутній час. Відмінювання дієслів майбутнього часу».

В умовах південно-східних говорів більше годин слід відвести таким темам: «Голосні наголошені й ненаголошені, їхня вимова і позначення на письмі», «Правильна вимова та написання слів з апострофом», «Позначення м'якості приголосних на письмі», «Правильне вживання відмінкових закінчень іменників», «Теперішній час. Відмінювання дієслів теперішнього часу», «Букви *e, u* в особових закінченнях дієслів I і II дієвідміни».

Диференційована методика з огляду на різноманітність українських говорів і силу їхнього впливу «повинна забезпечити індивідуальний методичний підхід до учнів, враховуючи не тільки вікові і психологічні особливості, але й характер того діалекту, на якому вони говорять» [32; 5].

Індивідуалізація має стати невід'ємною частиною методики навчання орфографії в діалектних умовах; вона передбачає одночасну роботу вчителя з різними групами учнів, об'єднаних за рівнем їхнього інтелектуального розвитку, ступенем вправності опановувати нормами писемного мовлення. Індивідуальна система навчання пов'язана з розробкою спеціальних завдань, різних за складністю, обсягом виконання і характером мовних явищ; включає в себе використання елементів програмованого навчання, алгоритмічних приписів, що активізують розумову і пізнавальну діяльність учнів у процесі вироблення в них орфографічних навичок, а в перспективі, за умови забезпеченості шкіл достатньою кількістю комп'ютерів, «піднесе вивчення мови на якісно новий рівень, даючи змогу реалізуватися особистісним освітнім цілям учнів в оптимальному для них темпі, з орієнтацією на "зону найближчого розвитку", кардинально поліпшити контроль і самоконтроль на основі зворотнього зв'язку» [6; 19].

Крім звичних для словесників складностей формування в учнів орфографічних навичок (невміння розпізнати орфограму, визначити потрібне правило, застосувати його на практиці тощо) і тих, які пов'язані з умінням аналізувати орфографічне явище шляхом встановлення зв'язку з фонетичними, граматичними та іншими мовними фактами, що визначаються специфікою засвоєння орфографічних норм в умовах діалектного середовища, під час вивчення у школах української і російської мов з'являються додаткові труднощі, як-от: а) учень не звернув увагу, якою мовою він пише, і механічно написав слово відповідно до орфографії другої, паралельно вивчуваної мови; б) учень не зміг швидко визначити, яке з двох відомих йому правил, протилежних за змістом, потрібно використати в цьому випадку, тобто яке з двох правил стосується орфографії російської мови, а яке – орфографії української мови; в) знаючи, як пишеться слово відповідно до орфографії однієї з мов (української чи російської), але не знаючи, як слід писати це слово

згідно з орфографією іншої мови, учень прагне написати його "інакше" навіть у тих випадках, коли правопис спільних слів збігається в українській і російській мовах» [16; 61].

Під час вивчення споріднених мов не слід допускати «змішаної двомовності» (термін Л.Щерби), коли «процес створення тексту зазнає інтерференційного впливу однієї мови на іншу, що призводить до сплутування граматичних форм, негативно позначається на лексиці, словотворенні, орфографії [виділення наше – І.Х.]» [4; 7].

Взаємозмішування орфографічних норм найвідчутніше спостерігається відразу ж після вивчення подібного матеріалу на уроках спорідненої мови. Аби уникнути правописної неадаптованості під час навчання школярів застосовувати неоднакові за змістом правила української і російської орфографії, слід взяти до уваги розроблені й експериментально перевірені І.Мельниченко фактори: а) ступінь збігу аналогічних правил правопису української і російської мов; б) ступінь засвоєння матеріалу на уроках рідної мови і проміжок часу, що минає після вивчення аналогічних правил на уроках другої мови; в) чи вивчається орфографічний матеріал (або різні написання спільних слів) на уроках однієї (обох) мов; г) прийоми, за допомогою яких подаються і закріплюються аналогічні правила української і російської мов; ґ) характер вправ, на основі яких закріплюються правописні навички учнів з української і російської мов; д) відбір лексичного матеріалу, що покладений в основу тренувальних вправ [16; 46].

Чільне місце в навчанні орфографії має посісти **порівняльний прийом**, завдання якого – встановлення в певній послідовності відношень тотожності, подібності (зіставлення) і відмінності (протиставлення) об'єктів, характерних виучуваним мовам. Порівняння, що набуло широкого застосування в шкільному навчанні завдяки К.Ушинському, може здійснюватися як учителем, так і учнями: спочатку за допомогою наставника, а потім самостійно.

Експериментально доведено, що при одночасному ознайомленні учнів із протилежними за змістом аналогічними в обох мовах правилами орфографії настає різке взаємозмішування написань навіть тоді, коли обидва правила учні добре знають. І лише після виконання низки вправ зіставного характеру такий орфографічний матеріал школярі засвоюють успішно [16; 49].

Зіставний прийом становить особливий інтерес під час вивчення близькоспоріднених мов. Н.Пашківська стверджує, що термін «зіставлення» вживається сьогодні в двох різних вимірах: для позначення основи викладання другої (російської) мови і для назви методичного прийому [21; 25]. Ми вважаємо, що зіставлення актуальне і для вивчення рідної мови, оскільки застосовується у трьох формах: а) зіставлення одночасне, коли взаємозв'язані поняття вводяться в один і той же час; б) зіставлення послідовне, коли спочатку вводиться одне зі

зв'язаних понять (правил і т. п.), а інше розглядається дещо пізніше порівняно з попереднім; в) відстрочене порівняння, коли зіставляються поняття (правила), раніше засвоєні роздільно [9; 29]. Однак слід зауважити, що під час вивчення подібних мов слід уникати передчасних зіставлень, коли, наприклад, аналізоване орфографічне поняття ще не розглядалося на уроках нерідної мови, «інакше, – як вважає О.Біляєв, – можливе небажане перенесення рис однієї мовної системи в іншу» [4; 11].

Прийом зіставлення застерігає від інтерференційних впливів, активізує логічне мислення учнів, розвиває їхню увагу, виключає механічність заучування теоретичних положень, допомагає усвідомити спільні правописні властивості української та російської мов і на цій основі визначити відмінні в обох мовних структурах орфографічні риси. Зіставлення необхідно широко застосовувати під час опрацювання частково подібних і протилежних фактів, які зазнають найбільшого інтерференційного впливу.

Основними видами зіставлень під час вивчення поряд з українською російської мови є: зіставні таблиці, зіставні вправи і вправи-переклади. Проаналізуємо їх як складові елементи в системі сучасних засобів і методів навчання орфографії української мови.

Природа дитини вимагає активного сприймання виучуваних фактів, а для цього школяр повинен не тільки чути й записувати слова з аналізованими орфограмами, але й бачити їх. Зорове сприйняття орфографічних явищ забезпечує загальнодидактичний принцип наочності, який лежить в основі методики навчання орфографії як у діалектних умовах, так і в процесі вивчення споріднених мов.

Про важливу роль наочності в навчальному процесі писали Я.Коменський, Й.Песталоцці. Не меншої ваги і значення надавали їй Г.Сковорода, К.Ушинський, В.Сухомлинський. Необхідність використання наочних засобів у вивченні орфографії обґрунтували М.Бернацький, М.Бардаш, А.Хлебникова, Г.Пристапу.

«Дібрати наочний матеріал правильно, – наголошує Л.Федоренко, – значить включити в нього мовні явища, які можна (і необхідно) порівнювати і протиставляти» [35; 72]. Зіставні таблиці повинні містити в собі головні, найсуттєвіші правописні ознаки, характерні порівнюваним мовним системам.

Конструювання зіставних таблиць на дошці є найелементарнішим видом наочності і в той же час найголовнішим наочним посібником для учнів. Після вивчення певних орфограм на уроках схожої мови вчитель-україніст повинен скористатися можливістю закріпити раніше засвоєний матеріал на уроках рідної мови під час повторення, узагальнення й систематизації вивченого у зіставленні з фактами спорідненої мови. Приклади до аналізованих теоретичних положень записують на дошці вчитель або учні в спеціально заготовлені графи, контрольні орфограми виділяються підкресленнями, виконані на дошці записи учні переносять у робочі зошити,

зберігаючи абзаци, умовні позначки тощо. Такі таблиці відображають графічну виразність написаного: систему в записах (розташування матеріалу), логічне членування його (нумерація, абзаци), виділення зіставлюваних фактів за допомогою кольорової крейди.

Методику виготовлення настінних орфографічних словників описали М.Бернацький, І.Колесник [3; 85], [14; 54–57]. Такі словники можна успішно використовувати в умовах вивчення споріднених мов, надавши їм форми зіставних таблиць. Для цього на форматному цупкому папері наклеюються продовгуваті кишеньки-пази двома рядами-колонками з таким розрахунком, щоб у них легко вставлялися стандартні друкарські листки (210 на 297 мм) зі словами, в яких містяться важкі для написання орфограми: у колонці зліва – українською мовою, справа – російською. Слова, з правописом яких ознайомилися учні, періодично замінюються іншими. Застосовуються два принципи групування правописного матеріалу: тематичний, за яким добираються слова української і російської мови з орфограмами певного типу чи виду, і алфавітний, коли слова з різними орфограмами записуються в загальному порядку українською мовою, а навпроти подаються іншомовні відповідники.

Зіставні таблиці можна виготовляти і без форматних листків та з меншою витратою часу. З цією метою використовуються кодоскопи, або графопроектори, – апарати, які, за визначенням дослідників технічних засобів навчання (Л.Кулінської, Л.Чешка, Л.Пресмена, Г.Шейнфельд, Л.Зельманової, Т.Майорової та ін.), найпридатніші для уроків мови. Техніка виготовлення кодоскопів, або транспарантів, що містять у собі робочий дидактичний матеріал, не складна: на целофановій плівці (чим прозоріша вона, тим вища якість проектування) за допомогою туші, фломастерів, кулькових ручок (найкраще чорного і червоного кольорів) відображається зміст зіставної таблиці, зображення її проектується через кодоскоп на будь-яку плоску поверхню без спеціального затемнення класної кімнати. Легкість виготовлення кодопозитивів, різні способи їх застосування (накладання, пересування, маскування частин зображеного) дозволяють успішно використовувати їх на уроках вивчення орфографії з метою порівняння актуальних мовних фактів у виучуваних мовах.

Свідомому засвоєнню орфографічного матеріалу сприяють такі види робіт: аналіз записаних на таблиці прикладів, на основі яких формулюються правила правопису, заміна наведених прикладів власними, складання орфографічних таблиць на основі узагальнення аналізованого матеріалу [26; 156].

Зіставні таблиці поряд з іншими видами наочної допомагають словесникам вирішити чимало дидактичних завдань: розвивають в учнів наочно-образне мислення; активізують увагу й навчально-пізнавальну діяльність школярів; дозволяють кон-

кретизувати теоретичні питання; розширюють сферу показу практичного застосування аналізованих понять, які іншим способом не можуть стати предметом спостереження учнів; наочно систематизують і класифікують виучувані явища; виконують роль засобів стимулювання інтересу до навчання; дозволяють у конкретизованій формі одержувати інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу.

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. Зіставні вправи входять у систему орфографічних вправ, яка являє собою «взаємозв'язок орфографічних правил, дидактичного матеріалу, типів і видів вправ, виконуваних у певній послідовності» [26; 208].

Більшість методистів (Л.Федоренко, М.Разумовська, М.Баранов, Г.Іваницька та ін.) виділяють дві основні групи вправ для навчання орфографії: списування і диктанти. Є.Дмитровський, Г.Передрій, І.Олійник, О.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 [11; 184], [17; 177], [18; 288].

Система орфографічних вправ, розроблена Д.Богоявленським, складається зі списувань. Крім того, рекомендується застосовувати зоровий, попереджувальний і контрольний диктанти паралельно зі списуванням, а роботу завершувати творчим письмом [7]. Можна погодитися з В.Онищуком у тому, що пропонується класифікація в основному правильна, проте неповна і потребує вдосконалення [20; 49].

Залежно від послідовності виконання в сучасній методиці наявні системні розробки орфографічних вправ [24; 8–12], [23; 68–70], що з практичних міркувань трансформовані нами в єдину поетапну структуру:

I 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 найвивіренишою на практиці «вправою, що базується на порівнянні вимови з написанням» [35; 167], а тому особливо корисний для засто-

сування в умовах діалектного чи споріднено-мовного 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.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 [22; 202], визначаючи види то з погляду сприймання їх учнями, то з позиції їхнього призначення. Інший підхід до класифікації диктантів запропонував М.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 [33].

Розподілові диктантів, здійсненому М.Ушаковим, характерна, на наш погляд, більша чіткість і наукова виваженість. З подібних позицій класифікують диктанти Л.Федоренко й Н.Алгзіна [35; 167–171], [1; 57]. Л.Федоренко ділить їх на дві групи: зі зміною тексту і без його зміни, додавши до визначеного М.Ушаковим першого виду диктант з 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.Алгзіна, на відміну від М.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 зоро-слухові, слухо-зорові і зорові диктанти.

За способом контролю успішності учнів Є.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» [11; 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) [10; 8, 9].

В.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 [10; 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.Горбачук розкриває суть використовуваного у вивченні української і російської мов 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. п.

Неускладнене списування як найефективніший спосіб засвоєння орфографії рекомендують М.Бунаков, В.Фльоров, П.Афанасьєв та ін., які вбачають важливість цих вправ у тому, що вони розвивають в учнів зорову пам'ять. Списування тексту без змін обстоє А.Срагович: «Два-три роки такої роботи дадуть більше, ніж десять років навчання прийнятими зараз методами» [28; 30].

Не заперечуючи ролі ускладненого, або творчого, списування, проти копіювання текстів, а також записів услід за орфографічним промовлянням учителя, висловився Д.Богоявленський: «Характер і матеріал вправ повинен бути таким, щоб їх виконання вимагало застосування правил» [7; 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 другим 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.Текучев [32; 77]. Окрім того, вправи для розпізнавання орфограм під час зорового сприймання тексту відіграють значну роль у процесі формуван-

ня 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 їхнього вживання, зіставленням літературних форм з діалектними і тими, які властиві, наприклад, російській мові тощо.

Списування становить основу змісту навчальних вправ, до яких висувають високі вимоги. Так, О.Леонтьєв вважає, що вправа має бути проблемного характеру: «Цю проблему потрібно ставити так, щоб у результаті її вирішення досягалася автоматизація або закріплення необхідного уміння чи навички» [23; 158]. 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» [36; 184], включаючи, безумовно, і правописні.

Керуючись класифікаційними критеріями О.Бестужева, Л.Симоненкова розробила систему вправ, розрахованих на застосування в умовах місцевих говорів [26; 33, 34]: 1) вправи на усвідомлення форми і змісту певного граматичного явища (орієнтовні типи завдань: зіставити і проаналізувати; списати і підкреслити; виписати з тексту певне мовне явище; зробити граматичний розбір і т. ін.); 2) вправи на запам'ятовування (орієнтовні завдання: провідміняти, змінити; поставити слово в потрібній формі; списати, поставити взяті в дужки слова в заданій формі; замінити форми виділених слів іншими); 3) вправи на самостійне застосування одержаних знань, що сприяють виробленню в учнів умінь продуктивного мовлення; 4) вправи для повторення, які ґрунтуються на систематичному поновленні в пам'яті учнів раніше вивченого, але на новому матеріалі, тобто іншому, ніж той, що використовувався під час пояснення теми; 5) контрольні вправи, якими можуть бути будь-які, призначені для закріплення.

В умовах вивчення поряд з українською мовою російської слід широко використовувати різні види вправ зіставного характеру, як-от: 1) порівняти написання поданих слів по-українськи і по-російськи; 2) списати слова двома колонками: у першій – слова, написані українською мовою, у другій – слова, передані російською мовою; 3) запам'ятати написання поданих слів по-українськи і по-російськи, переписати їх і підкреслити вказану орфограму; 4) перекласти слова з російської мови на українську; 5) перекласти словосполучення з російської мови на українську (і навпаки); 6) прочитати текст, перекласти його російською мовою, записати переклад; не дивлячись у книгу, перекласти цей текст українською мовою і звірити з перекладом, вміщеним у

підручнику; під час перекладу звернути увагу на вживання певної орфограми; 7) продиктовані речення російською мовою записати по-українськи; 8) прочитати слова, записані по-російськи, ввести їх у розповідь за опорними словами, переклавши українською мовою (якщо ці слова зустрічались у вправах раніше); 9) прослухати текст російською мовою, коротко переказати його в письмовій формі українською мовою, вживши слова з певною орфограмою; 10) перекласти підкреслені в тексті речення українською мовою; усно пояснити написання виділених слів; 11) списати, вставити на місці крапок потрібні літери, зіставити ці слова з подібними словами російської мови і пояснити правопис їх; 12) перекласти українською мовою поданий текст або його частину; 13) виписати з тексту виділені слова, записати їх російською мовою, пояснити написання слів по-українськи і по-російськи [16; 89, 90].

Частину зіставних вправ, як бачимо, становлять списування-переклади, мета яких – відтворити слова або зв'язний текст засобами іншої мови. Багато науковців, серед яких О.Фінкель, П.Пузиренко, А.Лісовський, навчальний переклад називають мовностилістичною вправою. А.Супрун, О.Біляєв, Н.Пашківська розглядають його як засіб боротьби за чистоту мовлення, М.Стельмахович, В.Мельничайко, Г.Шелехова – як ефективний прийом розвитку зв'язного мовлення. Вважаємо, що переклад можна використовувати і як орфографічну вправу, тому що перекладаючи, учень думає не тільки над тим, який дібрати слововідповідник, але і як правильно записати його.

Під час перекладу школярі порівнюють орфографічні явища української і російської мов, вмотивовують правопис перекладених слів, виробляють умінь уважного ставлення до правописних норм обох мов. Слушною, на наш погляд, є рекомендація Н.Пашківської стосовно того, що «найбільш ефективними слід вважати ті вправи-переклади, які спрямовані на подолання лише однієї труднощі» [21; 48], тобто пропонувані для перекладу слова мають бути орфографічно однотипними, аби максимально зосередити на собі увагу учнів. У роботі над зв'язним текстом спочатку перекладають окремі слова і словосполучення, акцентують увагу на їхньому правописі, далі – речення, після чого здійснюють переклад усього тексту з використанням опорних колективно перекладених словесних одиниць.

З метою раціонального використання вправ-перекладів необхідно враховувати: 1) під час опрацювання яких тем ця вправа найнеобхідніша; 2) який навчальний ефект може дати її застосування в кожному конкретному випадкові; 3) який дидактичний матеріал потрібний для досягнення тієї чи іншої мети; 4) які є способи виконання перекладу і коли доцільно застосовувати кожен із них [15; 176].

В умовах інтерферованого мовленнєвого середовища доцільно застосовувати і редагування текстів з порушенням правописних норм літературного

мовлення. Цей вид навчальної роботи проводиться в основному як саморедагування, що полягає у вивірненні і виправленні раніше написаного на основі знань лінгвістичних норм і уявлень про позитивні якості писемного мовлення.

Вправи подібного характеру відомі в методиці як такі, що побудовані за принципом какографії [19; 25], [3; 22], в перекладі з грецької мови це означає погане, кепське писання. Учням даються свідомо спотворені слова або перекручені тексти, щоб вони відшукали помилки і зробили правильний запис деформованого матеріалу. Такі вправи називають ще «німими диктантами».

Якщо взяти до уваги сьогоденний рівень мовленнєвої грамотності школярів, то вчителів не доведеться докладати особливих зусиль у «монтажі» названих вправ. Для цього доречно скористатися розгорнутим аналізом раніше написаних творчих робіт. Але не слід обмежуватися фіксацією суто орфографічних невірностей – правописні відхилення пов'язані здебільшого з викривленнями словотвірного, граматичного та іншого характеру.

Розгляд орфографічних явищ у взаємодії з лексичними, орфоепічними та іншими властивостями мови передбачає спеціальний методичний принцип зв'язку орфографії з різними розділами української мови, реалізація його здійснюється за допомогою орфографічного розбору, що супроводжує метод списування.

Залежно від повноти виконання орфографічний розбір правомірно розглядати як підготовчу, вступну, тренувальну чи завершальну вправу. Цей методичний прийом сприяє виробленню в учнів орфографічних навичок, а використання елементів орфографічного аналізу в різних видах вправ розвиває в них уміння «переносу» (за Д.Богоявленським) правил на інші правописні факти.

Орфографічний розбір пов'язаний з морфемним, словотвірним, граматичним аналізами слів, які забезпечують осмисленість виконуваних учнями дій. У досліджуваній проблемі аналізований розбір важливий ще й тим, що «в більшості випадків супроводжується порівнянням писемного мовлення з усним: порівняння тут – засіб знайти орфограму» [35; 175].

У процесі навчання орфографії практикується неповний, або частковий, повний, або розгорнутий, усний і письмовий розбір. Типові варіанти неповного розбору: 1) учні пишуть речення і підкресленням виділяють у словах орфограми, у дужках дають їм стислу правописну характеристику; 2) у заздалегідь виготовлені таблиці школярі вписують дібрані ними приклади, що аналогічні поданим, підкреслюють потрібні орфограми; 3) з тексту виписують слова колонкою, підкреслюючи в них орфограми і даючи їм коротку характеристику [2; 39, 40].

Прийом розгорнутого орфографічного розбору-міркування виконує три функції: допомагає школяреві запам'ятати формулювання вивчуваного правила, що багаторазово повторюється у формі мірку-

вання; сприяє розумінню цього правила, бо учень бачить його в дії; навчає мовленню [34; 41].

Таким чином, в основу методики формування в учнів орфографічних навичок покладено психологічні особливості писемного мовлення, що враховують специфіку мовленнєвого середовища, в якому перебувають школярі, принципи навчання орфографії, які, у свою чергу, зумовлюють засоби, методи і прийоми опрацювання правописного матеріалу.

Орфографічні вміння й навички є важливим компонентом загальноосвітньої підготовки учнів з української мови, вони активно формуються на головному етапі вивчення орфографії в школі – у 5–7-х класах, коли закладаються основи так званої відносної грамотності, що характеризується вмінням учня писати слова згідно з правилами українського правопису.

Процес формування в учнів орфографічних навичок ускладнюється дією інтерферованого мовленнєвого середовища, в якому переважає суржикумовний стиль. Завдання школи – створити сприятливі умови для впровадження в дію єдиного мовленнєвого режиму, допомогти словеснику-україністу навчити школярів вправно користуватися нормами усної і писемної літературної мови.

В умовах діалектного оточення доцільним є широке використання різноманітних наочних посібників, які допомагають зосередити увагу учнів на актуальних правописних явищах, стимулюють їхнє мислення. Особливо ефективною слід вважати динамічну наочність, яка здатна видозмінюватися та бути матеріалом для розмірковувань і самостійних висновків школярів.

Під час вивчення в школах української і російської мов актуальності набуває прийом порівняння, покладений в основу зіставних таблиць, зіставних вправ і вправ-перекладів, водночас він є складовим елементом тих методів навчання орфографії, які застосовуються в діалектних умовах.

Порівняльний прийом розвиває в учнів спостережливість, уважність до вибору орфограм, ретельність у дотриманні норм писемного мовлення. Дбайливе ставлення до мовної матерії виробляється в учнів і під час редагування текстів, що містять різноманітні правописні відхилення. Виправляючи «чийсь» помилки, школярі вимогливіше ставляться до власного мовлення.

Вивчення орфографії у зв'язку з фонетикою, граматику, іншими розділами української мови допомагає учням свідомо засвоїти теоретичний матеріал, що складає основу орфографічних правил. 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 у практичній мовленнєвій діяльності. Автоматизоване письмо, що є кінцевою метою вивчення орфографії в школі, досягають шля-

хом виконання системи вправ, завершальною ланкою в якій є синтетичні, або творчі, вправи, найпридатніші для реалізації зв'язку орфографії з розвитком зв'язного мовлення.

Отже, ефективність навчання орфографії в сучасній загальноосвітній школі залежить від: 1) вра-

хування інтерференційного впливу діалектної і спорідненої мов на процес формування в учнів орфографічних навичок; 2) додержання поетапної послідовності виконання орфографічних вправ; 3) раціонального використання структурних зв'язків орфографії з різними розділами української мови.

Л і т е р а т у р а

1. Алгазіна Н. Формирование орфографических навыков / Н.Алгазіна. – Москва: Просвещение, 1987.
2. Бардаш М. Навчання орфографії у восьмирічній школі: [посіб. для вчителів] / М.Бардаш. – К.: Рад. школа, 1966.
3. Бернацький М. Методика орфографії в середній школі. Ч. I: [посіб. для вчителів середньої школи та студентів педагогічних інститутів] / М.Бернацький. – К.: Рад. школа, 1940.
4. Біляєв О. Урок української мови в школі з російською мовою навчання / О.Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 9.
5. Біляєв О. Концепція мовної освіти в Україні / О.Біляєв, М.Вашуленко // Рідна школа. – 1994. – № 9.
6. Біляєв О. Концепція навчання державної мови в школах України / О.Біляєв, Л.Скуратівський, Л.Симоненкова, Г.Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1.
7. Богоявленський Д. Психология усвоения орфографии. – [2-е изд., перераб. и доп.] / Д.Богоявленский. – Москва: Просвещение, 1966.
8. Богоявленский Д. Развивающее обучение и приемы умственной деятельности школьников / Д.Богоявленский // Русский язык в школе. – 1978. – № 5.
9. Вашуленко М. Орфоєпія і орфографія в 1–3 класах: [посіб. для вчителів] / М.Вашуленко. – К.: Рад. школа, 1982.
10. Горбачук В. Види диктантів і методика їх проведення / В.Горбачук. – К.: Рад. школа, 1989.
11. Дмитровський Є. Методика викладання української мови в середній школі / Є.Дмитровський. – К.: Рад. школа, 1965.
12. Доленко М. Боротьба з діалектизмами в мові учнів шкіл західних областей України / М.Доленко // Українська мова в школі. – 1953. – № 5.
13. Закономірності розвитку українського усного мовлення. – К.: Наук. думка, 1965.
14. Колесник І. Стінний словник / І.Колесник // Українська мова в школі. – 1952. – № 6.
15. Мельничайко В. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад: [посіб. для вчителів] / В.Мельничайко. – К.: Рад. школа, 1966.
16. Мельниченко И. Осуществление взаимосвязи украинского и русского языков в обучении орфографии русского языка: [пособие для учителей-словесников восьмилетней школы] / И.Мельниченко. – К.: Рад. школа, 1966.
17. Методика вивчення української мови в школі: [посіб. для вчителів] / О.Біляєв, В.Мельничайко, М.Пентиліук та ін. – К.: Рад. школа, 1987.
18. Методика викладання української мови в середній школі: [навч. посіб.] / І.Олійник, В.Іваненко, Л.Рожило, О.Скорик; за ред. І.Олійника. – [2-ге вид., переробл. і допов.]. – К.: Вища школа, 1989.
19. Миртов А. Наше правописание. Методы и способы изучения орфографии / А.Миртов. – Х.: Госиздат Украины, 1923.
20. Онищук В. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В.Онищук // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 3.
21. Пашковская Н. Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: [пособие для учителя] / Н.Пашковская. – К.: Рад. школа, 1979.
22. Поздняков Н. Методика преподавания русского языка: [учебное пособие]. – [3-е изд., исправл.] / Н.Поздняков. – Москва: Учпедгиз, 1955.
23. Приступа Г. В поисках путей повышения орфографической грамотности (Результаты обучающего эксперимента) / Г.Приступа // Русский язык в школе. – 1976. – № 1.
24. Разумовская М. Проблемы обучения орфографии и пути их решения / М.Разумовская // Русский язык в школе. – 1978. – № 3.
25. Рождественский Н. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н.Рождественский. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
26. Симоненкова Л. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів / Л.Симоненкова. – К.: Рад. школа, 1981.
27. Синиця І. Особливості мовного оформлення учнями своїх думок / І.Синиця // Українська мова і література в школі. – 1976. – № 3.
28. Срагович А. Списывание в системе обучения орфографии / А.Срагович // Русский язык в школе. – 1986. – № 4.
29. Стельмахович М. Актуальні проблеми перебудови викладання української мови / М.Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 4.
30. Текучев А. Методика русского языка в средней школе / А.Текучев. – [3-е изд., перераб.]. – Москва: Просвещение, 1980.
31. Текучев А. Об орфографическом и пунктуационном минимуме в средней школе: [пособие для учителей] / А.Текучев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва: Просвещение, 1982.
32. Текучев А. Преподавание русского языка в диалектных условиях / А.Текучев. – Москва: Педагогика, 1974.
33. Ушаков М. О видах диктанта в семилетней и средней школе: Методическое письмо / М.Ушаков. – [3-е изд.]. – Москва: Учпедгиз, 1957.
34. Федоренко Л. Изучение языка и развитие мышления / Л.Федоренко // Русский язык в школе. – 1987. – № 4.
35. Федоренко Л. Принципы и методы обучения русскому языку / Л.Федоренко. – Москва: Просвещение, 1964.
36. Jaworski M. Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawo wych / M.Jaworski. – Warszawa: Panstwowe zaklady wydawnictw szkolnych, 1969.