

РОЛЬ СИНТЕТИЧНИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Хом'як Іван Миколайович

В інтернет-ресурсах виокреслено думку про те, що ставлення до потреби грамотного письма в сучасному суспільстві неоднозначне. І не тільки в українському. Так, в американському штаті Індіана постановили в 2011–2012 н. р. не вчити школярів письму від руки, натомість запропонували навчати набору текстів на комп'ютерній клавіатурі. На їхню думку, рукописне письмо стало «архаїчною навичкою», яка більше не потрібна сучасним людям. На зауваження батьків, що з такими підходами до освіти діти не зможуть навіть поставити підпис під час прийому на роботу, автори цієї ідеї відповіли, що це й необов'язково: замість підпису від руки можна використовувати електронний аналог.

З огляду на те, що все частіше планшети, клавіатури, смартфони замінюють ручки й блокнот, учені США попередили освітян: треба добре подумати, перш ніж жертвувати використанням рук заради новітніх технологій. Станом на 2014 р. у 45 із 50 штатів відмовилися від навчання дітей пов'язаної з орфографією каліграфії, оскільки ті ростуть у цифровий час. На думку американських дослідників, такий вибір може бути неправильним: ймовірна недооцінка потенціалу використання для письма руки і її зв'язку з мисленням. Дослідження, проведені в Принстонському університеті, засвідчили, що люди, які на конференції робили замітки ручкою чи олівцем, краще зберегли інформаційний матеріал, аніж ті, які здійснювали нотатки за допомогою клавіатури. Учасникам експерименту було запропоновано послухати мінілекції на задану тему і відповісти на питання екзаменатора. «Люди пера» продемонстрували набагато кращі результати. Учасники, які робили нотатки від руки, змогли одержати більше з того, що чули, а також краще зрозуміли зміст лекції. Інші дослідження підтвердили, що якість текстів, підготовлених слухачами, котрі писали кульковими ручками, перевершує якість текстів, підготовлених із використанням клавіатури.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є процес оволодіння загальноприйнятими правилами передачі звукової мови на письмі, з'ясуємо передусім ключове поняття пропонованої статті. Орфографічною компетентністю вважаємо високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності, набутий досвід застосування орфографічних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної компетенції в самостійному письмі.

Проблемі вироблення у школярів орфографічної компетентності присвятили свої дослідження — відповідно до часової логіки послідовності досліджень — О. Біляєв, Л. Симоненкова, М. Бардаш, Н. Шкуратяна, І. Хом'як, Л. Райська, О. Коломійченко, О. Караман, С. Яворська, М. Николин, О. Антончук, В. Вітюк та ін. Однак питання орфографічної вправності школярів і далі лишається актуальним.

У сучасних реаліях української школи постала проблема неготовності учня застосовувати набуті правописні знання в мовленнєвій практиці. Ми задалися метою з'ясувати, чому школярі, яким під силу виконувати спеціальні орфографічні

вправи, час від часу виявляють правописну безпорадність у написанні творчих робіт, у комунікативній діяльності.

Причина, з нашого погляду, криється в тому, що дітей і з о л ь о в а н о навчають орфографії й мовленню. Застосування орфографічних правил ускладнено тим, що учні не навчені «суміщати» два завдання: одночасно висловлювати свої думки на письмі й дотримуватися орфографічних норм. Під час комплексного виконання таких завдань відбуваються зміни у структурі навичок: «Коли свідомість дитини спрямована на досягнення нової мети (наприклад, виклад своїх думок), яка також потребує застосування творчих сил дитини, перша дія (у нашому випадку — орфографічна) повинна з «головної» перейти до рангу підсобної і поступово перестати відволікати увагу учнів від нової мети, тобто автоматизуватися» [3, с. 97].

Як стверджує В. Сухомлинський, «на якомусь етапі навчання учень має оволодіти вмінням настільки швидкого письма, щоб він одночасно писав і думав» [12, с. 477]. Виробити такий темп письма можна за умови достатньої кількості вправ і раціональної послідовності їх виконання. Зосереджувати увагу учнів на правописі прийнятніше під час виконання підготовчих, вступних і тренувальних вправ, завершувати роботу над виучуваним правилом потрібно синтетичними, або творчими, вправами. До того ж? «включення орфограми у творче письмо повинно проводитися не після засвоєння всіх орфографічних правил, а після кожного окремого правила чи групи їх і розглядатися як певний етап їх засвоєння» [3, с. 274].

В умовах творчого письма Д. Богоявленський рекомендує застосовувати орфографічні правила поступово, не відразу лишаячи учнів у складній ситуації, коли доводиться мати справу з численними орфографічними правилами. Він пропонує таку схему навчання: починати роботу і над орфографічним правилом, і над розвитком мовлення з окремих вправ: для орфографії це будуть орфографічні вправи, для розвитку мовлення — вправи на монологічне усне мовлення. Далі слід пробувати включати виучуване правило (чи групу їх) спочатку в простіші форми писемного висловлювання, наприклад, відповіді на питання, складання речень за опорними словами й ін. Коли це буде учням важко, необхідно знову повернутися до суто орфографічних вправ, тобто попрацювати над усвідомленням засвоюваного правила. Коли ж спроба виявиться вдалою, то, повправлявшись на простіших видах творчих робіт, можна переходити до включення орфографії у творчі роботи складнішого характеру і знову уважно вивчати, як проходить «прилаштування» правопису до писемного мовлення [3].

Не викликає заперечення думка М. Ушакова про те, що в творчих роботах не варто обмежуватися рамками якогось одного орфографічного правила або групи правил: «Потрібно поступово розширювати межі ... вправ, включаючи в них все різноманітніші орфографічні труднощі» [15, с. 16]. Це покращить рівень засвоєння правопису і покладе край формалізму, який ще нерідко виявляється в тому, що орфографія відривається від культури мовлення й вивчається сама по собі.

В. Вітюк пропонує орфографічне моделювання, конструктивні вправи, що стимулюють пізнавальну й творчу діяльність мовців, сприяють застосуванню правописних знань у змінених, нестандартних умовах, серед яких — вправи на складання речень за опорними словами, схемами, правописне конструювання, самодиктанти [4]. С. Омельчук і М. Блажко зосереджують увагу на осмисленні та аналізу-

ванні орфограм, порівнянні мовних явищ, умінні міркувати й узагальнювати, на розвиткові творчих здібностей, чому сприяють завдання на побудову висновків, орфографічний практикум, мовознавче експериментування, дослідницькі завдання: дослідження-аналіз, дослідження-розпізнавання, дослідження-моделювання, дослідження-порівняння, дослідження-реконструювання, дослідження-відновлення, творче конструювання [9].

Серед орфографічних вправ чільне місце займають диктанти, зокрема методиці відомі різні види творчих диктантів: за опорними словами, на поширення тексту, вільний диктант, самодиктант, колективний диктант і тощо. Та чи мають вони суто правописний характер? Під час написання подібних робіт школярі вчаться одночасно застосовувати орфографічні правила й використовувати слова з аналізованими орфограмами в мовленні. О. Текучов, наприклад, вважає, що такі диктанти є роботами з розвитку мовлення, оскільки кожен із них побудований на доборі власних прикладів і речень або зв'язаний із самостійними змінами тексту [13, с. 246].

За методикою проведення вільний диктант схожий на переказ. Після зачитування його 1–2 школярі переповідають зміст почутого, далі визначають головну думку тексту, виділяють його основні частини, дають їм назви. Потім зачитують зміст за частинами і переказують.

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

Творчі диктанти, зокрема за опорними словами й на поширення тексту, особливо ефективні, якщо їх застосовувати в діалектних умовах і в ареалах інтенсивної міжмовної інтерференції.

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

Ми поділяємо погляди М. Бардаш і Є. Дмитровського, одностайних у тому, що про справжню орфографічну грамотність «можна судити не по виконанню спеціальних орфографічних завдань (коли увага учня повернута лише до одного — дотримання правил), а по роботах творчого характеру» [2, с. 27], а орфографічні вправи якоюсь мірою «розвивають мову учнів, але вони не можуть забезпечити всебічного її розвитку» [5, с. 197].

Чільне місце серед робіт займають ускладнені орфографічними завданнями перекази. Це природно, оскільки писемне мовлення «не може бути сформоване в учнів без наслідування готових зразків» [10, с. 302]. Ними і є тексти для переказів.

Словниково-орфографічну роботу, пов'язану з написанням переказів, слід планувати завчасно, аби проводити її комплексно: у часових вимірах, співвідносних із вивченням поточного правописного матеріалу. Після засвоєння однієї або, здебільшого, кількох орфографічних тем учням пропонують текст, насичений контрольними орфограмами, на них зосереджують увагу школярів. Виділені в тексті слова є тим дидактичним матеріалом, на якому і проводиться правописна підготовка учнів до написання переказу. Так школярі закріплюють вивчений теоретичний матеріал, обґрунтовують вживання орфограм у словах переказуваного тексту, вчаться застосовувати їх у мовленні.

Вищим ступенем творчої діяльності, ускладненої правописними завданнями, є твори, різноманітні за джерелом одержання матеріалу: за власним спостереженням, на матеріалі життєвого досвіду, за картинами, за матеріалом художнього та інших творів, за скульптурою, кінофільмом, теле- і радіопередачею, за музичним твором та ін.

Написання творів широко практикуємо за опорними словами, що містять актуальні для писемного мовлення орфограми. Після оголошення мети й завдань творчої роботи увагу зосереджуємо на опорних словах. У них виділяємо орфограми, визначаємо їх вид, повторюємо орфографічні правила, вмотивовуємо вибір написань. У ході подальшої роботи зафіксовані на дошці слова школярі вплітають у канву своїх творів.

Орфографічні завдання можуть полягати в настанові вживати у творах складні прикметники на позначення кольорів та їх відтінків, різних за значенням займенників, прийменників і тощо. з орієнтацією на доцільне використання їх та застереженням від невинуватого вживання слів із заданою орфограмою.

Широкі можливості для вдосконалення орфографічних умінь вбачаємо у творах за картинами, приміром, такими, як: «Осінь», «Зимовий день» (художник М. Глущенко), «Над Дніпром» (Т. Яблонська), «Пастух» (за поезією Т. Шевченка «Мені тринадцятий минало», автор І. Їжакевич) та ін. Так, під час написання твору за картиною К. Білокур «Квіти, яблука, помідори» об'єктом для закріплення орфографічних навичок може стати орфограма «Подвоєні букви». Опорний матеріал для опису картини і правописних вправлянь: вирішення композиції, казкове світосприймання, ретельне відображення деталей, цвітіння, земне тяжіння, захоплення барвами, незрівнянна краса й ін. Під час тлумачення окремих термінів варто також привернути увагу учнів до аналізованої орфограми, як-от: композиція — це будова, структура, розташування та взаємний зв'язок складників картини. У записаному визначенні школярі виділяють орфограму й пояснюють її вживання.

Корисно також практикувати лінгвістичні твори на орфографічну тематику: «Знак м'якшення в числівниках», «Написання часток», «Правопис прізвищ прикметникової форми» (з ілюстрацією прізвищ однокласників або відомих спортсменів, популярних співаків) й ін. Учням заздалегідь повідомляємо тему творчої роботи, даємо вузлові питання для повторення правописного матеріалу. На уроці колективно складаємо план твору, добираємо приклади слів з аналізованими орфограмами,

заслуховуємо варіанти усного викладу теми, після чого школярі письмово виконують творче завдання, як-от: написати твір-роздум «Вимога часу», використовуючи варіантні написання слів за нині чинним «Українським правописом» [14]: етер, незалежности, старанности, аудиторія, катедра, лавреат.

У навчальній роботі зручно використовувати твори- й перекази-мініатюри. Вони не потребують великої затрати часу (всього 10–15 хв.) і в той же час сприяють розвитку мовлення учнів, одним із інструментаріїв якого є орфографічна вправність. З цією метою для переказування даємо короткі, проте змістовно виразні тексти, а для написання міні-творів практикуємо теми, пов'язані з життям школярів, наприклад: «Про що говорить тиша в класі?», «Що розповіла мені парта?», «Оповідь про найдорожчу річ» тощо.

Переваги коротких за обсягом творчих робіт — у тісному зв'язку з виучуваним матеріалом, в насиченості контрольними орфограмами, у здатності учня більше запам'ятати орфографічних правил, а отже, безпомилково застосувати їх на письмі. Однак ми згодні з твердженням В. Мельничайка, що ефективність застосування творчих робіт малої форми не рівнозначна [8, с. 31–32]. До творів-мініатюр не завжди легко знаходити теми, для висвітлення яких опрацьовувані правописні одиниці були б необхідними, бракує часу для обґрунтування матеріалу, що був об'єктом вивчення на уроці. На противагу мінітворам аналізовані факти містяться в тексті для переказу-мініатюри, необхідно лише довести доцільність їх використання у викладі окресленого змісту, аби учні цілеспрямовано та свідомо застосували їх у власному варіанті висловлювання.

Робота з розвитку мовлення становить єдність усної і писемної форм, їм властива спільна комунікативна функція, лексичне і граматичне вираження думки. Кожна з якостей мовлення спирається на об'єктивні характеристики. Їх аналіз знаходимо в працях Б. Головіна, він називає такі критерії: 1) якщо в мовленні дотримано норми літературної мови, воно називається правильним; 2) коли в мовленні немає чужих літературній мові слів і словесних зворотів, його називають чистим [5, с. 32].

Правильність писемного мовлення досягається вмінням підпорядкувати висловлювання основній думці, вдосконалювати написане, грамотно передавати його на письмі, вміти виправляти помилки. Рівень писемного мовлення пропорційно залежить від якості усного висловлювання думки.

Усне мовлення школярів нерідко позначене інтерферованим впливом навколишнього мовленнєвого середовища. З повсякденного мовлення дорослих діти переймають розмовно-побутову, діалектну лексику, фонетичне і граматичне оформлення мовленнєвих одиниць. У зв'язку з цим турбота про розвиток літературного мовлення учнів повинна стати першочерговою в шкільній освіті, адже саме в живому, активному мовленні людина проявляє себе як особистість, демонструє рівень свого інтелектуального розвитку.

Наші спостереження свідчать, що в мовленні діалектних помилок і міжмовних переключень учні припускаються значно більше, ніж у тренувальних вправах. Тому основним напрямом правописної роботи має стати вироблення вмінь грамотного слововживання в потоці мовлення. У процесі оволодіння писемним мовленням учнів необхідно пройти дві стадії: конкретно-ситуативну (вміння вживати орфограму в окремому слові) й узагальнено-ситуативну (здатність передавати контрольну ор-

фограму в інших словах, підпорядкованих аналізованому орфографічному правилу).

Зважаючи на значну кількість орфографічних огріхів, викликаних діалектним впливом і міжмовною інтерференцією, способи попередження їх слід шукати в удосконаленні методики навчання усного мовлення, оскільки воно є випереджальним щодо писемного. За потребу його розвитку висловилися Л. Булаховський, С. Чавдаров, А. Медушевський, А. Гамалій, І. Синиця, М. Стельмахович, В. Вітюк та ін.

Провідними видами робіт із розвитку усного мовлення є усний переказ і усні творчо-самостійні висловлювання [11, с. 107]. Усний переказ являє собою звукове відтворення змісту почутого або прочитаного. За метою проведення усні перекази бувають навчальними й контрольними, за способом передачі змісту — розповідного характеру, з елементами опису, роздуму, перекази-описи й перекази-роздуми, характеристики та ін., за особливостями текстового матеріалу — детальні, стислі, вибіркові, творчі, перекази-переклади.

Усне творчо-самостійне висловлювання — це оригінальний виклад учнем своїх думок, поглядів, переконань на задану тему. За джерелом одержання знань вони поділяються на самостійні висловлювання, пов'язані з літературною темою та на основі нелітературного матеріалу, за способом викладу думок — усні творчо-самостійні висловлювання розповідного характеру, усні описи, роздуми, публічні виступи.

Шкільна практика виробила низку усних вправ. За характером і дидактичним призначенням М. Стельмахович ділить їх на два типи: 1) вправи, головна мета яких розвивати усне мовлення учнів; 2) вправи, що принагідно послуговуються розвиткові усного мовлення [11, с. 17–18]. Серед вправ першого типу — лексико-фразеологічна робота над добором слів одного гнізда, переклади з однієї мови на іншу, орфоепічні вправи, усний діловий чи художній опис предмета або явища, усне малювання, редагування записаних на магнітофоні монологів, взаєморецензування усних відповідей, виступи школярів й ін. Серед вправ другого типу — буквенний аналіз слова, скандування, виділення фонем, їхня характеристика, усний виклад параграфа (без плану, за поданим планом, за самостійно складеним планом), виклад навчального матеріалу з певною систематизацією, узагальненням тощо.

Діалектизми певною мірою утруднюють процес спілкування. Особливо вживані вони в побутовій лексиці: у назвах родинних зв'язків, одягу, страв, рослин, тварин тощо. Потрібно навчити дітей помічати відхилення від норм літературної мови, уникати їх у публіцистичному й науковому мовленні. Корисними тут стануть вправи на редагування, що передбачають аналіз вихідного мовленнєвого матеріалу та внесення змін у його виклад відповідно до загальноприйнятих вимог. Значний ефект дає редагування текстів на теми, пов'язані з життям і побутом школярів.

В умовах поширеного міжмовного впливу актуальності набуває навчальний переклад, його призначення — виробити у школярів уміння передавати думки засобами іншої мови. Значення й можливості перекладу, зокрема з російської мови на українську, висвітлено в роботах Н. Пашківської, М. Стельмаховича, В. Мельничайка, А. Лісовського та ін.

Навчальний переклад слід широко застосовувати на уроках української мови. Цей вид синтетичних вправ стимулює розвиток мовлення учнів шляхом свідомого застосування лексичних, граматичних і правописних засобів у ході активної мовленнєвої діяльності. Переклад вимагає виконання складних розумових операцій: аналізу, диференціації та комплексного застосування мовних одиниць, вибору з-поміж них найприйнятніших і адекватних засобам оригіналу.

Труднощі перекладу зумовлені схильністю школярів змішувати схожі в українській і російській мовах звуки, граматичні форми, а також орфограми, з якими стикаються учні у використуваних словах, як-от: у російській мові в іменниках жіночого роду III відміни, що закінчуються на шиплячий приголосний, у називному відмінку однини пишеться знак м'якшення (*тишь, ложь, речь*), тоді як в українській мові всі іменники чоловічого й жіночого роду на кінцевий шиплячий у називному відмінку однини пишуться без знака м'якшення (*м'яч, суміш, подорож*); у російській мові в орудному відмінку однини іменники III відміни також пишуться зі знаком м'якшення перед закінченням (*любовью, мыслью, фальшью*), а в українській мові за тих же умов і при відсутності збігу кінцевих приголосних основи відбувається фонетичне подовження (*сіллю, миттю, зустрічю, але радістю*) і т. ін.

Необхідно допомогти учням усвідомити: для перекладу характерна не лише транспозиція, дуже поширеною є інтерференція. Про складність перекладу свідчать результати проведеного нами дослідження у 5–7 класах шкіл Рівненської, Тернопільської і Хмельницької областей. 364 учням ми запропонували перекласти з російської мови невеликі за обсягом тексти художнього стилю, для кожного об'єктом посиленої уваги були 10 лексичних одиниць. У результаті лише 22,5 % запрограмованих у текстах слів і словосполук (823 написання) учні переклали правильно і грамотно виконали їх запис.

Проілюструємо якість перекладу окремих лексем та їх сполук. Із робіт учнів 5 класу: *горячий пирожок* (гарячий пиріжок) — «горячий пірожок», «гарячий періжок», «гор'ячий пиріжок», «горячий піражок», «гарячий пирожок»; *грязный воротник* (брудний комір) — «грязний воротник», «грязний воротнік», «грязний комір», «брудний воротнік», «брудний комірець», «чорний воротнік», «замазанний комір»; 6 класу: *пожалуйста* (будь ласка) — «спасибя», «спасібі», «пожалуста», «будь ласков», «будьлазка», «буть-ласка»; *железнодорожный путь* (залізнична колія, колія) — «железна дорога», «жилізний путь», «железниця», «жилізно дорожний шлях», «залізно-дорожна дорога»; 7 класу: *несчастный случай* (нещасний (трагічний, лихий випадок) — «незчасливий случай», «нещасний випадок», «несчасний випадок», «нещасний случай», «нищасний випадок»; *классное мероприятие* (класний захід) — «класне меропріяте», «класне миропріємство», «класне міропріяте», «класне придпріємство», «класне підпріємство», «класне миропріяте», «класне святкування», «класна година».

Характерно, що мовленнєва вправність у різних вікових групах школярів виявилася неоднаковою. Здавалося б, що в кожному наступному класі мовленнєва компетентність дітей має зростати, однак кількість помилок, яких припустилися учні, не засвідчила цього: якщо п'ятикласники правильно переклали і грамотно виконали запис 25,3 % запрограмованих у текстах слів і словосполук, то учні 6 класу — 24,5 %, а 7 класу — 17,8 %. Це означає, що частина дітей, не встигнувши до-

сягти рівня так званої відносної грамотности, зазнала впливу забрудненого мовленнєвого довкілля.

Таким чином, навчання орфографії потрібно проводити в тісному зв'язку з розвитком мовлення. Правописну роботу не слід обмежувати аналізом правил та виконанням тренувальних вправ за зразком, інструкцією та завданням — це передумови для здобуття орфографічних знань і вироблення правописних умінь. Кінцева ж мета — формування орфографічної компетентности — потребує від школярів пошукової діяльності, властивої словесній творчості.

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

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови спонукає вчителя розвивати мовлення учнів не лише на спеціально відведених уроках, а й систематично та цілеспрямовано під час засвоєння будь-якого мовного матеріалу, зокрема з орфографії.

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

Вищий рівень самостійности в застосуванні орфографічних знань забезпечується написанням переказів і творів. Під час виконання цих робіт школярі вчаться користуватися набутиим за роки навчання запасом слів, застосовувати мовні одиниці на практиці, грамотно оформлювати текст, ретельно перевіряти правильність написаного. Лише у мовленні можна вивірити вміння вправно вживати флексії, прийменники, сполучники для зв'язку слів у реченні, виробити здатність одночасно висловлювати свої думки й застосовувати правила для грамотного відображення їх на письмі.

Менше часу потребують перекази- і твори-мініатюри. Їх зручно застосовувати під час опрацювання будь-якого орфографічного матеріалу. Особливо сприятливі для їх використання умови складаються, коли навчання організовано укрупненими логічно завершеними частинами. Найдоцільніше їх проводити на уроках закріплення, систематизації й узагальнення вивченого, повторення теми, розділу.

Внутрішньо, або «про себе», висловлені думки набувають звукового вираження в усному мовленні. В умовах невибагливого мовленнєвого середовища ця форма комунікативної діяльності потребує особливої уваги, бо передує акту писемного мовлення. Значна кількість правописних помилок, викликаних впливом територіальних говірок і міжмовної інтерференції, зумовлена послабленою увагою школи до усного мовлення учнів. Безперечно, на уроках рідної мови словесники розповідають про значення мовленнєвої культури, проте одного розуміння дітьми суспільної ролі умінь вправно розмовляти недостатньо. Мають бути створені відповідні умови

для втілення учнівських знань у практику повсякденного спілкування. Серед них — продуктивна організація навчальної роботи з розвитку мовлення, врахування рівня мовленнєвої вправності під час усних відповідей на уроці, дотримання мовленнєвого режиму в школі, у засобах масової інформації та ін.

Отже, літературно нормоване усне мовлення забезпечує можливість користуватися різноманітними виражальними засобами звукової мови, змістовно і грамотно висловлювати міркування щодо побаченого чи почутого, усувати й попереджувати помилки на шляху до складнішої форми висловлювання — писемної: написання переказів, творів, редагування, переклад сприяють удосконаленню мовлення школярів на письмі, допомагають формувати орфографічну компетентність на завершальному етапі шляхом цілеспрямованого виконання синтетичних вправ.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. Було — стало : зміни в правописі. Київ : Видавництво «Даринка», 2019. 40 с.
2. Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі. Київ : Рад. школа, 1966. 134 с.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. Москва : Просвещение, 1966. 307 с.
4. Вітюк В. В. Наукові основи формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи : монографія. Київ : Учбова література, 2020. 412 с.
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи. Москва : Высшая школа, 1980. 335 с.
6. Дмитровський Д. М. Методика викладання української мови в середній школі. Київ : Рад. школа, 1965. 286 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
8. Мельничайко В. Я. Дидактичні можливості переказів-мініатюр. *Дивослово*. 1995. № 9. С. 31–34.
9. Омельчук С., Блажко М. Правописний практикум з української мови. Норми нової редакції «Українського правопису». Київ : Грамота, 2020. 224 с.
10. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів. Київ : Рад. школа, 1965. 316 с.
11. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах. Київ : Рад. школа, 1976. 192 с.
12. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. *Вибрані твори в 5-ти т.Т. 2*. Київ : Рад. школа, 1976. С. 419–654.
13. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Москва : Просвещение. 1980. 414 с.
14. Український правопис. Харків : Фоліо, 2019. 348 с.
15. Ушаков М. В. Обучение орфографии в связи с развитием речи. Москва-Ленинград : АПН РСФСР, 1947. 90 с.