

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА**

Факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв

Кафедра мов і методики їх викладання у початковій школі

О. Л. Дженджеро, М. В. Скидан

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ
ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ**

Навчально-методичний посібник

Чернігів

2018

УДК 378.091.12.011.3-051:811.161.2

ББК Ш 141.4

П 24

Науковий керівник:

Дженджеро Оксана Леонідівна — доц., канд. пед. наук Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Упорядники:

Дженджеро Оксана Леонідівна — доц., канд. пед. наук Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Скидан Марина Василівна — студентка 61 групи факультету дошкільної, початкової освіти та
мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

П 24

Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців початкової школи до вдосконалення орфографічної грамотності учнів. Навчально-методичний посібник. Чернігів, 2018. 32 с.

У посібнику зібрано теоретичні засади навчання орфографії учнів молодшого шкільного віку та практичні аспекти лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до вдосконалення орфографічної грамотності учнів.

УДК 378.091.12.011.3-051:811.161.2

ББК Ш 141.4

Рекомендовано до друку рішенням кафедри мов та методики
їх викладання у початковій школі Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(протокол №3 від 25.10.2018 року)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	6
Поняття про орфографію, її принципи та ключові терміни.	6
Психологічні засади формування орфографічної навички.	11
Етапи формування орфографічних умінь і навичок.	13
Роль пам'яті у формуванні орфографічної навички.	14
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ	16
Організаційні форми й методи навчання орфографії та їх місце в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя початкових класів	16
Вправи на вдосконалення орфографічної грамотності учнів	20
Роль інтерактивних технологій у підготовці вчителів початкової школи до орфографічної роботи з учнями	22
Етапи підготовки майбутніх учителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів	25
ВИСНОВКИ	27
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	30

ВСТУП

Надзвичайно важливу роль у якісній підготовці фахівця до професійної діяльності виконують заклади вищої освіти (ЗВО), адже роки суспільного виховання і навчання мають важливий вплив на розвиток інтелекту, творчості, формування характеру, саморозвиток особистості. Нагальним є питання створення в освітньому процесі ЗВО педагогічних умов, які сприятимуть ефективній підготовці майбутніх фахівців початкової школи.

Нові тенденції модернізації освіти, зокрема компетентнісний підхід до мовної освіти, спонукають до пошуків інноваційних методик навчання української мови в початковій школі, формування вмінь і навичок з рідної мови, складниками яких є вміння запитувати і відповідати, розповідати, переказувати почуте і прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово. Особливої уваги в цьому аспекті набуває оволодіння орфографією як важливим елементом загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку повинно супроводжуватися вдосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів орфографічних умінь і навичок справляє позитивний вплив на їхній загальний мовленнєвий розвиток.

За словами І. Хом'яка, питання формування орфографічних умінь і навичок «потребує постійної та неослабленої уваги, оскільки має ще й соціальний характер, є необхідною умовою розвитку духовної та матеріальної культури народу» [1, с. 175].

До того ж комунікація в писемній формі не менш важлива, ніж комунікація в усній формі, а однією з умов успішного спілкування в писемній формі є оволодіння правописними нормами, дотримання яких необхідне для правильного сприйняття і продукування писемного мовлення.

Аналіз даних пілотного дослідження в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка серед студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв засвідчив, що більшість майбутніх фахівців початкової школи (71% зі 107 опитаних студентів) мають труднощі,

пов'язані з розумінням поняття ефективних шляхів удосконалення орфографічних умінь і навичок учнів.

Отже, **актуальність представленої теми** визначається, по-перше, потребою підвищення рівня грамотності учнів, по-друге, недостатнім опрацюванням досліджуваної проблеми з позиції новітніх вимог у контексті НУШ.

Мета навчально-методичного видання – подати теоретичні засади навчання орфографії учнів молодшого шкільного віку та висвітлити практичні аспекти лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до вдосконалення орфографічної грамотності учнів.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальної програми для початкових класів, головною метою навчання української мови є розвиток комунікативної компетентності, яка має сформувати в учнів готовність до спілкування з іншими людьми. Згідно з мовленнєвою та мовною змістовими лініями програми початкового курсу, навчання української мови спрямовується на вдосконалення видів мовленнєвої діяльності, пов'язаних із писемним мовленням, знання про мову підпорядковуються розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних умінь.

Для побудови методичної системи навчання рідної мови важливим є розуміння основних завдань і категорій функціональної орфографії, їх взаємозв'язку з функціональними аспектами мови і мовлення, з'ясування закономірностей використання орфографічних ресурсів мови в різноманітних комунікативних аспектах.

Уперше в українському мовознавстві термін «правопис» почав уживатися в граматиці М. Осадци, від грецького *орфографія* та російського *правописание* (М. Осадца «Грамматика русского языка». Львов, 1864).

У загальному розумінні *орфографію* визначають як систему загальноприйнятих правил, що визначає способи передачі мови в писемній формі. Також для її означення вживають синонімічний термін «*правопис*» (М. Жовтобрюх, Г. Купрієнко, Л. Шевченко та ін.), але водночас зазначають, що він містить і пунктуаційне оформлення думок на письмі. Мета орфографії – бути зручним засобом писемного спілкування за допомогою літературної мови.

Сучасний український правопис, або орфографія, ґрунтується на теоретичних положеннях, які визначають правила написання слів. О. Волох, М. Доленко, М. Жовтобрюх, Г. Козачук, М. Плющ, О. Сербенська, Л. Симоненкова, І. Хом'як вважають, що в основі українського правопису

лежать фонетичний і морфологічний принципи в раціональному їх поєднанні. Це твердження вважаємо найбільш відповідним і прийнятним для застосування в методиці шкільного навчання орфографії.

Аналізуючи коротко орфографічні закономірності, з'ясуємо, що для фонетичного принципу характерна передача слів на письмі так, як вони вимовляються в літературній мові. В основі цього принципу лежить орфоепічний критерій. За **фонетичним принципом** пишуться: букви *о, е* після шиплячих (*жолудь, чемний*); буква *і* на місці давньоруського *ь* у будь-якій позиції і на місці *о, е* в новому закритому складі (*гніздо, тінь, рій*); буква *а* перед складом з наголошеним *а (я)* (*гарячий, багатий, кажан*); літера *у* на місці давньоруських *о, е, ь* (*яблуня, мачуха, будяк*); префікс *з-*, що передається буквою *с* перед глухими [к], [п], [т], [ф], [х] (*скочити, спертися, стиха, сфабрикувати, схопити*); групи приголосних, у яких відбулося спрощення (*тижневий, щасливий, серце, навмисне*); морфемні шви, утворені приєднанням до основ іменників, які закінчуються на *г, ж, з, х, ш, с, к, ч, ц*, суфіксів *-ськ (ий), -ств (о)* (*птаха – птаство, козак – козацтво, убогий – убозтво, козак – козацтво*); букви на позначення приголосних [ж], [ч], [ш], [з'], [ц'], [с'], що чергуються з [г], [к], [х] (*дорога – дорозі – дорожній, рука – руці – ручний, горох – горошок – (у) горосі*); подвоєні букви для передачі подовженої вимови приголосних як у власне українських словах, так і запозичених (*знання, збіжжся, ванна, манна*).

Морфологічний принцип полягає в тому, що морфемі, незалежно від їх звучання і позиції в слові, завжди пишуться однаково. Значна його роль у передачі на письмі слів, у яких відбулися зміни приголосних внаслідок асимілятивних процесів. В українській мові за цим принципом уживаються: літери для позначення глухих приголосних перед дзвінками і дзвінкого [г] перед глухими (*боротьба, просьба, важкий, вогко*); префікси *з-, без-, роз-, через-* (*зцупити, розчулити, збезчещений, черезсмужжся*); префікси *пре-, при-* (*прекрасний, примкнути, прибути*); дієслівні форми на *-шся- -ться* (*дивуєшся, снішся, розвидняється*); деякі буквосполучення, в озвученні яких

відбувається спрощення (*шістнадцять, спортсмен*); позначення м'яких приголосних, окрім [л'], у позиції перед іншими м'якими приголосними (*чемпіонський, пісня*); букви *e, u*, що позначають ненаголошені голосні [e^н], [и^н], а також *o* перед складом з наголошеними [y], [i] (*весло, життя, зозуля, ходім*). У такий спосіб формується так зване графічне мовлення, яке полегшує сприймання слів учнями.

За **традиційним принципом** слова передаються так, як вони писалися в минулому, тобто традиційно, без урахування особливостей їх вимови чи морфологічного складу. До таких написань належать: літера *щ*, яка позначає два звуки [шч] (*щока, щebet*); букви *я, ю, є*, що позначають два звуки [ja], [ju], [je] на початку слова, в середині слова після голосного, знака м'якшення й апострофа (*юність, ніяковіти, мільярд, в'ється*); буквосполуки *дж, дз*, які використовуються для позначення одного звука [дж],[дз] (*джаз, дзвін*); букви *e, u*, що не перевіряються наголосом (*левада, кишеня*).

В українському правописі наявні такі **диференційні**, або семантико-диференційні, вони ж смислові, ідеографічні написання, вживання яких залежить від смислового значення слів чи словосполучень. Наприклад, слово *Бостон* пишеться з великої літери, якщо означає назву міста і з маленької, коли вживається на означення шерстяної тканини; слово *Бар* пишеться з великої букви, якщо означає назву міста у Вінницькій області, і з маленької, коли означає одиницю вимірювання тиску або невеличкий ресторан. До семантико-диференційовальних належать написання слів разом, окремо й через дефіс (пор.: прислівник *удвох* і числівник у родовому відмінку з прийменником *у двох*; прислівник *звечора* й іменник у родовому відмінку з прийменником *з вечора* та ін.)

Аналіз правописного матеріалу, який вивчається в початкових класах, засвідчив, що фонетичні написання тут становлять 66% від усіх написань, морфологічні – 23%, семантичні – 11%. Таким чином, виявлено, що в початковій школі переважну більшість становлять фонетичні написання.

З-поміж теоретичних положень, які мають особливо важливе значення для засвоєння правил правопису, є вчення про орфограму. Термін «орфограма» трактується в енциклопедії «Українська мова» так: «Орфограма – це правильне написання за відповідним правилом або за традицією, яке обирається з кількох можливих» [2, с. 442].

М. Плющ також визначає орфограму як правильне (таке, що відповідає правилам або традиціям) написання, яке потрібно вибрати з низки можливих [3].

За специфікою графічного знака в шкільному курсі мови орфограми поділяються на буквені і небуквені. До **буквених**, які вивчаються в початковій школі, можемо віднести такі: правопис слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова, які перевіряються наголосом, вживання знака м'якшення (*ь*), букв *я, ю, є, і* для позначення м'якості приголосних звуків, вживання великої букви на початку речення, в іменах людей, кличках тварин, назвах міст, сіл – 2 клас; правопис слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова, які перевіряються наголосом, правопис слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова, які не перевіряються наголосом, правопис слів із дзвінками і глухими приголосними, що піддаються уподібненню за дзвінкістю-глухістю типу *просьба, боротьба, нігті, кігті*, правопис слів із дзвінками приголосними в кінці слова та в кінці складу перед глухими, правопис префіксів *роз-, без-, з-(с-)*, збіг однакових приголосних на межі кореня і суфікса (*сонний, денний, осінній*), родові закінчення прикметників: *-ий, -ій, -а, -я, -е, -є*, написання *не* з дієсловами – 3, 4 клас.

Небуквені: уживання апострофа після префіксів перед *я, ю, є, і*, розділові знаки в кінці речень, перенос слів.

За графічним вираженням розрізняють шість видів орфограм:

- 1) орфограма-буква: *пишеш, читаєш, кричиш, стоїш* та ін.;
- 2) орфограма-дефіс: *пів-Європи, будь-хто, хто-небудь, по-перше, блідо-рожевий* та ін.;

3) орфограма-рисочка (знаки переносу слів із рядка в рядок): *кри-жа-ний, лю-тий* та ін.;

4) орфограма-пропуск: *під лісом, на чолі, в цілому, в основному*;

5) орфограма-контакт (написання разом): *сільськогосподарський, двохтисячний*;

6) орфограма-апостроф: *п'ять, солов'ї* [4, с. 97].

Для різних орфограм характерні неоднакові умови: значення орфограми, буквене чи фонетичне її оточення.

Нерідко орфограма функціонує в мові у кількох варіантах. Наприклад, орфограма префікс *з-* (*зі-*, *с-*) має такі варіанти: 1) префікс *з-* пишеться перед дзвінкими приголосними та перед глухими, крім *к, п, т, ф, х*; 2) префікс *зі-* вживається в словах, на початку коренів яких є два чи більше приголосних звуків; 3) префікс *с-* пишеться перед буквами *к, п, т, ф, х*. У довіднику із сучасної української мови виділяють практичні і теоретичні орфограми. Практичні – ті, де є можливість зробити помилку, а теоретичні – де такої можливості немає [5, с. 17–18].

С. Яворська умовно поділяє орфограми на дві групи: 1) ті, що перевіряються правилом; 2) ті, що не перевіряються правилом.

Перша група орфограм потребує застосування певного правила, що є своєрідною інструкцією, за якою можна правильно визначити орфограму. Друга – звернення до словника і запам'ятовування правопису слова [4, с. 49–50].

Узагальненням усіх видів певної орфограми, чіткою рекомендацією для певного написання є *орфографічне правило*. Наприклад, правило написання букв на позначення ненаголошених [е], [и], [о] в корені слова узагальнює написання всіх слів з названими ненаголошеними голосними, а правило написання префіксів *роз-*, *без-* — написання всіх слів з цими префіксами.

Кожне правило правопису містить інструкцію щодо написання. Залежно від змісту інструкції психологи, зокрема Д. Богоявленський,

виділяють три групи правил: одноваріантні, двоваріантні та правила-рекомендації [6, с. 145].

Одноваріантні правила пропонують для однієї й тієї самої фонетичної ситуації один варіант написання. Засвоєння таких правил ґрунтується на встановленні прямих асоціацій між даною фонетичною ситуацією і її графічним позначенням. Одноваріантними правилами охоплені майже всі фонетичні написання української мови.

Двоваріантні орфографічні правила також містять вказівки щодо правопису, коли є вибір одного написання з двох можливих. Вибір того чи іншого написання зумовлюється додатковими фонетичними, граматичними чи семантичними орієнтирами. В українській орфографії таких правил небагато. Це правила написання відмінкових закінчень іменників (-ою, -єю, -єю; -ом, -ем), прийменників і префіксів, префікса з- (с-), великої букви у словах тощо. Такі правила мають свій алгоритм – не менше двох дій, виконання яких дає змогу здійснити учневі вибір правильного написання, користуючись фонетичними, граматичними чи семантичними орієнтирами.

Третя група – правила-рекомендації. Вони не дають прямої вказівки щодо написання, а містять інструкцію, який прийом і як його використати, щоб правильно написати слово. Такі правила охоплюють морфологічні написання: ненаголошені *e*, *и*, дзвінки й глухі приголосні звуки (випадки асиміляції звуків, які потребують перевірки) та деякі інші.

Нині виокремлено методичні принципи навчання орфографії:

1) принцип опори на звукобуквений склад слова (з'ясування особливостей звуків у слові, їхня акустична характеристика; установлення закономірностей змін звуків у певних фонетичних умовах; визначення подібності та відмінностей між звуками та буквами);

2) принцип опори на морфемний склад слова (з'ясування лексичного складу слова; розбір слова за звукобуквеним складом; розбір слова за будовою, виокремлення орфограм);

3) принцип зв'язку занять з орфографії з розвитком зв'язного мовлення (значення слова; уведення слів до активного запасу слів учнів; створення власних висловлювань);

4) принцип опори на граматику (встановлення синтаксичної ролі слова з орфограмою; визначення граматичної категорії слова; обґрунтування орфограми; формулювання правила);

5) принцип свідомості [1].

Питання про те, як організувати формування орфографічної навички, є предметом спеціальних досліджень, і головне тут – знання психологічних засад цього процесу.

Антиграматисти засвоєння орфографічної навички зводили до набуття звички писати слова правильно. Створення цієї звички розглядалося як результат багаторазового механічного повторення єдиної для всіх випадків реакції: зоровий образ слова поєднували з рухами руки. Щоб створились міцні асоціації зорових уявлень із руховими, необхідне їх одночасне і багаторазове повторення. Чим міцніші ці асоціативні зв'язки, тим легше дитині на основі пригадувань відтворити графічний образ слова. Так твердили механісти, зокрема, німецький педагог Борман висунув теорію, згідно з якою кращим прийомом навчання орфографії є списування. Таку ж позицію зайняли Гагенмюллер, Фукс, Лобзін, Ебінгауз та ін. Прибічники механістичних теорій вважали, що формування орфографічної навички залежить від частоти повторення дії руки (письмо) відповідно до сприйняття зорового образу слова.

Механісти абсолютно заперечували участь свідомої діяльності учня, яка ґрунтується на знаннях закономірностей фонетичної і граматичної систем мови. Отже, засвоєння орфографії вони розглядали як функція пам'яті, ізольовано від інших процесів свідомості і передусім від узагальнувальної роботи мислення. При цьому не брались до уваги специфічні особливості різних орфографічних явищ. Відповідно до всього

цього універсализувались і методи навчання орфографії, заперечувалась потреба у вивченні граматики, правописних правил.

Насправді ж навичка – дія, спочатку виконувана свідомо, а потім автоматично. Процес формування навичок визначається насамперед не частотою повторення, а включенням у процес тренування активної і свідомої діяльності людини. Це означає, що повторення усувається як необхідність у закріпленні дій. Навпаки, повторення, вправи закріплюють навичку. Основну ж роль у тренуванні відіграє процес мислення, свідоме ставлення до виконуваної дії, адже створення свідомих орфографічних навичок забезпечується тоді, коли учень знає і розуміє не тільки як, але і чому так, а не інакше потрібно писати.

Згодом психологи дійшли висновку, що засвоєння навички є не механічним закріпленням багаторазової повторюваної дії, а якісним перебудуванням дії, що здійснюється в процесі діяльності людини, її активного тренування і тісно зв'язане з істотною зміною психологічного змісту дії. Теорія свідомого утворення орфографічної навички вбачає у знанні граматичних і орфографічних правил, в основі яких лежить узагальнення граматичних чи фонетичних закономірностей мови, основний засіб свідомого формування навички. Навички, утворювані шляхом усвідомлення правил, формуються швидше порівняно з навичками, засвоюваними суто практично. Цей напрям підтримував К. Ушинський. Уперше в історії методики навчання мови К. Ушинським було зроблено спробу представити процес навчання орфографії як процес, інтелектуальний успіх якого залежить передусім від чіткої і ясної роботи мислення, спрямованого на аналіз граматичних і орфографічних узагальнень.

Психологи Д. Богоявленський, Є. Божович, А. Вишнепольська, С. Жуйков, М. Пучковський розглядають механізм формування орфографічної навички як утворення у свідомості людини ланцюжка тимчасових зв'язків-асоціацій і рекомендують диференційовано підходити до навчання правопису .

У педагогічній і методичній літературі *орфографічними вміннями* називають орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій на застосування цих правил. У навчальному посібнику «Методика викладання української мови» О. Хорошковська стверджує, що «орфографічні вміння в міру їх автоматизації переходять у навички. Таким чином, орфографічна навичка – це автоматизована дія, яка формується на основі вмінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням па письмі» [7, с. 201].

Психологічна структура орфографічної навички складається з низки вмінь: помічати орфограму (орфографічна пильність); визначати її тип (місце орфограми – корінь, суфікс, префікс, закінчення); пригадувати правило написання орфограми (теоретичні знання і пам'ять); застосовувати це правило (виконувати низку орфографічних дій); перевіряти правильність його написання (самоконтроль).

Отже, навички – автоматизовані компоненти свідомої діяльності, що формуються у процесі її виконання. Термін «автоматизований» слід відрізнити від терміна «автоматичний». Останній термін позначає спосіб утворення навички як дії, що спочатку виконується на основі свідомого застосування певних правил і лише потім, у процесі вправління того, що піддається автоматизації.

Орфографічна навичка – навичка, яка створюється в процесі довготривалих вправлянь і ґрунтується на простіших навичках і вміннях, таких як: навичка письма, вміння аналізувати слово з фонетичного боку, вміння встановлювати морфемну будову слова і виокремлювати зі слова орфограму, яка потребує перевірки; вміння підвести орфограму під відповідне їй правило. Формування міцної орфографічної навички, як і раніше, залишається одним із найбільш складних завдань початкового навчання.

У посібнику «Методика навчання української мови в початковій школі» виділено чотири *етапи формування орфографічних умінь і навичок*:

Мотиваційний етап: а) виникнення потреби викласти власні думки в письмовій формі; б) усвідомлення необхідності перевірки орфограми, постановка й осмислення задачі.

Орієнтовний етап: пошук способу розв'язання орфографічної задачі (граматичне обґрунтування, опора на правило, усвідомлення алгоритму).

Операційний, виконавський етап: а) складання алгоритму для конкретного випадку, перевірка орфограми «по кроках»; б) повторне, багаторазове виконання дії за алгоритмом у різних умовах і варіантах, поступове «згортання» алгоритму, прискорення дії.

Контрольно-оцінний етап: а) досягнення автоматизму орфографічної дії, самоконтроль, самоперевірка, поступова відмова від застосування правил; б) вільне автоматизоване письмо в різних життєвих ситуаціях, концентрація уваги лише на змісті висловлювання, використання правил лише з метою самоконтролю й корекції [8, с. 280].

Також автори посібника вважають, що для навчання орфографії надзвичайно важливе значення має розвинута *орфографічна пильність*. Так називають здатність людини швидко розпізнавати орфограми і визначати їх типи. Т. Потоцька зазначає: «Орфографічна пильність також передбачає готовність знаходити власні або чужі помилки, допущені під час письма. Слід зазначити, що розпізнавання орфограми, її співвіднесення з правилом має відбуватись досить швидко, аби не затримувати процес письма, не відволікати від змістової сторони писемного висловлювання. Отже, починаючи з перших уроків письма, важливо пам'ятати про формування в учнів орфографічної пильності, навичок самоконтролю, всіляко запобігати можливим правописним помилкам у дитячих письмових роботах» [9, с. 181].

Важливу роль у формуванні орфографічної навички відіграє пам'ять. Пам'ять допомагає зберігати та відновлювати інформацію. Саме довготривала пам'ять забезпечує тривале збереження знань, які учні використовують під час письма і тим самим сприяє сформованості орфографічної навички.

Цей зв'язок очевидний. Учені і методисти продовжують досліджувати розвиток довготривалої пам'яті і формування орфографічної навички у школярів, але не розглядають їх як одне ціле. О. Леонт'єв досліджував довготривалу пам'ять, яку розглядав як чинник, що впливає в процесі систематичних повторень на запам'ятовування і збереження матеріалу в пам'яті [10, с. 126]. Весь виучуваний матеріал з орфографії знаходиться в довготривалій пам'яті. Об'єм цієї пам'яті безмежний. Усе, що утримується увагою протягом більше кількох хвилин, міститься в системі довготривалої пам'яті. Ця пам'ять пропонує людині в потрібний момент пригадати те, що колись було нею запам'ятовано. Аналіз довготривалої пам'яті в учнів молодшого шкільного віку визначив джерело труднощів, пов'язаних з довготривалою пам'яттю, – це проблема пошуку інформації. Кількість інформації, яка міститься в пам'яті, дуже велика, і тому молодшому школяреві діставати з неї необхідні відомості, які потрібно негайно, дуже важко. Навіть у такій звичайній діяльності, як читання, для інтерпретації значення друкованих символів тексту, школяреві доводиться звертатися до довготривалої пам'яті.

У більшості випадків замість забутих слів у ході пригадування учень молодшого шкільного віку використовує інші, близькі до них не за звучанням або написанням, а за змістом. Часто буває так, що дитина не в змозі точно пригадати забуте слово, може передати його зміст іншими словами і впевнено відкидає інші, навіть схожі на дане слово за поєднанням звуків. Завдяки тому, що зміст згадуваного приходить до пам'яті першим, молодший школяр врешті-решт зможе пригадати бажане, принаймні, замінити його тим, що близьке до нього за змістом. Якби цього не було, то учень зазнавав би величезних труднощів у пригадуванні або зовсім не зміг пригадати потрібне. На цій особливості довготривалої пам'яті ґрунтується процес впізнавання колись побаченого або почутого дитиною.

У всіх дослідженнях, присвячених довготривалій пам'яті, справедливо підкреслюється, що навіть добре зрозуміле і один раз правильно викладене

без повторення не запам'ятовується. Тому вчителям рекомендується повторювати матеріал у перші дні після вивчення, поки матеріал не забутий.

Пам'ять молодшого школяра характеризується тим, що він легше і швидше запам'ятовує конкретні слова і предмети, важче – абстрактні слова й поняття. Також переважає довільне запам'ятовування, причому головна роль у цьому процесі належить зацікавленості. Дитина легко і надовго запам'ятовує те, що викликало у неї підвищений інтерес. Поєднання дії кількох аналізаторів – зору, слуху, дотику – сприяє кращому і тривалішому запам'ятовуванню інформації.

У цьому віці розвиток пам'яті здійснюється в умовах систематичного цілеспрямованого навчання, що значно прискорює й підвищує рівень розвитку пам'яті дітей. Водночас саме навчання вимагає від пам'яті запам'ятати матеріал і точно відтворити його на вимогу вчителя.

Зважаючи на те, що у формуванні орфографічної навички значне місце займають слухові сприйняття (передача звуків за допомогою графічних знаків), зорові сприймання (виділення орфограм на письмі), кінестетичні відчуття (мускульні зусилля органів мовлення і рухи руки під час письма), М. Баранов визначає *види орфографічної пам'яті*:

1) *слухова*, що полягає в запам'ятовуванні на слух фонем у морфемах і реалізується під час передачі фонем за допомогою букв, для чого можуть бути використані різноманітні види диктантів;

2) *зорова*, що активно запам'ятовує матеріал під час письма на слух, у ході застосування різних видів списування, в зорових диктантах, необхідних для вибору орфограм, і в роботі над орфографічними помилками, яких припускаються учні;

3) *кінестетична*, яка спирається на покладове орфографічне промовляння слів, внаслідок чого закріплюється звуковий склад вимовленого слова в мускульних рухах органів мовлення;

4) *моторна пам'ять* пов'язується з багаторазовим записом одного й того самого слова [11, с. 30-32].

У чистому вигляді жоден вид пам'яті не застосовується. Практика засвідчує, що у навчанні орфографії потрібно спиратися одночасно на всі види пам'яті. Залежно від типу орфограми ми можемо застосовувати на уроці диктанти різних видів, списування, поскладове промовляння, багаторазовий запис одного і того ж слова.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ.

Важливим напрямом лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів є якісна методична підготовка до викладання освітньої галузі «Мова й література», адже з-поміж предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні й розвитку особистості належить рідній мові.

Аналіз спеціальної літератури дав можливість з'ясувати, що *основними умовами підготовки* майбутнього вчителя початкових класів є такі:

1) створення освітнього середовища, сприятливого для інтеграції діяльності викладачів дисциплін циклу професійної та лінгвістичної підготовки;

2) уведення та використання в процесі підготовки студентів форм та методів оцінювання, взаємопов'язаних з сучасними формами та методами формування орфографічних умінь і навичок;

3) забезпечення педагогічної підтримки контрольної-оцінювальної діяльності студентів під час занять і в позанавчальній роботі.

Ефективними є види і форми організації практичної підготовки, зокрема лекції (проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція-прес-конференція, лекція-консультація), практичні, лабораторні заняття, майстер-класи, творчі групи, консультації (індивідуальні, групові), самостійна та індивідуальна робота, науково-дослідна діяльність, педагогічна практика тощо; методи навчання, передовсім портфоліо, тематичні та ситуативні дискусії, діалоги, «круглий стіл», «мозковий штурм», кейс-метод, проблемні завдання, відвідування, перегляд та аналіз відеоуроків учителів хімії та студентів-практикантів, обмін досвідом, рольові ігри, ілові ігри, мікророзкладання, метод проектів тощо.

Таблиця 1.

Організаційні форми навчання та їхнє місце в підготовці майбутнього вчителя початкових класів до формування орфографічних умінь і навичок учнів

Види і форми	Місце у формуванні підготовки
Лекції, семінарські, лабораторні та практичні заняття	Студенти оволодівають загальнопедагогічними, лінгвістичними, оцінювальними-методичними знаннями, вивчали сутність та структурні компоненти правописних умінь і навичок, доцільні засоби цієї підготовки та методи її діагностики. Сприяють визначенню позицій суб'єктів навчального процесу, демократизації педагогічної ролі викладачів та студентів, орієнтації студентів на творче оволодіння матеріалом, розкриттю суб'єктивного досвіду; розвитку інтересу до проблеми оцінювання, формуванню вмінь і навичок застосування теоретичних знань шляхом індивідуального чи групового виконання визначених завдань.
Самостійна та індивідуальна робота	Студенти поглиблюють теоретичні знання з методики орфографії, формують та вдосконалюють оцінювальні вміння та навички в процесі вивчення психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін, методики навчання української мови, спецкурсів. Знання та вміння закріплюються за допомогою завдань, що мають творчий і пошуковий характер, спрямовуються на постійну самоосвіту, самовдосконалення та передбачають: опрацювання навчальних та методичних посібників, підручників, додаткової літератури, використання комп'ютерних інформаційних ресурсів, перегляд навчальних відеоматеріалів, моделювання педагогічних ситуацій тощо. Викладач визначає вид та кількість завдань відповідно до потреб і можливостей студента, що дає змогу здійснювати індивідуальний підхід до кожного та забезпечувати самостійність виконання завдань
Творча група	Орієнтує на формування мотиваційно-потребнісних орієнтирів навчання, забезпечує набуття навичок науково-дослідницької діяльності, активізує науково-дослідницьку роботу з проблеми формування орфографічних умінь і навичок учнів. Зміст діяльності творчої групи залежить від особистих потреб її учасників та передбачав: вивчення нормативно-

	<p>правового забезпечення оцінювальної діяльності, проведення науково-педагогічних досліджень з проблеми оцінювання; організацію і проведення семінарів, майстер-класів; надання консультаційної допомоги студентам, розв'язання актуальних проблем організації процесу оцінювання; створення банку навчального- методичного забезпечення з оцінювання навчальних досягнень орфографічних завдань та його апробацію. Учасники творчої групи аналізують актуальний досвід оцінювальної діяльності кваліфікованих вчителів, що входять до її складу, формують власну методика оцінювання.</p>
<p>Майстер-класи, вивчення позитивного педагогічного досвіду</p>	<p>Сприяють налагодженню зв'язків зі школою, знайомству з практичними основами орфографії, розширенню змістового поля знань та простору педагогічної творчості, створенню умов навчання студента в «майстра» шляхом показу та демонстрації концептуальних ідей методики формування орфографічних умінь і навичок, організації спілкування та обміну досвідом роботи, спостереженню за безпосередньою оцінювальною діяльністю вчителя на уроці, усвідомленню студентами важливості отримання знань та практичного досвіду для ефективного засвоєння лінгводидактичного матеріалу, прийняття ефективних рішень у контексті розв'язування нестандартних ситуацій, набуттю навичок діалогу, аналізу, виявленню позитивних моментів і недоліків в навчанні орфографії та формуванні власної методики роботи, ухваленню відповідальних рішень у проблемних ситуаціях, висловленню власних думок.</p>
<p>Навчальна практика</p>	<p>Передбачає в реальних умовах навчального процесу поглибити та закріпити теоретичні знання, уміння й навички студентів, апробувати результати самостійної та науково-дослідницької діяльності, перевірити розроблені індивідуальні освітні продукти для оцінювання правописних досягнень учнів; забезпечити роботу з самооцінювання, самоконтролю та рефлексії власної підготовленості до оцінювання навчальних досягнень учнів з орфографії.</p>
<p>Кваліфікаційна робота (курсова, бакалаврська, дипломна)</p>	<p>Систематизує закріплює й розширює теоретичні знання і практичні навички студента з проблеми формування орфографічних умінь і навичок учнів, поглиблює навички самостійної роботи, пов'язаної з пошуком, систематизацією та узагальненням наукової</p>

інформації, формує вміння аналізувати та критично оцінювати досліджуваний науковий і практичний матеріал.

Аналіз наукових підходів до визначення поняття «методи навчання» показує виняткову різноманітність його тлумачень, що зумовлено складністю поняття, наявністю різноманітних підходів до його виокремлення (за джерелами знань, способом взаємодії суб'єктів освітнього процесу, систему цілеспрямованих дій педагога, орієнтовану на організацію пізнавально-практичної діяльності учнів тощо).

Беручи до уваги запропоновані дослідниками класифікації, перспективними для нашого дослідження вважаємо такі методи навчання: усний виклад викладача (розповідь, пояснення, лекція), бесіда, робота з підручником, спостереження й аналіз мовних явищ, метод вправ, програмоване навчання та інтерактивні методи, оскільки ці методи, відповідають основним напрямкам роботи у ЗВО, дають можливість організувати роботу для підготовки майбутнього вчителя до формування орфографічних умінь і навичок учнів початкових класів, дають змогу використати різні рівні пізнавальної діяльності студентів.

Метод бесіди спрямований на активізацію пізнавальної, мовленнєвої діяльності студентів. Як свідчать спостереження, метод бесіди застосовують задля актуалізації опорних знань студентів, вивчення нового матеріалу, закріплення, контролю, узагальнення тощо. Бесіда може передбачати репродуктивний або частково-пошуковий характер навчальної діяльності [12, с 23–24]. Метод бесіди ґрунтується на основі запитань-відповідей викладача й студентів, що визначаються темою і метою заняття та змістом мовного матеріалу. На думку методистів, ефективність бесіди залежить від багатьох чинників, передусім майстерності викладача формулювати запитання, попереджати відхилення від теми; стимулювати студентів висловлювати власну думку. бесіда сприяє розвитку логічного мислення студентів, усвідомленню операцій узагальнення, систематизації навчального матеріалу,

їх значущості й результативності, дає змогу індивідуальності краще розкритися, розвиває такі якості, як критичне мислення, лінгвістичну креативність. наприклад, під час лекції з теми «Вимоги до орфографічних вправ, їх види» студентам доцільно запропонувати низку запитань:

Яким чином пов'язане читання і письмо з формуванням орфографічних навичок?

За яких умов доцільно проводити орфографічний розбір?

Які види диктантів найдоцільніше використовувати в процесі формування правописних умінь (конкретизуйте відповідь на прикладі орфограми)?

Як під час застосування різних видів диктантів у навчанні української мови можна реалізовувати чотири змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну?

Чи може контрольний диктант виконувати функцію навчального?

Особливу роль у лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя початкових класів відводимо **методу вправ**, оскільки за допомогою вправ розвиваються і зміцнюються необхідні вміння, навички, здібності, імітується інтелектуальний процес прийняття рішень, здійснюється розв'язання проблемних ситуацій.

Розглянемо **класифікацію вправ**, яку пропонує Д. Зуєв за логічно-смысловим призначенням [13, с. 130–140] Вправи поділяються на: репродуктивного характеру, які спрямовані на запам'ятання навчального матеріалу і його відтворення (*прочитай, спиши, випиши, знайди, розглянь, зверни увагу, пригадай, запиши за зразком, запам'ятай* тощо); продуктивного характеру, які забезпечують розвиток творчого потенціалу учнів (*опиши, уяви, склади розповідь, напиши твір, подумай і скажи* тощо); репродуктивні з елементами творчості, або конструктивні (*добери потрібні слова, порівняй, удоскональ текст, зроби висновок, поясни, зістав, спиши, розкриваючи дужки* тощо). Безперечно, представлена класифікація є універсальною, її

можна застосовувати для аналізу педагогічних ситуацій, методичного апарату організації засвоєння знань будь-якого підручника.

Спираючись на дослідження С. Карамана до вправ висуваємо такі основні вимоги, як пізнавальна спрямованість (з якою метою (навіщо) виконувати завдання) та практична спрямованість (формування знань та вмінь, які можна використати в майбутній професійній діяльності). На основі вказаних вимог пропонуємо систему вправ для студентів (рис. 1).



Рис. 1. Система вправ

Тренувальні вправи передбачають виконання завдань (за зразком) з розробки календарно-тематичних та поурочних планів; визначення основних завдань теми, яка вивчається, розробки фрагментів уроків, добору матеріалу з визначеної теми, контрольних-оцінювальних матеріалів з підготовки усного чи письмового опитування, проведення самостійної чи контрольної роботи тощо.

Аналітичні вправи пов'язані із застосуванням засобів аналізу та самоаналізу науково-методичної літератури, нормативно-правових документів у галузі освіти, педагогічних ідей, методичних підходів, рекомендацій, методичних розробок, педагогічних рішень, навчального матеріалу; вивченням і аналізом позитивного педагогічного досвіду вчителів міста та області; спостереженням й аналізом діяльності учителя та учнів на уроках української мови, аналізом письмових робіт, усних відповідей, навчальних проєктів учнів; самоаналізом, самооцінкою, корекцією оцінювальної діяльності та її результатів тощо.

Конструктивні вправи – це добір, систематизація форм, методів та засобів навчання орфографії, аналіз їхньої ефективності та доцільності; вибір

мети, об'єктів, завдань, функцій, видів оцінювання навчальних досягнень учнів; визначення педагогічних понять; планування й організація оцінювальної діяльності; прогнозування навчальних результатів, мотивів навчання, взаємовідносин тощо.

Ситуативні вправи з реальної практики пов'язані з аналізом і розв'язуванням проблемних ситуацій, узятих з реальної педагогічної практики, прогнозуванням педагогічних ситуацій, що можуть виникнути під час вивчення орфографічного матеріалу.

Рефлексивні вправи формують у студентів уміння здійснювати самоаналіз та самооцінювання навчальної діяльності, коригувати свою професійну діяльність і керувати нею, прогнозувати перспективи в навчанні. Основу цих завдань становлять тести, анкети, есе, опитувальники, листи оцінювання та самооцінювання тощо.

Вправи творчого характеру дають змогу студентам пропонувати власні варіанти методики навчання орфографії учнів, писати конспекти уроків, захищати свій проект, переносити педагогічний досвід вивчення орфографічного матеріалу учнів з одних умов у інші, розробляти навчально-методичні матеріали, формулювати теми для самостійної підготовки, планувати і проводити навчальну діяльність без допомоги й консультації викладача тощо. Творчі завдання вирізняються високим ступенем самостійності студентів, забезпечують унікальність створюваного освітнього продукту як результату виконання завдання.

Самостійне засвоєння студентами програмового матеріалу з методики навчання української мови відбувається за допомогою методу роботи з підручником, що в умовах вишу трансформується в метод роботи з навчальною й науковою літературою. Самостійне вивчення матеріалу розвиває в студентів здатність до самостійного здобування знань, умінь працювати з навчальною й науковою літературою, планувати власну навчальну діяльність, сприймати і відтворювати навчально-науковий текст [13, с. 130]. Цей метод вчить самостійного сприймання, осмислення й

запам'ятовування сприйнятого навчально-наукового тексту. Наприклад, під час вивчення питання «Словникова робота в процесі навчання орфографії» доцільно запропонувати студентам самостійно опрацювати статтю Грони Н. «Система роботи над словниковими словами з учнями 1–4 класів» [14].

Власний досвід і спостереження за освітнім процесом вишу переконують, що майбутні вчителі початкових класів не завжди вміють продуктивно працювати з навчально-науковим текстом, мають недосконалі навички читання й розуміння складного теоретичного матеріалу, не вміють скласти опорні конспекти.

Останнім часом увагу лінгводидактів привертають **інтерактивні методи навчання**. Висвітленню особливостей їх функціонування присвячено праці Я.Голант, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Дженджеро, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, Л. Кратасюк, О. Кучерук, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Пометун, Т. Симоненко, Н. Солодюк та ін. Як свідчить аналіз наукових студій, інтерактивні методи навчання сприяють формуванню в студентів інтересу до навчання, забезпеченню оптимального засвоєння навчального матеріалу, розвитку лінгвістичної креативності, інтелектуальної самостійності студентів.

Існують різні підходи до класифікації інтерактивних методів, прийомів, форм роботи. Серед них найдоцільнішою, на нашу думку, є класифікація інтерактивних технологій, запропонована колективом співробітників Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом О. Пометун [15]. Згідно з цією класифікацією, інтерактивні технології поділено на 4 форми:

- технології кооперативного навчання;
- технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

О. Дженджеро пропонує використовувати для роботи в малих групах такі прийоми інтерактивного навчання, як «Діалог», «Спільний проект», «Акваріум», «Пошук інформації», «Синтез думок» [16, с. 139].

З-поміж прийомів колективно-групового навчання дослідниця пропонує використовувати «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка» («мозаїка»), кейс-метод (аналіз ситуації), «Навчаючи – учусь» («кожен учить кожного», або «Броунівський рух»). [16, с. 144].

Н. Солодюк виділяє такі типи інтерактивних методів навчання української мови: методи колективно-групового навчання («мікрофон», «розумовий штурм», «лінгвістична дуель» у вигляді експрес-опитування); методи кооперативного навчання (робота в малих групах, у парах, , карусель); методи ситуативного моделювання (імітаційні ігри); методи опрацювання дискусійних питань (метод «ПРЕС», «займи позицію», «зміни позицію», дискусія, «ток-шоу») [17, с. 6–9].

Метод, який ґрунтується на обговоренні проблеми в невеликій групі з подальшим викладом позицій у вигляді коротких виступів, називають «панельною дискусією» (Рудиня В.) або «засіданням експертної групи» (Короткова М.). Серед інших форм дослідники пропонують такі варіанти обговорення дискусійних питань, як «судові засідання» (К. Баханов), «ток-шоу» (Пометун О.), «дискусія з елементами ігрового моделювання» (Короткова М.). [18, с. 20].

Проаналізувавши різні класифікації, власний досвід і досвід викладачів університету, ми обрали найбільш ефективні для досліджуваної проблеми.

Метод аналізу ситуацій («Кейс-стаді», кейс-метод). Важливість кейс-методу вбачаємо у формуванні життєво необхідних навичок осмислення реальної життєвої ситуації, актуалізації оптимального комплексу знань, необхідного для вирішення окресленої проблеми, що не має однозначних рішень. По суті це метод аналітичної діяльності, спрямований на поглиблене розуміння реальних практичних ситуацій, що виникають у житті.

Усе більшої актуальності набуває метод проектів, що адаптує навчання до умов реального життя, удосконалює вміння самостійного пошуку необхідної інформації, її тематичного відбору, логічного

структурування, репрезентації результатів і аргументованого відстоювання власної точки зору [1, с. 124].

Є. Полат виділяє такі види проектів: за провідним видом діяльності: дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний; за належністю до предметної галузі: монопроект, міжпредметний проект; за характером координації проекту: з відкритою, явною і прихованою координацією; за кількістю учасників проекту: індивідуальні, парні, групові; за тривалістю: короткострокові, довгострокові [20, с. 14].

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування орфографічних умінь і навичок є різні види проектів. Як підготовчі до виконання складних самостійних проектних досліджень використовують короткострокові проекти, завданням яких є підготувати невелику презентацію за темою практичного заняття або лекції.

Практика засвідчує ефективність проектної діяльності у формуванні креативних здібностей студентів, особливо продуктивними є квазіпроекти, наприклад, «Що з великої, а що з малої?», «Префікси-будівники», «Хто не може жити без *не*?», «Добрий чарівник Наголос», «Кривий, зігнутий, повернутий» (апостроф) або «Знак чи не знак», «Гриб чи грип», «Один звук чи два звуки» (про *я, ю, є, і, и*), «Важливий знак» (про знак м'якшення).

Цікавими й оригінальними є проекти збірників вправ з орфографії, які розробляють студенти. Працюючи над розробленням проекту, студенти не тільки опановують довідкову літературу, а й намагаються визначити місце отриманої інформації в освітньому процесі початкової школи. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, формує вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи отримання інформації, генерувати ідеї, гіпотези, прогнозувати їх розв'язання.

Продуктивність навчання забезпечує систематичне застосування дидактичних ігор – ігрових ситуацій, які застосовуються в освітньому процесі задля розвитку інтелекту, пізнавальної активності, критичного мислення студентів, спонукають їх до самостійного пошуку інформації.

Застосування дидактичних ігор моделює адекватні умови для набуття навичок фахівця – студентам пропонуються виконувати дії, що є основою їхньої професійної діяльності, наприклад, записати якомога більше слів за певний час (5–7 хв.) на запропоновану орфограми (на рівні учня початкової школи).

Підготовка майбутніх вчителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів відбувається поетапно, послідовно й неперервно. Основні етапи відображено на рис. 2.



Рис. 2. Етапи підготовки майбутніх вчителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів

Теоретико-експериментальні дослідження останніх років підтверджують, що на першому та другому курсах майбутні фахівці адаптуються до форм організації навчання, у них формуються мотиви та потреби професійного самовизначення, особистісне ставлення до педагогічної діяльності, інтереси до оволодіння компонентами професійної діяльності вчителя. У контексті загальнопрофесійного етапу (1 курс) висувуються такі завдання: формування у майбутніх учителів початкових класів потреб та мотивів оволодіння знаннями й вміннями з проблеми дослідження, формування знань, умінь і навичок як базової основи з підготовки майбутніх вчителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів, засвоєння орфографічного матеріалу в курсі «Сучасної української мови», «Української мови за професійним спрямуванням». Видами, формами, методами та засобами організації практичної підготовки ми вважаємо: лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття з психолого-педагогічних і лінгвістичних дисциплін, які забезпечували студентів базовими знаннями; пізнавальні практичні завдання та реферати

для аудиторної, самостійної роботи, які сприяли формуванню досвіду планування своєї діяльності, уміння працювати з різними джерелами наукової інформації, шукати, аналізувати й переробляти її.

На *спеціальному етапі* навчання (1-2 курси) передбачається поглиблення в майбутніх учителів початкових класів знань, які відображають когнітивний компонент готовності до формування орфографічних умінь і навичок, а також подальший розвиток потребнісно-мотиваційного компонента. Основний акцент у формуванні навчальних потреб та мотивації робиться на усвідомленні студентами себе як майбутніх учителів початкових класів, на оволодінні ними знаннями з методики орфографії, на формуванні відповідних умінь та досвіду. Такі завдання досягаються завдяки поєднанню практико орієнтованих методів та організаційних форм навчання: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-захист ідей, лекція-бесіда; семінарські (міждисциплінарні, проблемні), практичні, лабораторні заняття, що передбачають тематичні та ситуативні дискусії, діалог, «мозковий штурм», мікрОВикладання, колективне обговорення проблем оцінювання навчальних досягнень учнів, моделювання проблемних ситуацій, виконання ролі вчителя, учня, експерта; підготовка рефератів, аналіз науково-методичної літератури, посібників, підручників, педагогічних ситуацій, відеоуроків; робота у творчих групах та з наставниками, відвідування майстер-класів, виконання курсових, бакалаврських досліджень, участь у семінарах, конференціях, створення навчальних проєктів, портфоліо, індивідуальних освітніх продуктів з орфографії тощо.

Рефлексивний етап підготовки (3-4 курси) є важливим етапом професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування орфографічних умінь і навичок учнів. Основна його мета – удосконалення студентами умінь і навичок з методики орфографії, накопичення особистісного досвіду, а також залучення їх до аналізу ефективності організації та проведення ними пробних уроків, виявлення недоліків, пошук шляхів подолання труднощів, здійснення діагностики рівня

сформованості підготовки майбутніх вчителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів. Реалізація визначених завдань здійснюється в умовах реального навчального процесу під час педагогічної практики, науково-дослідницької роботи, роботи з наставниками, творчої групи вчителів та студентів, що сприяє формуванню студентами власної методики навчання орфографії. Цей етап пов'язаний із стимулюванням творчого прояву в майбутніх фахівців.

Мотиваційно-цільовий блок	МЕТА: ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ			
	Концептуальна основа: системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, інтеграційний, практико орієнтований підходи			
Мотиваційно-цільовий бл	Дисципліни професійно-педагогічної підготовки (педагогіка, психологія, педагогічна майстерність, педагогічні технології, методика навчання української мови)		Дисципліни професійної науково-предметної підготовки (сучасна українська мова, українська мова за професійним спрямуванням, основи культури і техніки мовлення) <u>Педагогічна практика</u> (пасивна, , навчальна практика з педагогіки та педмайстерності, навчальна практика з фахових методик, виробничі педагогічні практики)	
	Види і форми: лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, консультації, наставництво, педагогічна практика, науково-дослідна діяльність, творчі групи студентів та учителів, відвідування уроків кращих учителів початкових класів		Методи: організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні та практичні); стимулювання інтересу до навчання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (дискусійні, проблемно-ситуативні, імітаційні); контролю, самоконтролю та рефлексії	Засоби: робочі програми виробничої педагогічної практики, комплекти практичних пізнавальних завдань; індивідуальні навчальні продукти, презентації, відеоуроки
Організаційно-процесуальний блок	Виявлення та оцінка досягнутого рівня готовності			
	Критерії: мотиваційно-потребнісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний		Рівні: елементарний, середній, достатній, високий	
	Результат: сформована готовність майбутнього вчителя до формування орфографічних умінь і навичок учнів молодшого шкільного віку			
Результати вно-коригуючий бло				

Рис. 3. Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів

ВИСНОВКИ

У представленому навчально-методичному виданні здійснено теоретичне узагальнення й представлено розв'язання проблеми підготовки майбутніх вчителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів початкової школи.

Теоретичний аналіз проблеми в педагогічній теорії і практиці засвідчив наявність потреби підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування орфографічної грамотності учнів з урахуванням специфіки діяльності вчителя початкових класів на основі сучасних тенденцій в освітньому просторі.

Підготовка майбутніх учителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів передбачає оволодіння студентом системою спеціальних знань, які забезпечують здійснення цілеспрямованої, науково обґрунтованої та документально передбаченої діяльності з вивчення правописного матеріалу, набуття вмінь та досвіду організовувати орфографічну діяльність, здійснювати рефлексію процесу й результату навчання орфографії як його обов'язкового складника.

Готовність майбутніх учителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у студента позитивних мотивів, ціннісного ставлення до оцінювальної діяльності, володіння знаннями, уміннями та досвідом, що забезпечують якісну організацію та здійснення навчання орфографії учнів.

Особливості методики підготовки майбутніх вчителів до формування орфографічних умінь і навичок учнів полягають у варіативній побудові змісту, що відповідає сучасним вимогам і тенденціям вивчення орфографічного матеріалу молодшими школярами; організації практико орієнтованої навчальної діяльності студентів на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, консультаціях, самостійній та індивідуальній роботах, науково-дослідницькій діяльності, педагогічній практиці, майстер-класах, засіданнях творчих груп учителів і студентів, у

ході роботи з наставниками тощо) та комплексному використанні методів навчання: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні та практичні), методи стимулювання інтересу до навчання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (дискусійні, проблемно-ситуативні, імітаційні); методи контролю, самоконтролю та рефлексії; використанні засобів стимулювання інтересу до планування й організації процесу оцінювання (портфоліо, навчальний проект, інформаційно-комп'ютерні засоби тощо); управління діяльністю майбутнього вчителя початкових класів зі створення ним індивідуальних навчальних продуктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі / за ред. О. М. Горошкіної, С. О. Карамана. К., 2015. 250 с.
2. 109. Українська мова: енциклопедія / редколег. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. Т. Зяблюк та ін. К., 2004. 824 с.
3. Плющ М. Я. Сучасна українська мова. К., 1994. 414 с.
4. Яворська С. Т. Робота з орфографії у процесі вивчення будови слова і словотвору. Донецьк, 2000. 198 с.
5. Сучасна українська літературна мова /за ред.: А. П. Медушевський, В. В. Лобода, Л. М. Марченко, М. Я. Плющ. К., 1975. 398 с.
6. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966. 307 с.
7. Хорошковська О. Методика навчання української мови у початкових класах. К., 2006. 255 с.
8. Методика навчання української мови в початковій школі / за ред. М. С. Вашуленка. К., 2010. 364 с.
9. Потоцька Т.Ф Підготовка майбутніх вчителів до методичної творчості. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). 2007. №1. Бердянськ, 2007. С.179-184.
10. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. М., 1931. 278 с.
11. Баранов М. Т. Развитие высших форм запоминания. Хрестоматия по общей психологии: психология памяти. М., 1979. С. 166–168.
12. Горошкіна О. М. Матеріали до самостійної роботи магістрантів з курсу «Методика викладання філологічних дисциплін у вищому навчальному закладі». Луганськ, 2007. 70 с.
13. Зуев Д. Д. Школьный ученик. М., 1983. 240 с.
14. Грона Н. В. Система роботи над словниковими словами з учнями 1–4 класів. Початкова школа. 2009. № 5. С. 8 – 12.
15. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання Науково-методичний посібник. К., 2004. 192 с.

16. Дженджеро О.Л. Розвиток комунікативних умінь старшокласників у процесі застосування інтерактивних технологій на уроках української мови: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 220 с.
17. Солодюк Н. В. Лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах: дис. ... к канд. пед. наук: 13.00.02. Луганськ, 2009. 219 с.
18. Дженджеро О.Л. Застосування інтерактивних технологій на уроках української мови в старшій школі (на прикладі технологій опрацювання дискусійних питань). Українська мова і література в школі. 2014. № 2 (112). 64 с. С. 19–23.
19. Дженджеро О. Л. Дещо про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К, 2005. Вип. 26, в 4-х томах, том 1. С. 480-484.
20. Полат Е. С. Что такое проект: типология проектов. Открытый урок. 2004. №5–6. С. 10–17.
21. Андрієвський Б.М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія. Херсон, 2006. 176 с.
22. Грона Н. В. Формування орфографічної компетентності учнів молодшого шкільного віку: методичні рекомендації з методики навчання української мови для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Ніжин, 2017. 124 с.
23. Козачук Г. О. Підвищення грамотності учнів: навчальний посібник для учнів. К., 1994. 161 с.