

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Н. В. Бондаренко

**ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Посібник

Київ
Видавничий дім « Сам»
2017

УДК 373.5.016:811.161.2'35
ББК 74.268.19=411.4,8

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 01.06.2017 року)*

Рецензенти:

Стефанія Теодорівна Яворська, доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови і методики викладання Київського університету імені Бориса Грінченка;
Анатолій Миколайович Фасоля, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України;
Галина Іванівна Синьоока, учитель-методист, учитель української мови і літератури Вишнівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 3 Київської обл.

Бондаренко Н. В.

Формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови : посібник / Н. В. Бондаренко. — К. : Видавничий дім «Сам», 2017. — 112 с.

ISBN 966-8714-19-9

У посібнику проаналізовано традиційні і розкрито нові підходи до становлення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів, узагальнено набутий досвід, обґрунтовано наукові засади методики навчання правопису з огляду на його специфіку, — з одного боку, та взаємозв'язків з різними структурними рівнями й аспектами мови і розвитком мовлення, — з другого. У практичній частині вміщено зразки завдань і вправ, які реалізують теоретичні положення запропонованої системи компетентнісного навчання правопису, і тексти диктантів. Посібник може бути використаний у навчальному процесі загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, в установах післядипломної педагогічної освіти.

УДК 373.5.016:811.161.2'35
ББК 74.268.19=411.4,8

ISBN 966-8714-19-9

© Інститут педагогіки НАПН України, 2017
© Бондаренко Н.В., 2017
© Видавничий дім «Сам», 2017

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ I. Становлення правописної культури учнів 5-7 класів крізь призму компетентнісного підходу	6
§ 1. Проблеми правописної грамотності учнів та шляхи їх розв'язання	6
§ 2. Компетентнісний підхід у навчанні правопису	11
Розділ II. Наукові основи становлення правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови	17
§ 1. Правописні поняття як базові у формуванні орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів	17
§ 2. Властивості українського правопису як основа становлення правописної компетентності.	27
§ 3. Навчання правопису з урахуванням внутрішньопредметних зв'язків	33
§ 4. Робота над правописом у контексті розвитку мовлення учнів	41
Розділ III. Методика формування правописної грамотності учнів 5-7 класів на засадах компетентнісного підходу	50
§ 1. Методи компетентнісного навчання правопису	50
§ 2. Компетентнісно орієнтована система правописних завдань і вправ ..	62
Завдання і вправи	73
Тексти диктантів	99
Література	108

Передмова

Одним із найдієвіших інструментів вирішення стратегічних завдань мовної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства визнано **компетентнісний підхід до навчання мови**. Його розробка і впровадження забезпечують активізацію пізнавальної, розумової і мовленнєвої діяльності учнів, свідоме особистісно мотивоване здобуття знань, формування стійких умінь і навичок; розвиток і реалізацію індивідуальних творчих здібностей, критичного і креативного мислення, самостійності; засвоєння соціальних норм, гуманістичних світоглядних цінностей, становлення переконань, здатності обстоювати їх і керуватися ними.

Реалізація компетентнісного підходу помітно стимулює розвиток української лінгводидактики загалом, відкриває нові перспективи практичного використання її здобутків через удосконалення методики навчання всіх рівнів і аспектів мови, зокрема орфографії та пунктуації. Адже сутнісна переорієнтація навчання, кінцевим результатом якого повинна стати сформована комунікативна компетентність, ставить посилені вимоги до комунікативної функції писемного мовлення учнів, його зрозумілості, змістовності, логічності, чистоти, правильності.

Мета автора посібника — з'ясувати суть компетентнісного підходу до навчання української мови; визначити його специфіку щодо правопису та умови ефективної реалізації; обґрунтувати і наочно представити оптимальну систему становлення правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови.

Посібник складається з **трьох розділів**.

У першому — «Становлення правописної культури учнів 5-7 класів крізь призму компетентнісного підходу» — автор привертає увагу до соціально і фахово значущої проблеми мовної і, зокрема, правописної культури суспільства; з'ясовує причини її незадовільного стану; визначає етапи навчання орфографії та пунктуації, основні вміння й навички, сформованість яких необхідна для

набуття правописної грамотності; віднаходить резерви оптимізації навчання правопису в 5-7 класах на засадах компетентнісного підходу.

Його суть розкривається через специфічні чинники, що зумовлюють відмінності між формуванням в учнів грамотності як стереотипних дій за правилами і становленням у них правописної компетентності як інтегрованої здатності застосовувати здобуті знання, набуті вміння й навички, досвід, цінності, емоції у мовленнєвій діяльності.

Компетентнісна специфіка формування орфографічної та пунктуаційної грамотності реалізується через соціокультурну змістову лінію, впровадження моделі вивчення мови на основі тексту і взаємозв'язаного опанування видів мовленнєвої діяльності.

Другий розділ — «Наукові основи становлення правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови» - присвячено визначенню поняттєвого й термінологічного апарату орфографії та пунктуації, характеристиці базових понять і термінів, засвоєння яких є неодмінною умовою формування правописної компетентності учнів.

У розділі розкриваються основні принципи сучасного українського правопису, з'ясовується специфіка регульованих ними написань; простежуються взаємозв'язки орфографії та пунктуації з різними структурними рівнями й аспектами мови, визначається їх вплив на формування правописної компетентності учнів.

Обґрунтовуються необхідність і шляхи врахування методикою особливостей українського правопису та внутрішньопредметних зв'язків у роботі над грамотністю писемного мовлення учнів; надаються практичні рекомендації вчителям.

Автор доводить природність і необхідність формування орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок учнів 5-7 класів у процесі керованої мовленнєвої діяльності. Проблеми становлення правописної компетентності розглядаються в аспекті основних напрямів методики розвитку мовлення, надано рекомендації щодо закріплення правописних навичок під час роботи над переказами і творами та вдосконаленням написаного.

Третій розділ посібника — «Методика формування правописної грамотності учнів 5-7 класів на засадах компетентнісного підходу» - присвячено обґрунтуванню методичної системи становлення правописної компетентності учнів 5-7 класів — методів, прийомів, завдань і вправ, проілюстрованих зразками у практичній частині розділу.

У межах тем, визначених чинною програмою, завдання і вправи розміщуються послідовно, відповідно до етапів формування правописних навичок. Кожен їх вид представлено одним-двома (рідше — трьома) варіантами без поділу на класні й домашні.

Кількісний та якісний відбір учителем різних видів завдань і вправ (з урахуванням наявних у підручнику) щоразу визначається конкретними умовами навчання.

Наприкінці посібника подано тексти диктантів і список рекомендованої літератури.

Розділ І. Становлення правописної культури учнів 5-7 класів крізь призму компетентнісного підходу

§1. Проблеми правописної грамотності учнів та шляхи їх розв'язання

Однією з умов ефективного спілкування в письмовій формі є оволодіння правописними (орфографічними і пунктуаційними) нормами, додержання яких необхідне для адекватного сприймання й продукування мовлення. Тому проблема мовної грамотності суспільства завжди перебувала на піку актуальності з огляду на її соціальну і фахову значущість, важливу роль у формуванні особистості з високим рівнем загальної культури. Та особливо гостро постає вона сьогодні. Попри намагання особистісно зорієнтувати мовну освіту, вдосконалити її зміст, осучаснити форми, методи і засоби навчання, грамотність випускників катастрофічно падає. За твердженням науковців, в епоху Інтернету, електронної пошти, голосових поштових відправлень та SMS ділові люди поступово втрачають навички грамотного писемного мовлення. Не додає оптимізму і той факт, що ці тенденції набули міжнародного характеру.

Концептуальне реформування змісту шкільної мовної освіти, істотна зміна методичних акцентів у визначенні її мети і завдань справили позитивний вплив на мовленнєвий розвиток учнів. Українська необхідна реалізація в навчальній мові мовленнєвої та соціокультурної змістових ліній якісно змінили мовну освіту. А це, своєю чергою, потребувало перерозподілу навчального часу на користь аудіювання, читання, усного мовлення й забезпечення змістової основи висловлювань.

Небезпідставними виявилися припущення деякого з мовознавців, що надмірне захоплення комунікативно зорієнтованою методикою на тлі істотного зменшення годин на вивчення предмета може призвести до падіння правописної грамотності учнів.

Витіснення на другий план проблеми орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів, послаблення уваги науковців і практиків до правописних аспектів мовної освіти і водночас незадовільний рівень відповідних навичок учнів

спонукають привернути увагу до цього сегмента методики. Перед нею постає завдання не допустити зниження реального престижу орфографії як важливого знаряддя спілкування мільйонів людей. Недостатня пунктуаційна грамотність спричиняє смислові, змістові й логічні помилки, що призводять до неправильного розуміння написаного, перешкоджають ефективному спілкуванню. Тому вдосконалення мовленнєвого розвитку учнів повинно супроводжуватись підвищенням рівня їх правописної грамотності.

Теорія правопису та методика його вивчення були й залишаються в полі зору як українських, так і зарубіжних науковців. Проблеми теорії і методики орфографії та пунктуації досліджували у своїх працях Н. Алгазіна, М. Баранов, О. Біляєв, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, С. Дорошенко, Г. Іваницька, С. Омельчук, О. Текучов, І. Хом'як, Н. Шкурятяна, І. Ющук, С. Яворська та ін.

Водночас у теорії і практиці навчання української мови робота над засвоєнням правописних норм залишається одним із найслабших місць.

Аналіз стану викладання, програм, підручників в аспекті досліджуваної проблеми засвідчив, що вони недостатньо реалізують потенційні можливості лінгводидактики для результативного навчання орфографії та пунктуації.

Вивчення стану правописної грамотності учнів 5-7 класів з української мови підтверджує, що в них не сформовані належні навички грамотного письма. 3-поміж причин недостатньої грамотності слід виокремити причини загального й методичного характеру.

До перших відносять:

- неоднорідне мовне оточення;
- брак єдиної мовної політики в державі;
- недосконалість українського правопису;
- неначитаність учнів;
- послаблення інтересу до навчання та ін.

З причин суто методичного характеру варто назвати такі:

- недостатня мотивація;
- скорочення навчального часу на засвоєння мови й перерозподіл годин не на користь правопису;
- розпорошеність матеріалу з орфографії та пунктуації по всьому курсу й неможливість системної і систематичної роботи з навчання правопису;
- надмірна затеоретизованість навчання правопису та дефіцит часу на закріплення навичок;
- брак часу на повторення вивченого раніше та ін.

В ідеалі школа повинна сформувати в учнів абсолютну правописну грамотність. Проте школярі вивчають не всі правила, а тільки їх частину. Практика засвідчує, що навіть на цьому обмеженому рівні неможливо досягти абсолютної правописної грамотності у визначених програмою межах.

Тому реальніше ставити вужче завдання — сформувати в учнів відносну правописну грамотність, тобто вміння грамотно писати слова тільки з вивченими видами орфограм і правильно ставити розділові знаки в простих і складних реченнях у межах засвоєного матеріалу. Природно, що рівні сформованості правописної компетентності будуть неоднаковими у різних учнів. Рівні відносної правописної грамотності подано в Критеріях оцінювання навчальних

досягнень учнів 5-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання.

Основна **мета** роботи з орфографії та пунктуації в школі — сформувати в учнів відносну правописну грамотність, що ґрунтується на засвоєнні й практичному застосуванні знань про правописні норми.

Реалізуючи цю мету, методика навчання правопису виходить із необхідності врахування:

- 1) поняттєвого апарату і принципів сучасного правопису;
- 2) особливостей української мови, якими визначається або на яких ґрунтується конкретне орфографічне (пунктуаційне) правило;
- 3) психофізіологічної природи процесів письма та їх відношення до процесу мовлення;
- 4) вікової психології;
- 5) особливостей учнівського мовлення;
- 6) впливу мовного середовища та ін.

Правописна компетентність передбачає засвоєння й застосування орфографічних та пунктуаційних норм і сформованість на їх основі таких основних **умінь**:

- 1) знаходити орфограми, відрізнити їх від неорфограм; знаходити пунктограми в простому і складному реченнях (у межах вивченого матеріалу);
- 2) розпізнавати орфограми й пунктограми з-поміж інших; розрізнити їх види;
- 3) з'ясувати правомірність уживання орфограм і пунктограм;
- 4) застосовувати орфографічні та пунктуаційні правила;
- 5) грамотно писати слова з вивченими орфограмами; правильно ставити розділові знаки в простому і складному реченнях (у межах вивченого матеріалу);
- 6) знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки на вивчені правила.

Формуючи орфографічні та пунктуаційні навички, необхідно зважати на принципову відмінність між ними. Якщо основним завданням розвитку орфографічних навичок є їх автоматизація, то становлення пунктуаційних навичок потребує, по-перше, вміння розбиратися в синтаксичній структурі висловлювання; по-друге, усвідомлення можливості різного пунктуаційного оформлення подібних синтаксичних структур; по-третє, розуміння залежності вживання того чи іншого розділового знака від смислу конкретного висловлювання.

Навчання правопису ґрунтується на основоположних дидактичних і методичних **принципах** єдності навчання, виховання і розвитку, мовленнєво-мисленнєвої активності, науковості, функціональності, системності, усвідомленості, доступності, модельованого оволодіння мовою, текстоцентризму, врахування внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, наступності й перспективності, взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та ін.

Ефективність формування правописної компетентності учнів 5-7 класів підвищиться за **умов**:

— застосування компетентнісного підходу у навчанні правопису;

-
- опанування українського правопису на основі врахування його закономірностей;
 - взаємозв'язку навчання орфографії та пунктуації з різними рівнями й аспектами мови;
 - оптимального поєднання методів, прийомів, засобів та організаційних форм навчання;
 - створення системи завдань і вправ, спрямованої на поетапне формування стійких правописних умінь і навичок.

Робота з орфографії в загальноосвітній школі здійснюється поетапно:

I етап — 1-4 класи;

II етап — 5-7 класи;

III етап — 8-9 класи;

IV етап — 10-11 класи.

Для кожного етапу визначені свій зміст навчання орфографії і специфічна методика.

На першому етапі навчання орфографії (1-4 класи) у молодших школярів формуються такі основні вміння:

- 1) списувати без помилок;
- 2) передавати на письмі слова, написання яких відповідає вимові;
- 3) відрізнити орфограму від неорфограми (практично, без уживання терміна);
- 4) знаходити в словах орфограму (в межах вивченого матеріалу);
- 5) правильно писати широковживані слова з орфограмами, що вивчаються в початковій школі.

На другому етапі (5-7 класи) здійснюється системна робота з орфографії: передбачається засвоєння ключових орфографічних понять і правил, формуються основні орфографічні вміння й навички.

На третьому етапі (8-9 класи) відбувається закріплення і вдосконалення орфографічних умінь і навичок у зв'язку з вивченням синтаксису і пунктуації.

На останньому, четвертому, етапі (10-11 класи) знання, вміння й навички з орфографії шліфуються в контексті опанування культури мови і стилістики, узагальнення й систематизації вивченого за курс основної і старшої школи.

Термін **пунктуація** походить від пізньолатинського слова *punctuatio* і латинського *punctum* — крапка. За визначенням науковців, пунктуація — це: 1) сукупність розділових знаків, які використовуються в писемному мовленні; 2) система загальноприйнятих правил уживання розділових знаків; 3) процес розставляння розділових знаків на письмі.

Основне призначення пунктуації методисти і науковці вбачають у членуванні мовлення на смислові частини, що мають значення для висловлення думки під час письма і сприймання написаного.

Особлива роль пунктуації полягає в тому, що з її допомогою висловлюють ті смислові відношення й відтінки думки, які неможливо передати лексичними, синтаксичними та іншими засобами мови навіть попри їх істотний вплив на розуміння писемного мовлення.

Засвоєння пунктуації, яка вивчається у зв'язку із синтаксисом, проходить чотири етапи: I — початковий; II — пропедевтичний; III — принагідний; IV — сис-

тематичний. Робота розпочинається у початковій школі (I етап), продовжується в 5 класі в процесі повторення на початку року і при вивченні пропедевтичного курсу синтаксису і пунктуації (II етап), триває під час опрацювання окремих частин мови (іменника — звертання, дієприкметника й дієприслівника — відповідні звороти тощо) (III етап). Найбільш системно пунктуація вивчається в курсі синтаксису у 8-9 класах (IV етап). У старшій школі правописні вміння удосконалюються на основі узагальнення й систематизації здобутих знань, у процесі роботи над культурою мови і стилістикою (V етап).

Оскільки посібник обмежується 5-7 класами, проблема формування пунктуаційної грамотності учнів розглядатиметься в рамках другого етапу.

Компетентнісна спрямованість формування в учнів пунктуаційної грамотності передбачає усвідомлення смислу і будови синтаксичних одиниць, які оформлюються відповідними розділовими знаками. Особливого значення надається роботі над змістом і структурою реченнєвих об'єднань — текстів, відрізків живого мовлення, у яких природно функціонують мовні одиниці всіх рівнів.

Під час опрацювання цього навчального матеріалу програмою передбачено формування таких пунктуаційних умінь:

- ставити розділові знаки в кінці речення, при звертанні, вставних словах, однорідних членах речення, при прямій мові, в діалозі, у складному реченні;
- пояснювати засвоєні пунктограми й обґрунтовувати їх за допомогою вивчених пунктуаційних правил;
- знаходити і виправляти пунктуаційні помилки на вивчені правила.

Ефективність формування зазначених умінь залежить від врахування багатьох чинників, з-поміж яких науковці виділяють принципи пунктуації, її поняттєвий апарат і додержання внутрішньопредметних зв'язків.

Особливість становлення пунктуаційної грамотності учнів полягає в тому, що відповідний теоретичний матеріал не виокремлено в самостійний розділ. Він вивчається у безпосередньому зв'язку з синтаксисом і спеціально спланованою роботою з розвитку мовлення учнів.

Неодмінною умовою формування пунктуаційних навичок є врахування внутрішньопредметних зв'язків, закріплення навичок у процесі вивчення фонетики, орфоепії, лексикології, фразеології, будови слова, словотвору, морфології.

Відповідно до скоригованого на рівні Державного стандарту базової і повної середньої освіти в новій редакції та оновленої програми навчання української мови у посібнику необхідно розв'язати такі **завдання**:

- 1) визначити лінгвістичні й лінгводидактичні засади становлення правописної грамотності учнів;
- 2) проаналізувати стан роботи з навчання правопису на уроках української мови в 5-7 класах;
- 3) відібрати оптимальні методи, прийоми, засоби, організаційні форми навчання орфографії та пунктуації учнів 5-7 класів;
- 4) розробити систему завдань і вправ, спрямованих на формування правописних умінь і навичок учнів.

Вивчення й аналіз теорії і практики навчання правопису, типових випадків порушення орфографічних і пунктуаційних норм сучасної української літературної мови дали можливість визначити найбільш перспективні напрями фор-

мування правописної компетентності учнів 5-7 класів. Ефективне навчання грамоти може бути забезпечене завдяки формуванню правописних навичок на засадах компетентнісного підходу, який визнано одним із найдієвіших інструментів вирішення стратегічних завдань мовної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

§2. Компетентнісний підхід у навчанні правопису

Ефективне застосування компетентнісного підходу передбачає усвідомлення його суті на основі розмежування понять компетенція і компетентність.

Поняттєвий апарат компетентнісного підходу пройшов тривалий етап становлення. Філософи й дидакти здавна розрізняли знання (компетенцію) та їх реалізацію (діяльність). Щоб навчитися добре малювати, розв'язувати задачі, говорити, читати, грамотно писати тощо, людина повинна здобути відповідні знання й набути вмінь їх застосовувати.

Компетенція — це суспільно запитаний рівень знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності людини, а **компетентність** — **набута** в процесі навчання **інтегрована здатність особистості**, що включає знання, вміння і навички, досвід, цінності, емоції, ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Отже, компетентність не обмежується сферою знань, умінь і навичок, вона формується на ґрунті особистого досвіду їх засвоєння, набуття, використання й застосування. Компетентність передбачає постійне розширення й поглиблення знань, удосконалення вмінь відповідно до нових досягнень науки і практики.

Щоб успішно здійснювати мовленнєву діяльність для реалізації життєвих цілей, учням треба оволодіти **комунікативною компетентністю**, яка водночас є об'єктом, результатом, кінцевою метою навчання мови і **включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну)**.

Мовна компетентність має такі складові: **орфоепічну, лексичну, морфологічну, синтаксичну, правописну** та ін.

Формування правописної компетентності учнів передбачає досягнення ними орфографічної та пунктуаційної грамотності з урахуванням перелічених раніше особистісних факторів.

Здавалося б, компетентнісний підхід складно застосувати до навчання правопису, оскільки опрацювання цього розділу зводиться до суворого додержання встановлених норм, вироблення стереотипних автоматизованих дій, тобто певних навичок. Врахування компетентнісних чинників видається проблематичним з огляду на їх суб'єктивність (рівень загального розвитку, досвід, начитаність та ін. індивідуальні характеристики особистості), розмитість критеріїв, опосередкованість зв'язків та нечітку співвіднесеність із додержанням правописних норм. Проте, на відміну від мовознавців, які досліджуючи мову як цілісний феномен, препарують її з метою вивчення окремих складників, методисти не мають права обмежитися мовним аспектом комунікативної компетентності, яку належить сформуванню в учнів. Навіть за граматичної орієнтації мовної освіти школярі не тільки засвоювали слова і класичні правила, а й осягали закономір-

ності функціонування мовної системи, а головне — багато читали, що, до речі, позитивно впливало на рівень їх орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Правописна навичка вважається сформованою, лише якщо вона механічно спрацьовує в природних умовах продукування писемного мовлення, коли зусилля і свідомий контроль того, хто пише, спрямовані на сторони мовленнєвої діяльності, пріоритетні з погляду мети спілкування. Маються на увазі зміст і композиція висловлювання, доцільний добір мовних засобів тощо.

Оскільки правописна навичка є невід’ємним компонентом писемного мовлення, то її відносять до мовленнєвих. Науковці, зокрема Д. Богоявленський, Н. Алгазіна та ін. підкреслюють важливість етапу суміщення двох обопільно важливих завдань — висловлювати думки в письмовій формі та одночасно додержуватися правописних норм. Таке поєднання перетворює правописну дію на спосіб вираження іншої дії, у результаті чого виробляється стійка орфографічна або пунктуаційна навичка.

Компетентнісний підхід бере до уваги об’єктивну залежність рівня правописної грамотності учнів від їх особистісно значущих характеристик — культурного, загального, інтелектуального і мовленнєвого розвитку, начитаності, багатства словника тощо.

Врахування особистісних аспектів у процесі формування правописної компетентності учнів потребує актуалізації питань взаємодії мови й акумульованої в ній культури (матеріальної та духовної), що закодована в текстах; співвідношення спеціальних мовних та екстралінгвістичних знань; взаємозв’язаного опанування видів мовленнєвої діяльності та ін.

Реалізація компетентнісного підходу в становленні правописної грамотності учнів передбачає додержання ними мовленнєвої культури в цілому, спонукає до посилення взаємозв’язків у роботі над правильністю мовлення з іншими нормами й аспектами культури мови, зокрема її комунікативно-стилістичними ознаками — змістовністю, точністю, логічністю, чистотою, багатством, виразністю, доречністю.

Основні аспекти компетентнісного підходу у формуванні правописної грамотності учнів реалізуються в змісті освіти через соціокультурну змістову лінію. Вона ґрунтується на суспільній, пізнавальній та культураносній функціях мови, відображує взаємозалежний зв’язок: людина — суспільство — мова — знання — культура і передбачає вивчення мови в контексті приватного й суспільного життя, акумульованих у ній знань і відображеної в ній культури, взаємозв’язків із культурними надбаннями народів світу.

Соціокультурна змістова лінія включає відомості, які розкривають феномен особистості, суспільства, людської спільноти, України й українства в їх самотності і всепланетарності водночас. Це основні світоглядні ідеї, ідеали, морально-етичні уявлення, естетичні вподобання, особливості менталітету, матеріали, пов’язані з історією, географією, екологією, матеріальною та духовною культурою тощо.

Соціокультурна лінія, що регламентує тематико-змістову основу розвитку і вдосконалення мовлення учнів (зміст), органічно пов’язана з мовною, яка визначає його формальний бік — мову (форму). Синтез цих змістових ліній здійснюється на основі тексту, який становить єдність змісту і форми. Під час

роботи над текстом інтегровано реалізуються також освітні завдання мовленнєвої та діяльнісної (стратегічної) змістових ліній.

Оптимальною системою, яка згармонізувала б мовний і мовленнєвий розвиток учнів і забезпечила належний рівень комунікативної компетентності у єдності всіх її складників, нами було визнано **модель вивчення мови на основі текстів** широкого спектру проблематики, що належать до різних типів, стилів і жанрів.

Компетентнісний підхід у навчанні правопису ґрунтується саме на текстоцентричній моделі опанування мови, реалізуючи її переваги. А вони полягають у поданні вчителем і засвоєнні учнями відповідних понять, фактів, явищ, закономірностей мови на основі тексту й оперуванні ними системно, у функціональних зв'язках з усіма рівнями й аспектами мови на всіх етапах навчання. Таке поетапне формування в учнів правописної компетентності у межах завершеного циклу — від сприймання й аналізу тексту-зразка через його відтворення й перетворення до використання під час роботи над власним висловлюванням — реалізується через систему завдань і вправ.

Практика впровадження автором **текстоцентричної системи опанування української мови** в загальноосвітніх навчальних закладах України із навчанням російською мовою засвідчила, що така модель дає реальну можливість особистісно зорієнтувати мовну освіту, значно посилити світоглядний, пізнавальний, розвивальний і виховний потенціал курсу, успішно здійснювати функціональний підхід до подання й засвоєння мовної теорії, комплексно розвивати вміння і навички в усіх видах мовленнєвої діяльності, зокрема тих, які істотно впливають на формування правописної грамотності учнів [10; 11; 13; 15; 16].

Більшість текстів, що є стрижневими в системі уроків, реалізують інформаційно-пізнавальну функцію. Вони містять основний фактаж із порушеної автором проблеми і формують фонові знання учнів, необхідні для активізації та змістового наповнення їх мовленнєвої діяльності.

Текст, уміщений на початку кожного параграфа (окремого уроку), є основним структурним компонентом підручника. З методичного погляду текст виконує дві основні функції: по-перше, він є засобом розвитку мовленнєвих умінь і навичок, і, по-друге, — мовних. У першому випадку тексти слугують зразками висловлювань з погляду додержання норм сучасної української літературної мови (зокрема й правописних), матеріалом для збагачення й розвитку усного і писемного мовлення учнів, удосконалення навичок аудіювання й читання, що ефективно впливає на формування правописної компетентності учнів (загальновідомим є факт: людина, яка багато читає, зазвичай більш розвинена і допускає значно менше орфографічних і пунктуаційних помилок, ніж та, у якої не виховали потребу читати). Реалізуючи другу функцію, текст використовується для уведення й наступного аналізу функціонування виучуваних одиниць, фактів і явищ мови, зокрема й правописних. У цьому разі він виступає як контекст, призначений для ілюстрації, спостереження, осмислення, аналізу закономірностей функціонування мовних одиниць різних рівнів.

Текст, за наявними в ньому одиницями, явищами чи закономірностями мови, співвідноситься з конкретною мовною темою. Система дотекстових, текстових і післятекстових завдань дає змогу ознайомити учнів з новим мовним явищем, простежити за його функціонуванням у мовленні (висловлюванні,

яким є текст). На основі роботи з текстом в учнів формуються відповідні вміння й навички (орфоепічні, лексичні, орфографічні, пунктуаційні та ін.). Пов'язані з текстом і його проблематикою аспектно-мовні завдання та співвіднесені з ними усні й письмові вправи аналітичного, конструктивного і творчого характеру забезпечують формування, розвиток і вдосконалення відповідних (зокрема й правописних) умінь і навичок, набуття здатності застосовувати їх у процесі продукування мовлення, створення власних висловлювань.

Під час виконання комплексних завдань на основі тексту в учнів культивується увага до семантики, вимови, особливостей правопису і вживання слів, активізується і збагачується словник. Учень краще засвоїть слово з комунікативною метою, якщо він його почує, прочитає у відповідному контексті, вимовить, правильно напише, введе в словосполучення, речення і використає у зв'язному мовленні. Завдяки системі завдань і вправ на основі тексту учні мають можливість систематично повторювати вивчений матеріал, закріплювати засвоєну теорію, вчать застосовувати здобуті знання в новій ситуації, вдосконалюють набуті на попередніх уроках вміння і навички. Такий підхід особливо ефективний при формуванні правописної компетентності учнів.

Знаходити й обґрунтовувати орфограми і пунктограми в тексті складніше, ніж в окремих словах, словосполученнях або реченнях. Це пояснюється тим, що увага учнів переключається на зміст висловлювання. Водночас саме звернення до тексту дає можливість здійснювати компетентнісний підхід у формуванні правописної грамотності учнів, розвиваючи у них здатність застосовувати здобуті знання, набуті вміння і навички у мовленнєвій діяльності. І тут важливо розмежовувати основні й супутні цілі роботи. Якщо урок присвячено правописній темі, то завдання з розвитку мовлення не домінуватимуть, їх не може бути багато, і виконуватимуться вони побіжно, без тривалих бесід і детальних пояснень.

Таким чином, вивчення кожної теми, що становить органічну єдність мовної теорії та вираженого в тексті змісту, здійснюється в кілька етапів:

- 1) мотивація;
- 2) сприймання на слух (аудіювання), читання тексту, робота над його змістом, у процесі якої відбувається природне (а не привнесене ззовні) формування ціннісних орієнтацій та особистісних якостей учнів;
- 3) виокремлення й дослідження мовної форми, за допомогою якої виражено соціокультурний зміст, в аспекті виучуваної мовної теорії;
- 4) опрацювання мовної теорії, виведеної на основі спостережень над мовним матеріалом;
- 5) формування мовних і мовленнєвих навичок;
- 6) підбиття підсумків уроку.

Використання текстового матеріалу в навчанні орфографії та пунктуації потребує виваженого підходу до його добору й подання. Якщо текст призначений для розпізнавання й обґрунтування орфограм (пунктограм) певного виду, то він повинен бути в міру насичений ними, однак не на шкоду змісту й мовному оформленню висловлювання. Для інтенсивної роботи над правописним аспектом доцільно залучати відносно нейтральні в емоційному плані тексти, що становлять пізнавальний інтерес, містять цікаву, об'єктивну інформацію і

зміст яких припускає докладні правописні коментарі. Суто правописна робота з патетичним, сповненим пафосу текстом високого стилю негативно впливатиме на його сприймання, виглядатиме надуманою та неприродовідповідною. Емоційно забарвлені тексти публіцистичного або художнього стилю доцільні в разі, якщо планується робота, яка не потребує ретельного аналізу щодо додержання правописних норм. Це написання диктантів, переказів, що дають можливість, не акцентуючи увагу учнів на орфографії та пунктуації, перевірити ступінь автоматизму вже сформованих навичок правопису.

Кращою розумінню викладених теоретичних положень сприятиме їх унаочнення [16].

§ 17. Іменники III відміни, їх відмінювання

Микола Лисенко

1.1. Прослухайте, слідкуючи за текстом. Відпрацюйте вимову слів *старовінного, шляхетних, неабиякі, наполегливістю, пам'яттю, музикальністю, фортепіанні, Лейпцизької консерваторії, диригент*. Прочитайте текст, доберіть до нього заголовок.

Микола Лисенко народився у тисяча вісімсот сорок другому році. Він походив зі старовинного козацького роду.

Займатися музикою Микола почав із п'яти років і виявив неабиякі здібності. Його таланти розкрився завдяки **матері**.

Годинами хлопчик підбирав різні мелодії на роялі. Микола працював із великою **наполегливістю** і швидко опановував техніку гри на фортепіано. Всі були здивовані його чудовою музичною **пам'яттю** і смаком. Дорослих вражало, з якою **музикальністю** і технічною **легкістю** виконував Микола складні для його віку фортепіанні п'єси.

Лисенко був здібним до науки взагалі. Гімназію він закінчив зі срібною **медаллю**. Був успішним випускником Лейпцизької консерваторії.

З-під пера композитора вийшло безліч музичних творів — від мініатюр до опер. Він поклав на музику понад дев'яносто творів із «Кобзаря» Тараса Шевченка. Микола Лисенко уславив себе як піаніст світового рівня, диригент, організатор професійних хорових колективів, яких на той час не було.

Він був і є **гордістю** України (За Л.Архимович, М.Гордійчуком).

<p>музичний пов'язаний із музикою, той, що використовується для музики: <i>музична школа, музичні інструменти, музичний вечір.</i></p>	<p>музикальний схильний до музики, здібний у музиці: <i>музикальний слух, музикальний таланти.</i></p>
---	---

II. Сформулюйте й запишіть запитання до першого і другого речень. Що вам було відомо про Миколу Лисенка, а про що ви вперше дізналися з тексту?

III. Як ви розумієте вислови **покласти на музику**, **вийти з-під пера**? В якому значенні тут ужито виділені слова? Поясніть правопис слів *Лейпцизька* (консерваторія), *мелодії*, *диригент*; написання великої букви і лапок у власних назвах.

IV. Випишіть із тексту виділені слова, позначте закінчення. Користуючись таблицею, визначте відміну іменників, поясніть особливості їх відмінювання і правопису.

Розділ II.

Наукові основи становлення правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови

§1. Правописні поняття як базові у формуванні орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів

Як і будь-яка мовна теорія, правописні відомості складаються з мовних понять і фактів.

Наукове підґрунтя роботи з орфографії становлять такі **орфографічні поняття і терміни**, на основі яких формуються відповідні вміння й навички: *орфографія, орфограма, неорфограма, типи орфограм, розпізнавальні ознаки орфограм, умови вибору правильних написань, орфографічне правило*. Шкільна програма передбачає практичне ознайомлення учнів із цими поняттями.

До мовних явищ (фактів) науковці відносять: 1) перелік морфем, частин слова, які учні повинні запам'ятати; 2) орфографічні правила, які належить засвоїти учням на рівні фактів.

Орфографія (від грецьких слів *orthos* — правильний і *grapho* — пишу) — це розділ науки про мову, представлений системою правил, які встановлюють однаковість способів передачі усного мовлення на письмі.

Існує два типи написань. Згідно з першим графічне зображення слів регулюється вимовою і визначається нею. В написаннях другого типу звуко-буквені співвідношення не є такими однозначними. У них звуку може відповідати на письмі кілька можливих варіантів, лише один із яких правильний. Такі написання регулюються особливими засобами і традиціями письма. Це ненаголошені голосні в коренях слів, у префіксах, суфіксах і закінченнях; подвоєння букв; *и, і* в словах іншомовного походження; велика буква; написання разом, окремо, через дефіс; перенесення слів із рядка в рядок та ін. Орфографія займається написаннями другого типу. Її об'єктом є орфограма.

Орфограма (від *orthos* — правильний, *gramma* — буква) — те чи інше написання в слові, яке може бути зображене різними способами, тільки один із яких правильний.

Орфограма — написання, що регулюється правилом або традицією письма (визначається словником). Так, у слові *превеликий* орфограмами є буква *е* в префіксі та буква *е* в корені.

Орфограмам протиставляють *неорфограми* — написання, що визначаються вимовою. Зазвичай і ті, й інші поєднуються в одному слові. Так, наприклад, у слові *землетрус* друге й п'яте написання не визначаються вимовою, в той час як перше, третє, четверте, шосте, сьоме, восьме і дев'яте — регулюються нею.

Не визначаються вимовою всі небуквені написання (разом, через дефіс, окремо).

Під час письма учень або вибирає орфограму, або припускається помилки. У методичній літературі терміни *орфограма* й *помилка* трактуються як антоніми. Завдання словесника — навчити учнів вибирати орфограми на місці написань, що не визначаються вимовою.

Залежно від графічних засобів, які використовуються на письмі, виділяють **п'ять типів орфограм**:

I. Орфограми-букви.

II. Орфограми-контакти (написання разом).

III. Орфограми-дефіси.

IV. Орфограми-пробіли (написання окремо).

V. Орфограми-риски (знак переносу).

У школі вивчають усі п'ять типів орфограм.

Кожен тип об'єднує кілька видів орфограм. Той чи інший вид, своєю чергою, визначається одним правилом або писемною традицією (наприклад, тип — буквені орфограми; види: буква *з* у кінці префіксів; букви *о*, *е*, *є* в складних словах; букви *е*, *и* в особових закінченнях дієслів; тип — дефіси, види: дефіс у складних словах; дефіс у неозначених займенниках; дефіс у прислівниках).

Орфограма — насамперед буква, написання якої потребує застосування певних правил або перевірки словником (наприклад, літери *е* у слові *земля*, *т* у слові *боротьба*, буква *ь* у цьому ж слові, велика й мала літери на початку слів: *День Незалежності України*, *Збройні сили України* тощо).

Небуквені орфограми — це написання слів разом чи окремо (*глибокошановний*, *суспільно_корисний*, *бачитися вдень* — *бачитися в_день приїзду*), окремо чи через дефіс (*по_своєму подвір'ю*, *зробити по-своєму*, *пліч-о-пліч*, *зроду-віку*). Небуквеними орфограмами є також місце перенесення слів із рядка в рядок (*розз* — *броєння чи роз* — *зброєння*, *ні* — *д'їхати чи під* — *їхати*), характер скорочення слова (*Європейський Союз* — *ЄС*, *професор* — *проф.*).

Важливо, щоб учні зрозуміли, у якій частині слова знаходиться орфограма. Знання місця знаходження орфограми полегшить учням її пошук і вибір потрібного орфографічного правила.

Орфограми різних типів займають різне місце в слові або виходять за його межі.

Орфограми-букви знаходяться в морфемі, тобто в тій чи іншій частині слова: у префіксі: *приплив*, *премудрий*, *розбивати*;

у корені: *летіти, миритися, просьба*;
в суфіксі: *запорозький, морозиво, стрічечка*;
в закінченні: *долонею, мрією, любимо*.

Небуквені графічні засоби знаходяться між частинами слова:

префіксом і коренем: *будь-що*;
коренем і коренем: *північно-східний*;
суфіксом і суфіксом: *куди-небудь*.

Зазвичай об'єктом орфографії є слово. Недоліком орфографії науковці вважають її вихід за межі слова (з *їж-но*).

Кожна орфограма набуває конкретного вияву тільки в певних лінгвістичних умовах, які є неоднаковими для різних орфограм. Для одних орфограм це — значення (префікси *пре-*, *при-*; *о*, *а* в коренях слів), для інших — буквене оточення (апостроф після букв, що позначають тверді приголосні звуки, перед *я*, *ю*, *є*, *ї*), фонетичні умови (*о*, *е* у відкритому складі та *і* в закритому).

Залежно від конкретних лінгвістичних умов виділяють **варіанти орфограм**.

Так, орфограма «Апостроф» має кілька варіантів залежно від того, де вона знаходиться:

- 1) після букв, що позначають губні приголосні звуки перед *я*, *ю*, *є*, *ї*;
- 2) після букви *р* перед *я*, *ю*, *є*, *ї*;
- 3) після букви *к* перед *я* в окремих словах;
- 4) після префіксів, що закінчуються буквами на позначення твердих приголосних звуків перед *я*, *ю*, *є*, *ї*.

Сукупність лінгвістичних умов орфограми складає основу формулювання орфографічного правила її вживання.

Обґрунтовуючи умови вибору правильного написання під час застосування правила, учні можуть відчувати труднощі різного характеру. Це пояснюється особливостями деяких слів (чергування звуків, переносне значення, граматична омонімія), а також наявністю винятків. Наприклад, у словах *весняна*, *хвилюватися*, *зректися* є та сама орфограма — ненаголошений голосний у корені. До першого слова (*весняна*) учні легко застосують правило перевірки ненаголошеного голосного, змінивши слово так, щоб на нього падав наголос (*вєсни*, *вєсен*). Наступні два слова становитимуть труднощі з огляду на омонімічність коренів (*хвилюватися*, *хвиля*, *хвилина*) і наявність чергування ([к] — [ч]). За цих обставин з'ясування мовних особливостей слів має неабияке значення, оскільки дає можливість вибрати найдоцільніші методи пояснення суті орфограми, правильно дібрати дидактичний матеріал і розмістити його в оптимальній послідовності.

Зміст роботи з орфографії полягає насамперед у з'ясуванні переліку умов, від яких залежить вибір правильного написання слів (орфограми). Перелік цих умов подано в **орфографічних правилах**. Це особливі інструкції, якими керуються під час письма.

У 5-7 класах вивчають правила, які застосовують для позначення звуків буквами, правила написання слів разом, через дефіс і окремо, правила вживання великої літери та ін.

Науковці констатують, що практика письма випереджає реєстр правил. У переліку норм, якими регулюється вихід друкованих видань, налічуються сотні орфографічних правил, у той час як відповідно до шкільної програми учні по-

винні засвоїти кілька десятків видів орфограм. Науковцями вивчено й обгрунтовано лише частину від усього масиву орфографічних правил.

Орфографічні правила поділяються на різновиди за характером подання **умов вибору орфограм**. Це правила, у яких представлено алгоритм, зразок їх застосування, і правила з переліком умов вибору орфограм (їх більшість).

Місцезнаходження орфограми в слові або поза ним визначається за **розпізнавальними ознаками**. Це фонетичні, граматичні та смислові особливості слів, що є в самій орфограмі (наприклад, наголос, звук) або перебувають поза її межами (наприклад, губні, шиплячі звуки).

Розпізнавальні ознаки входять до умов вибору орфограм конкретних видів. Ознайомлення з ними відбувається в процесі вивчення відповідного орфографічного правила.

За розпізнавальними ознаками учні знаходять групи орфограм, що належать до відповідних типів.

Так, для орфограм-голосних звуків характерні ненаголошеність (*лисиця, в дев'яте*); шиплячі й [ц] перед голосними (*рожею, полицею, товаришем*) та інші ознаки.

Для орфограм-приголосних прикметні збіг приголосних (*рюкзак, чесний*), кореневий [н] перед суфіксом (*південний, туманно*).

Для апострофа й букви ь, що не позначають звуків, характерними ознаками є звук [й] після приголосних перед *я, ю, є, ї* (*об'ява, з'явитися, п'ю, відіб'є, під їхати*), м'які приголосні на кінці слів і в збігові приголосних (*більшість, візьми*).

Для орфограми «Велика буква» обов'язкові наявність початку речення, тексту, власних імен і найменувань.

Для орфограм-дефісів розпізнавальними ознаками є складні слова (*українсько-німецький, ледь-ледь*), префікси *по-, будь-* (*по-третє, по-моєму, будь-що*), суфікс *-небудь* (*хто-небудь*), частки *-бо, -но* (*стань-бо, дай-но*) та ін.

Для написань разом і окремо характерні наявність *не, ні, би* (*б*) (*невеликий — не великий, а середній; нікому — ні в кого; якби я знав — як я хотів би знати*) тощо.

Для орфограми-риски (знак переносу) визначальним є кінець рядка.

Вибір правильного написання, або орфограми, визначається **набором лінгвістичних умов** (їх має бути не менше двох): *фонетичних* (ненаголошеність голосних; наявність певних звуків — губних, шиплячих і [ц] тощо); *словотвірних* (особливості будови слова, смисловий і структурний зв'язки спільнокоренових слів та ін.); *морфологічних* (деякі постійні й непостійні ознаки різних частин мови та ін.); *синтаксичних* (члени й нечлени речення, зв'язок залежного слова з головним та ін.); *смислових*, або *семантичних* (лексичне значення слова, значення префіксів, суфіксів, деяких постійних ознак окремих частин мови та ін.). Наприклад, щоб вибрати одну чи дві букви *н* у суфіксах прикметників, треба взяти до уваги такі умови: словотвірну і фонетичну (приголосний кінець основи вихідного слова).

Зміст орфографічних правил враховує мовні особливості орфограм і послідовність розумових дій у процесі застосування правил.

У формулюванні правил зазвичай вказують ознаки орфограм у таких комбінаціях: семантичні й граматичні; фонетичні й граматичні; семантичні, фо-

нетичні й граматичні. У деяких правилах називають лише граматичні ознаки орфограм.

Так, у правилі, яке регламентує написання через дефіс складних прикметників, що означають якість із додатковим відтінком, кольори й відтінки кольорів, подано семантико-граматичну характеристику орфограми. Наприклад: *кисло-молочний, біло-червоний, світло-зелений* (складні прикметники — граматична ознака, якість або колір — семантична).

Прикладом фонетико-граматичної характеристики орфограм в орфографічному правилі є написання суфікса *-ев-* у прикметниках, твірна основа яких закінчується на м'який приголосний або [ж], [ч], [ш], а наголос падає на основу. Наприклад: *вересень — вересневий, замша — замшевий* (прикметник, суфікс, твірна основа — граматичні ознаки, а м'які приголосні та [ж], [ч], [ш] — фонетичні).

У фонетичному, граматичному й семантичному аспектах орфограму представлено у формулюванні правила написання префіксів *пре-*, *при-*, де звертається увага на ненаголошеність голосних (фонетична ознака), префікс (граматична ознака), а позначення вищої міри ознаки, наближеності, приєднання, знаходження поблизу чого-небудь, неповноти дії чи ознаки, результат дії — семантичні ознаки орфограм.

Винятково граматичні ознаки орфограми подано у правилах написання *нн* у прикметниках із суфіксом *-н-*, утворених від іменників з основою на *н-*.

Наявність граматичної характеристики орфограм у всіх формулюваннях орфографічних правил підтверджує органічність вивчення орфографії на граматичній основі.

Щоб зрозуміти і правильно застосувати орфографічне правило, учні повинні вміти:

- знайти орфограму (розпізнавальний етап аналізу);
- з'ясувати, яке орфографічне правило необхідно застосувати в даному разі (вибірковий етап аналізу);
- виділити істотні ознаки орфограми, необхідні й достатні для застосування орфографічного правила;
- застосувати правило.

З погляду послідовності розумових дій, які здійснюють учні під час застосування орфографічних правил, ознаки орфограм умовно можна поділити на три групи:

розпізнавальні ознаки, за якими учні виявляють орфограму;

- 1) вибіркові ознаки (встановивши їх, учні доходять висновку, яке саме орфографічне правило потрібно застосувати в даному разі);
- 2) заключні ознаки, які дають можливість прийняти остаточне рішення щодо застосування правила.

Прикладом може слугувати вже згадане правило написання через дефіс складних прикметників, що означають якість (колір) із додатковим відтінком. Розпізнавальною ознакою орфограми є складний (прикметник), наявність якого в реченні вказує на те, що при написанні цього слова потрібно застосовувати правило.

Щоб прийняти рішення, яке саме правило слід застосувати, необхідно визначити частину мови. Це прикметник (вибіркова ознака). Отже, потрібно вибрати

правило написання складних прикметників. Застосовуючи вибране правило до цього конкретного випадку, слід з'ясувати, чи означає складний прикметник якість або колір (заклучна ознака орфограми). Якщо так, — його слід писати через дефіс.

У правилі написання префіксів *пре-*, *при-* ненаголошеність голосних є розпізнавальною ознакою орфограми, префікси *пре-*, *при-* — вибірковою ознакою, а заключними ознаками — значення вищої міри ознаки, наближення, приєднання, знаходження поблизу чого-небудь, неповноти дії чи ознаки, результат дії.

У формулюванні орфографічного правила повинні бути названі всі необхідні й достатні ознаки орфограми. Послідовність їх розміщення повинна відповідати логіці аналізу орфограми з метою правильного застосування правила. Наприклад: *не* (розпізнавальна ознака) пишеться окремо: з дієприкметниками (вибіркова ознака), при яких є пояснювальне слово, протиставлення або якщо дієприкметник є присудком (заклучні ознаки): *не помічений ніким хлопчик; не написаний, а набраний на комп'ютері текст. Квіти не політі.*

Не (розпізнавальна ознака) пишеться разом із дієприкметниками (вибіркова ознака), при яких немає пояснювальних слів і якщо дієприкметник без *не* не вживається: *неспачений рахунок, небачена краса.*

Якщо під час письма учневі траплялося слово з *не*, це наводить його на думку, що треба застосовувати правило (розпізнавальний етап аналізу). Учень з'ясовує, до якої частини мови належить дане слово, і встановлює, що це дієприкметник (вибірковий етап аналізу). Потім учень визначає, чи є при дієприкметникові пояснювальні слова або протиставлення зі сполучником *а* (заклучний етап аналізу).

Формулювання переважної більшості правил передбачає застосування триетапного аналізу орфограм: розпізнавального, вибіркового й заключного.

Частина правил потребує двохетапного аналізу. Наприклад, написання *ні* з прислівниками. Знайшовши *ні* (розпізнавальний етап аналізу), встановлюють частину мови. Якщо це прислівник, — аналіз завершено, тому що учень уже знає, яке правило і як необхідно застосувати (тут збігаються вибіркового й заключного етапи аналізу): *ніде, ніколи, нізвідки, ніяк.*

Є правила, для застосування яких достатньо етапу розпізнавання орфограми. Наприклад, в українській мові дієприкметники (розпізнавальна ознака, що одночасно є вибірковою і заключною) пишуться з однією буквою *н*: *засклена тераса, прибрана кімната.*

Таким чином, виучувані в школі **орфографічні правила** щодо способів їх застосування умовно **поділяються на три групи**.

До **першої** належать правила, які потребують розпізнавального, вибіркового й заключного етапів аналізу.

До **другої** групи відносять правила, під час застосування яких необхідні два етапи аналізу — розпізнавальний і вибіркового, що збігається із заключним.

Для застосування правил **третьої** групи достатньо розпізнавального етапу аналізу, який збігається з вибіркового і заключним.

Врахування розпізнавальних ознак орфограм у формулюванні правил сприятиме тому, що учні глибше усвідомлять їх суть, краще запам'ятають і засвоять спосіб застосування.

Робота над орфографічними правилами з урахуванням типів та розпізнавальних ознак орфограм забезпечить системність, упорядкованість знань з орфографії і стійкість сформованих на їх основі вмінь і навичок.

Орфографічні правила кожної із зазначених груп ґрунтуються на певних принципах. Виучувані в школі правила деталізують основні принципи орфографії щодо конкретних орфограм.

Учителеві необхідно брати до уваги, який принцип орфографії покладено в основу того чи іншого правила. Це дасть можливість учням сприйняти його як частину цілого і полегшить засвоєння з огляду на специфіку конкретної групи написань.

Пунктуаційна грамотність учнів ґрунтується на засвоєнні таких **понять** як *пунктуація, розділові знаки, пунктограма, пунктуаційне правило*. Становлення навичок правопису передбачає сформованість в учнів поняття про пунктуацію, умінь розрізняти розділові знаки, розпізнавати пунктограми, знання відповідних правил і способів їх застосування.

Пунктуація (від пізньолатинського *punctuatio* і латинського *punctum* — крапка) — система розділових знаків, які використовуються в писемній мові; система правил і прийнятий порядок уживання розділових знаків на письмі.

У науковій літературі **розділові знаки** тлумачаться як спеціальні знаки, що утворюють особливу частину графічної системи мови й обслуговують ті аспекти писемного мовлення, які не можуть бути виражені буквами та іншими позначеннями. Призначення розділових знаків — вказувати на смислове членування мовлення, сприяти виявленню його синтаксичної будови і ритмомелодики.

Основне призначення розділових знаків полягає в графічному відображенні й забезпеченні структурного (синтаксичного) і смислового членування мовлення (тексту) на складові — речення, звороти, що дає змогу читачеві адекватно й усвідомлено сприймати зміст висловлювання.

Розділові знаки, зокрема, визначають синтаксичну будову мови; гарантують адекватне усвідомлення і сприймання змісту прочитаного; вказують на комунікативний намір того, хто пише, реалізуючи його через відповідний тип речень; забезпечують логіко-смислове членування мовлення, позначають структурні й смислові відношення між частинами висловлювання; слугують для розмежування мовних одиниць, вираження смислових відтінків, емоційності, ритмомелодики, інтонації; надають зовнішню інформацію про текст (лапки вказують на цитату, три крапки — на незакінченість висловлювання тощо).

Роль розділових знаків у адекватному сприйманні та розумінні змісту висловлювання яскраво ілюструє будь-який текст без розділових знаків або порізненому пунктуаційно оформлений. Наприклад: *Зустрічайте, завтра виїжджаю.* — *Зустрічайте завтра, виїжджаю.*

Функціонально **розділові знаки** поділяються на *видільні та віддільні*.

Видільні розділові знаки (кома, тире, парні — дужки, лапки) використовують для позначення меж синтаксичної конструкції у складі речення, яка пояснює його цілком або окремі члени, інтонаційно-смислового виділення частини речення, смислових і логічних акцентів (звертань, вставних слів, словосполучень, речень, відокремлених і уточнювальних членів, вигуків тощо).

Віддільні розділові знаки (кома, крапка з комою, двокрапка; крапка, знак питання, знак оклику, три крапки), призначені для виділення частин у складному реченні, однорідних синтаксичних елементів, а також для відмежування речень одне від одного в тексті, оформлення кожного окремого речення як завершеного. Вони вказують на тип речення за емоційно-функціональною ознакою.

Кома й тире можуть виконувати подвійну функцію — видільну (за умови одноразового використання) та віддільну (у разі парного вживання).

Віддільні й видільні розділові знаки можуть поєднуватися в одному реченні. Наприклад: «*Я дуже люблю народну українську мову, звучну, барвисту і таку лагідну,*» — *зізнавався Лев Толстой.*

Вибір того чи іншого розділового знака визначається синтаксичними, смисловими та інтонаційними умовами, закладеними в пунктуаційних правилах.

З основними розділовими знаками — крапкою, комою, знаком питання, знаком оклику — учні ознайомлюються ще в початковій школі. Читаючи тексти, виконуючи завдання і вправи, вони здобувають уявлення про крапку з комою, двокрапку, тире, лапки і три крапки. Пунктуаційна грамотність учнів формується поступово, в міру засвоєння передбачених програмою відомостей.

Використання розділових знаків регулюється спеціальними *пунктуаційними правилами*.

Пунктуаційне оформлення речення або його частин може бути позначене різними розділовими знаками. Знак і його місце визначаються правилом.

Правильне використання (або невикористання) розділового знака, конкретний випадок застосування пунктуаційного правила називають *пунктограмою* (наприклад, кома при звертанні, однорідних членах речення, крапка в кінці речення тощо).

У чинних шкільних програмах і підручниках поняття пунктограма дається для практичного засвоєння.

Термін *пунктограма* неоднозначно трактується науковцями. У широкому розумінні це загальна назва розділових знаків, за допомогою яких оформляють одну синтаксичну конструкцію або один синтаксичний елемент. Так, незважаючи на те що кінець речення позначають одним із трьох знаків — крапкою, знаком питання чи знаком оклику, всі вони становлять одну пунктограму — «Розділові знаки в кінці речення». Підставою для об'єднання розділових знаків в одну пунктограму є спільна синтаксична основа (кінець речення) й загальні функції: вони вказують на граматичну, смислову та інтонаційну завершеність речення.

У вужчому трактуванні пунктограмою називають конкретний випадок застосування правила: «Крапка в кінці речення». Та сама пунктограма може обслуговувати різні синтаксичні конструкції: «Знак оклику в кінці речення», «Знак оклику при звертанні».

Пунктограма і розділовий знак — поняття не тотожні. Той самий розділовий знак може входити в різні пунктограми. Усвідомлення відмінностей між ними сприятиме кращому розумінню учнями функцій, що їх виконують розділові знаки, розвиткові пунктуаційної пильності.

Основні **пунктограми**, щодо яких застосовують правила, виучувані в 5-7 класах, умовно поділяють на **п'ять груп**.

До **першої** входять розділові знаки в кінці речення — крапка, знак питання і знак оклику. Навички їх вживання потребують умінь членувати мовлення на смислові сегменти, встановлювати емоційне забарвлення висловлювання. Оскільки найчастотнішим знаком кінця речення порівняно з іншими є крапка, то саме їй і оформлюваним нею синтаксичним конструкціям на пропедевтичному етапі приділяється найбільше уваги. Ознайомлення учнів з класифікацією речень за метою висловлювання повинно містити вказівку на те, що в деяких спонукальних реченнях, як і в розповідних, ставиться крапка, а не знак оклику: *Їдьмо, Олеже, з нами на дачу*. Опрацювання відомостей про знак оклику на етапі пропедевтики не зводиться лише до вдосконалення вмінь ставити цей розділовий знак в кінці окличного речення, а й спрямовується на розвиток інтонаційних умінь і навичок читання.

До **другої групи** відносяться розділові знаки в реченнях з однорідними членами. У п'ятому класі увага учнів зосереджується на двох видах пунктограми — комі і двокрапці. Застосування правила торкається переважно вживання коми. Це потребує вмінь розпізнавати однорідні члени, усвідомлення того, що вони можуть бути виражені різними частинами мови і знаходитися на початку, в середині або в кінці речення.

До **третьої** групи пунктограм належать кома і знак оклику при звертанні, вживання кожної з яких регулюється окремими правилами. Так, використання коми визначається місцем звертання в реченні, яке може знаходитися на початку, в середині та в кінці. Система завдань і вправ підручника повинна передбачати роботу з усіма трьома варіантами місцезнаходження пунктограми.

Четверта група включає пунктограми-розділові знаки, які ставлять між частинами складного речення (кома, крапка з комою, двокрапка, тире). У пропедевтичному курсі синтаксису й пунктуації п'ятикласники опрацьовують лише один із видів цієї пунктограми — кому, що розділяє частини складного речення, у яких наявні обидва головні члени. Розглядається три варіанти пунктограми: кома в безсполучниковому складному реченні; кома в складнопідрядному реченні.

До **п'ятої** групи входять пунктограми, призначені для оформлення прямої мови. Залежно від будови речень ця пунктограма має чотири варіанти. Програмою 5 класу передбачено дві синтаксичні побудови: з прямою мовою, що стоїть після слів автора і перед ними. Тому методичний акцент робиться на двокрапці після слів автора, на лапках, що оформляють пряму мову, й тире перед словами автора.

Пунктуаційне правило включає умови і норму, яка за цієї умови додержується. Наприклад: «Між однорідними членами речення ставиться кома [якщо вони не з'єднані сполучниками]». Перша частина правил, відділена вертикальною рисою, розкриває норму. Ця норма містить вказівку, яке синтаксичне явище належить оформити пунктуаційно (це однорідні члени), за допомогою якого розділового знака (коми), як пунктуаційно воно оформляється (кому треба ставити між однорідними членами, а не перед ними й не після них). У другій частині правила розкриваються умови, якими обмежено дію норми: «кома ставиться, якщо однорідні члени речення не з'єднані сполучниками».

Г. Блінов зазначає, що **пунктуаційні правила відрізняються за характером вказівок, умовами дії, ступенем узагальнення мовних фактів, за співвідношенням інтонації та розділових знаків** [8,20].

За характером вказівок правила поділяються на дві групи:

- 1) позитивні (їх більшість);
- 2) негативні.

У правилах **першої групи** розділові знаки співвідносяться з особливостями синтаксичної будови речення. Формулювання визначає, який саме розділовий знак, коли і де потрібно ставити.

Правила **другої групи** (так звані «негативні») або обмежують сферу дії позитивних правил, або містять вказівку про невживання того чи іншого розділового знака (як, наприклад, правило про невикористання коми між однорідними членами, що з'єднані сполучниками *і, й, та, або, чи*).

Переважна більшість пунктуаційних правил тією чи іншою мірою пов'язана з синтаксичними конструкціями. Правильне застосування правил забезпечується здатністю учнів логічно мислити, виділяти синтаксичні конструкції, що потребують пунктуаційного оформлення.

В пунктуаційних правилах здебільшого є кілька умов вибору того чи того розділового знака та його можливого місця в реченні.

За умовами дії розрізняють чотири групи правил.

У **першій** нормі задається найменуванням синтаксичної одиниці: питальне речення (ставиться знак питання); окличне речення (ставиться знак оклику).

У правилах **другої** групи умовою, за якої діє норма, є будова синтаксичної одиниці (правила, згідно з якими ставиться кома між частинами складного речення).

У формулюванні правил **третьої** групи зазначаються синтаксична одиниця та її будова: синтаксична одиниця — речення з прямою мовою; будова — дво-частинна (слова автора і пряма мова). Пунктуаційне оформлення залежить від місця прямої мови відносно слів автора (правила використання лапок і правила, що регулюють постановку двокрапки і тире в реченнях із прямою мовою).

Умовами дії норми у правилах **четвертої** групи є синтаксичні ознаки (правила, згідно з якими ставлять кому і двокрапку при однорідних членах речення, і правила виділення звертань комами і знаком оклику).

За ступенем узагальнення мовних фактів правила, зібрані в пропедевтичному курсі синтаксису й пунктуації, здебільшого є узагальненими. І це закономірно, оскільки на цьому етапі п'ятикласники опрацьовують пунктуацію основних синтаксичних конструкцій.

Узагальнене правило містить норму, спільну для декількох аналогічних конструкцій. Для прикладу: учень, який ще не знає типів складних речень, засвоює правило, згідно з яким між частинами складного речення ставиться кома (просте речення від складного п'ятикласник відрізняє за кількістю граматичних основ). Застосовуючи це правило, учень поставить кому і в безсполучниковому складному реченні з перелічуванням. Методично доцільне врахування спільного й відмінного в формулюванні пунктуаційних правил сприятиме максимальній ефективності роботи з піднесення грамотності учнів.

За критерієм **співвідношення інтонації та пунктуації** правила представлені двома групами.

Перша відзначається цілковитою відповідністю між розділовими знаками та інтонацією: використання крапки, знака питання і знака оклику в кінці речення, двокрапка, що сигналізує про наступне перелічування або про пряму мову тощо.

Для правил **другої** групи характерна невідповідність між пунктуаційним оформленням речень та їх інтонацією (розділовий знак поставлено там, де в усному мовленні немає паузи або, навпаки, пауза є там, де ніякого знака немає). Робота над правилами цієї групи потребує особливої уваги до інтонації.

Виучувані в 5 класі пунктуаційні правила ґрунтуються на **логіко-синтаксичній основі**. Запам'ятовування й відтворення цих правил не становить труднощів для учнів. Однак застосовувати їх на практиці вміють далеко не всі. На це є причини. По-перше, під час ознайомлення з правилом окремі вчителі розкривають не всі його істотні ознаки і сферу дії. По-друге, не завжди враховують, що усвідомити механізм застосування правила учень може лише за умови, якщо він зрозуміє принципи, на яких ґрунтується пунктуація як розділ науки про мову, осмислить особливості синтаксичних конструкцій, для оформлення яких це правило призначене.

§ 2. Властивості українського правопису як основа становлення правописної компетентності

Формування правописної компетентності учнів спирається, з одного боку, на лінгвістичні відомості, що лежать в основі відповідних правил, а з другого, — на ті специфічні поняття й закономірності, на яких ґрунтуються орфографія і пунктуація як розділи науки про мову.

Побудова ефективної методики навчання українського правопису учнів 5-7 класів неможливе без врахування особливостей системи сучасної української літературної мови.

З'ясування специфіки, принципів українського правопису, характеру його взаємозв'язків з різними рівнями й аспектами мови, особливостей орфограми, пунктограми і відповідного правила визначають наукові основи методики навчання правопису.

Історія формування українського правопису сягає другої половини XIX століття. Відтоді він розвивався, зазнавав змін і неодноразово вдосконалювався.

Питання специфіки орфографії як особливої системи зі своїми властивостями і принципами, що відбиває закономірності мови, ґрунтовно досліджені вітчизняними науковцями — О. Біляєвим, І. Ющуком, Н. Шкуратяною, І. Хом'яком, І. Мельниченко та ін. За їх визначенням, сучасна **українська орфографія ґрунтується на таких чотирьох принципах: фонетичному; морфологічному; історичному, або традиційному; смислового, або розрізняльському.**

Фонетичний принцип орфографії передбачає точну фіксацію відповідними буквами на письмі звукового ладу мови.

Згідно з фонетичним принципом слова або їх частини пишуться так, як вони вимовляються відповідно до літературної вимови. Традиційне розуміння фонетичних написань зводиться до позначення звуків (фонем) буквами на основі прямого зв'язку: фонема — адекватна їй буква. Теорія фонетичного характеру орфографії ґрунтується на тому, що ті самі букви позначають фонему в усіх її видозмінах, як би вона не звучала в тому чи іншому фонетичному положенні.

Аналіз наукових джерел з питань орфографії дає підстави для висновку, що в українській літературній мові переважають написання, основою для яких слугують саме вимова і слухові сприйняття того, хто пише.

Чисельну групу фонетичних написань в українській мові складають:

- усі наголошені голосні звуки (*за́мок, бузо́к, лу́нка, де́сять, гли́боко, дівчи́на*);
- всі наголошені [a], [y], [и] та [o], крім тих, що знаходяться в корені слів перед складом з наголошеними [y], [i] (*метро́, маргарі́н, буді́нок, додо́му, молоко́, воді́ти*);
- [o], [e] після букв на позначення шиплячих (*жовто́к, звечора́*); *чомусь, шес-ти, вечера́*;
- [y] в словах *парус, парубо́к, мачуха, яблу́ня, яблучни́й* та ін. і в дієслівному суфіксі -ува- (*дарува́ти, цілува́ти, жартува́ти*);
- префікс с- перед кореневими к, п, т, ф, х (*скопати́, спекти́, створити́, сфотографува́ти, схвалити́*);
- групи приголосних звуків, що утворилися в результаті спрощення: *прої́зний, усний, тижневи́й, серцеви́й, сові́сний, щасливи́й, корисни́й*;
- групи приголосних [ств], [цтв], [зтв] в іменниках, утворених за допомогою суфікса -ств- від слів з основою на приголосні звуки [г], [з], [ж], [ч], [ц], [х], [ш], [с] : *товари́ство* (від *товариш*), *ткацтво́* (від *ткач*), *боягузтво́* (від *боягуз*);
- приголосні звуки [з'], [ц'], [с'] у суфіксах прикметників -зьк-, -цьк-, -ськ-, що виникають у результаті творення прикметників за допомогою суфікса -ськ- від слів, основа яких закінчується звуками [г], [ж], [з], [к], [с], [х], [ц], [ч], [ш]: *ри́зький* (від *Рига*), *пари́зький* (від *Пари́ж*), *кременчу́цький* (від *Кременчук*), *чеськи́й* (від *чех*), *дрогоби́цький* (від *Дрого́бич*), *золото́ніський* (від *Золотоно́ша*);
- чергування приголосних [г], [к], [х] — [ж], [ч], [ш] — [з], [ц], [с] : *дорога — доро́жний — на доро́зі, рука — ручни́й — на руці́, кожух — ко́жушина — у ко́жусі*.

Морфологічний принцип орфографії полягає в однаковому позначенні на письмі тих самих значущих частин слова, або морфем (префіксів, коренів, суфіксів, закінчень змінюваних частин мови), незалежно від їх вимови. Єдність написання забезпечується встановленням аналогій, тобто однакового написання слів та їх складників — морфем — за аналогією зі спорідненими словами або словоформами.

Морфологічний принцип орфографії застосовується в написанні:

- букв, що позначають ненаголошені голосні [e], [и] та [o] (перед складом з ненаголошеним [y]) в коренях слів: *шепо́тити* (як і в слові *ше́пит*), *весня́ний* (*вэ́сни*), *кислота́* (*кі́слий*), *блищи́ть* (*блі́ск*), *розу́мний* (*ро́зум*), *голубка́* (*го́луб*);
- букв, що позначають приголосні звуки, які змінюють своє звучання внаслідок асиміляції: *легко́* (*леге́нько*), *боро́тьба* (*бороти́ся*), *футбо́л*, *вокза́л*, *рюкза́к*

(за словником), *просьба (просити), зважся (зважити), гостинці (гостинець), (на) дівчинці (дівчинка), (на) гілці (гілка), (у) чашці (чашка)*;

- букв е, и у префіксах *пре-, при-*: *прекрасний, премудрий, причинити, приморський*;
- букв, що позначають приголосні звуки на межі значущих частин основи — префікса і кореня: *розкласти, розчесати, зшивати*;
- букв, що позначають приголосні звуки на межі кореня й закінчення чи суфікса *-ся(-сь)*: *милуєшся, не кичся, вчиться, трапляються*;
- букв, що позначають довгі приголосні звуки на межі значущих частин основи — префікса й кореня, кореня і суфікса: *беззвучний, оббити, цінний, письменник*.

Успадковані від минулих епох написання, що закріпилися в українській мові традиційно, регулюються **історичним**, або **традиційним**, **принципом**. Вони не підлягають поясненню ні з погляду фонетичної системи мови, ні морфологічної будови слова. Це написання:

- букв, що передають один звук після літери на позначення м'якого приголосного звука або два звуки після букви, яка фіксує голосний звук, після апострофа, на початку слова: *моря, Галю, малюнок, твоя, троє, поливаю, м'ята, в'ються, об'єднати, яхта, ювелір, Євген*;
- букви *ї*, що завжди позначає два звуки: *їхній, гаї, солов'їний, з'їсти*;
- букви *щ*, яка завжди передає два звуки: *щебет, ніщаний, плащ*;
- букви *ь*: *відповідь, станьмо, нижнього*;
- буквосполучень *ри, ли* між буквами на позначення приголосних звуків у коренях слів: *тримати, тривога, глибокий, блищати*;
- подвоєних букв у деяких словах іншомовного походження, зокрема у власних і загальних назвах: *Діккенс, Ніцца, Філіппіни, ванна, вілла*.

В особливу групу науковці виділяють **сміслові написання** (їх ще називають **розрізнявальними, диференціюючими або умовними**).

Ці написання регулюються принципом, що сприяє розрізненню граматичних значень, а також розведенню різних за значенням і однакових за звучанням омонімічних слів. Це насамперед однозвучні слова, що пишуться по-різному залежно від їх значення:

- з великої чи з малої букви: *Біла Церква* (місто) — *біла церква* (будівля), *Орел* (місто) — *орел* (птах), *Лебідь* (прізвище) — *лебідь* (птах), *Віра* (ім'я) — *віра* (надія);
- написання різних букв у коренях слів: *везти і вести, богатир і багатир, греби і гриби*;
- написання разом і окремо: *зміст* — *з міст*, *накрила* — *на крила*, *напам'ять* — *на пам'ять*, *нагору* — *на гору*;
- написання окремо або через дефіс: *по-твоєму* — *по твоєму* [з наголосом на *є*].

Загалом на основі диференціації лексичного і граматичного значень формулюються правила написання: 1) прийменників з іменниками; 2) прийменників із займенниками; 3) відіменникових прислівників; 4) омофонних іменників з прийменниками; 5) частки *не* і префікса *не-* з різними частинами мови; 6) частки *ні* й префікса *ні* із займенниками і прислівниками.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що різні частини орфографії об'єднані спільною основою, відбиваючи структуру мови. Однак лінгвістична природа їх неоднакова.

Питома вага кожного розділу в шкільному курсі різна. Основна увага приділяється першим двом, ступінь засвоєння яких фактично визначає рівень орфографічної грамотності учнів.

Своєрідність принципів, що обумовлюють специфіку кожного сегмента орфографії, відмінна лінгвістична природа різних її розділів потребують особливого підходу до вивчення відповідних написань.

Труднощі, що містяться в різних розділах, мають неоднакову природу й відрізняються ступенем складності. Учні повинні засвоїти, з одного боку, системність української орфографії, а з другого, — відмінності між окремими її сегментами, які мають різну лінгвістичну природу і регулюються іншими принципами, а також специфіку кожної групи написань. Це зумовлює необхідність диференційованого підходу до вивчення написань разом з їх систематизацією.

Ефективність формування пунктуаційної грамотності учнів залежить від врахування принципів пунктуації як розділу науки про мову. Саме вони у комплексі з іншими складниками забезпечують наукову основу навчання пунктуації.

У мовознавстві історично склалися три підходи в питанні про **основні принципи пунктуації**: 1) **логічний**, або **смысловий**; 2) **синтаксичний**; 3) **інтонаційний**.

Згідно з **логічним**, або **смысловим**, принципом, пунктуація передусім слугує засобом вираження на письмі конкретного смислу (змісту). На переконання прихильників цього напрямку (Ф. Буслаєва, С. Абакумова, А. Шапіро та ін.), розділові знаки виконують подвійну функцію.

По-перше, вони забезпечують смислове членування мовлення, позначення смислових відношень, відтінків думки, логічність і точність викладу, відділяючи одну завершену думку (речення) від іншої (іншого). Це такі розділові знаки як кома, крапка, крапка з комою, двокрапка.

По-друге, розділові знаки виражають почуття та емоції мовця, його ставлення до адресата (знак оклику, знак питання, тире).

Так, крапка вказує на завершеність думки, а знак питання — ще й на її питальний характер, особливий вид за метою висловлювання. Знак оклику вказує одночасно на завершеність думки (речення) та її (його) емоційний тон. Позначенню смислових відношень слугують: кома між частинами складносурядного речення; коми при однорідних членах, що вказують на рівнозначність понять через синтаксичну рівноправність елементів речення. Відтінок думки передають відокремлені члени речення, вставні слова і конструкції.

Розділові знаки нерідко слугують основним або єдиним засобом смислових відношень у разі неможливості вираження їх лексичними або граматичними (синтаксичними) засобами (наприклад, кома, тире і двокрапка в тому самому безсполучниковому реченні):

1. *День видався погожий, на небі ні хмаринки* [кома вказує на послідовність подій і явищ].
2. *День видався погожий — на небі ні хмаринки* [тире вказує на результат дії].
3. *День видався погожий: на небі ні хмаринки* [двокрапка передає причинно-наслідкові відношення].

Наочним прикладом ролі розділових знаків у смисловій, логічній організації мовлення є наявність або відсутність розділових знаків (ком) у реченнях, де вставні слова і члени речення збігаються. Наприклад: 1. *Директор, здається, на нараді у міністра.* 2. *Зимовий ліс здається казковим палацом.*

Представники **синтаксичного напрямку** (Я. Грот, С. Буліч та ін.) вважають, що пунктуація ґрунтується на граматиці й призначена для оформлення синтаксичної структури речень. Вони виходять із того, що розділові знаки (кома, крапка, крапка з комою, двокрапка) унаочнюють синтаксичний лад мови, виділяють і зв'язують члени речення, його частини й цілі речення, слугуючи для кращого розуміння писемного мовлення.

Ідеологи **інтонаційної теорії** (Л. Щерба, О. Пешковський, Л. Булаховський та ін.) роль розділових знаків вбачають у декламаційно-психологічному членуванні мовлення, у позначенні ритміки й мелодики фрази, її темпу і пауз, фразної інтонації.

Інтонація органічно зв'язана з синтаксисом, вона є невід'ємною ознакою будь-якого речення. Пунктуація визначається інтонацією.

Взаємозв'язок пунктуації та інтонації (ритмомелодика) як засобів граматико-семантичних відношень між елементами висловлювання відбиває взаємозалежність усного і писемного мовлення, оскільки інтонація виконує в усному мовленні ту саму функцію, що й пунктуація — в писемному.

Мовці зазвичай говорять так, як пишуть, а не навпаки. Це пояснюється тим, що неможливо передати за допомогою розділових знаків на письмі інтонаційне багатство усного мовлення.

З огляду на суб'єктивність інтонація не завжди є достовірним сигналом щодо необхідності вживання розділового знака, тим більше конкретного.

Пунктуація та інтонація часто не збігаються. Так, пауза між групою підмета і групою присудка в реченні зазвичай не позначається на письмі розділовими знаками. Водночас відсутність паузи не гарантує, що відповідно до правил на її місці не ставиться пунктуаційний знак.

Шкільна ж практика свідчить, що вивчення пунктуації з переважною опорою на інтонацію не дає бажаного результату.

Система української пунктуації досить гнучка: крім обов'язкових правил, вона містить вказівки, що не мають суворо нормативного характеру й допускають варіанти, зумовлені як смисловими відтінками, так і стилістичним забарвленням висловлювання.

Попри розходження поглядів представників згаданих трьох напрямів їх об'єднує визнання комунікативної функції розділових знаків як засобу оформлення писемного мовлення.

Пунктуаційна система ґрунтується переважно на синтаксичній основі. Пунктуація, однак, не копіює структуру речень, обслуговуючи її. Вона обумовлюється смислом висловлювання. Тому визначальним у побудові речень і виборі розділових знаків є смисловий аспект мовлення. Це підтверджується використанням розділових знаків (наприклад, тире), не регламентованих правилами.

Еволюція підходів до визначення принципів пунктуації дає підстави для такого висновку.

Виходячи з єдності смислового і граматичного аспектів, ролі розділових знаків в оформленні думки з погляду змісту й синтаксичної будови речень, можна констатувати логіко-синтаксичну основу пунктуації, складниками якої є смисл і граматична (а також інтонаційна) будова речень. Це означає, що під час роботи над правилами необхідно враховувати смисловий, синтаксичний та інтонаційний аспекти розгляду мовних явищ і фактів.

Аналіз властивостей сучасної української орфографії та пунктуації дає можливість зробити такі практичні **висновки** щодо методики навчання правопису.

Формування правописної компетентності учнів повинно ґрунтуватися на врахуванні основних закономірностей правопису (орфографії та пунктуації) як стрункої системи, сукупності частин цілого, кожна з яких має свою специфіку і заснована на певних принципах. Це сприятиме цілісному сприйманню й засвоєнню учнями правопису і правил як часткових виявів його закономірностей.

Українська орфографія — складна система зі своєю внутрішньою логікою, яка регулюється певними принципами. У ній виділяють п'ять розділів, кожен з яких становить систему правил, що ґрунтується на певних принципах — фонетичному, морфологічному, історичному, або традиційному, та смислового.

Засвоєння орфографічної теорії, а також удосконалення відповідних навичок учнів повинно здійснюватися у певній системі, яка враховує специфіку української орфографії та особливості її засвоєння учнями.

З принципами орфографії учні ознайомлюються практично.

Методика опрацювання фонетичних написань визначається їх відповідністю вимові. Засвоєння звукового аспекту орфографії, що співвідноситься з вимовою, передбачає фонетичний аналіз слів, роботу зі словниками, письмо з голосу тощо.

Морфологічний принцип відрізняє регульовану ним сферу написань від інших з огляду на брак співвіднесеності з фонематичною системою мови. Такі написання засвоюються через розрізнення частин мови або частин слова.

Більшість історичних, або традиційних, написань може бути пояснена етимологічно, тому в процесі їх засвоєння доцільно застосовувати види робіт, що сприяють запам'ятовуванню зорових образів слів.

Це, зокрема, систематична словникова робота, використання прийомів тематичного об'єднання слів у лексичні групи, утворення гнізд спільнокоренових слів, робота з орфографічним, тлумачним та етимологічним словниками, зорові словникові диктанти тощо.

Науковці одноставні в оцінці труднощів засвоєння учнями смислових написань з огляду на їх умовність. Засвоєння таких написань передбачає звернення до семантики слова, його морфологічної характеристики, до встановлення синтаксичних зв'язків тощо.

Зміст, методи і прийоми навчання пунктуації визначаються її характером і покладеними в основу принципами.

Опрацьовуючи матеріал пропедевтичного курсу синтаксису й пунктуації в 5 класі, доцільно застосовувати смислове членування тексту, пунктуаційний розбір речень, постановку розділових знаків, добір прикладів до пунктуаційних правил, читання пунктуаційних правил за моделями-схемами, переконструювання речень, текстів, написання диктантів, творчих робіт тощо.

§ 3. Навчання правопису з урахуванням внутрішньопредметних зв'язків

Одна з важливих передумов ефективного формування правописної компетентності учнів — взаємозв'язок навчання правопису з різними розділами й аспектами шкільного курсу мови.

Орфографія органічно взаємодіє з усіма рівнями мовної системи, пунктуація — з синтаксисом. Формування в учнів правописних навичок передбачає засвоєння визначених програмою знань і вироблення вмінь з фонетики, орфоєпії, будови слова, словотвору, лексикології, морфології, синтаксису, які є базовими для становлення правописної компетентності, — з одного боку, і набуття спеціальних знань з орфографії, пунктуації та формування відповідних умінь і навичок, — з другого.

«Чим більш морфологічна орфографія, — пише О. Власенков, — чим багатші, різнобічніші зв'язки між орфографічними нормами і граматичним ладом мови, тим органічніше повинна входити орфографічна робота в загальну систему занять із мови — її фонетики, лексикології, граматики, стилістики, з розвитку зв'язного мовлення, тим суворіші вимоги повинні ставитися до рівня граматичної підготовки учнів у процесі навчання їх мови й до орфографічного аспекту в постановці всієї лінгвістичної роботи в школі» [20].

Вплив різних структурних рівнів мови на формування орфографічних навичок досліджували М. Бардаш, О. Біляєв, І. Боднар, І. Ющук, М. Плющ, Л. Райська, І. Хом'як, Н. Шкуратяна, С. Яворська та інші науковці. Вони охарактеризували українську орфографію в її внутрішньопредметних зв'язках. Це узгоджується з принципом науковості, який за диференційованого підходу до вивчення різних рівнів і аспектів мови як системи потребує їх органічного взаємозв'язку.

Прогалини в знаннях учнів з орфографії та пунктуації і, як наслідок, згасання відповідних навичок, з'являються саме через брак системності в роботі над різними рівнями й аспектами мови у їх взаємозв'язку. Тому в процесі формування правописної компетентності учнів необхідно враховувати важливість усвідомлення ними взаємообумовленості явищ і закономірностей мови.

Проблема вироблення орфографічних навичок з урахуванням і на основі специфічних особливостей української орфографії, а також зумовленого єдиною структурою мови взаємозв'язку між різними її рівнями й аспектами, досі залишається актуальною.

Взаємозв'язок орфографії з переліченими раніше рівнями мовної системи зумовлює об'єктивну необхідність при визначенні правильного написання слів виходити з їх звукового і морфемного складу, особливостей вимови і словотвору, граматичних ознак і лексичного значення. Для цього учням потрібно оволодіти операціями вибору написань залежно від таких чинників: 1) фонетичних, орфоєпічних умов; 2) особливостей будови слова й закономірностей словотвору; 3) морфологічних ознак слова; 4) лексичного значення.

Визначаючи місце правописних норм у структурі курсу залежно від **співвідношення орфографії з тим чи іншим рівнем мови**, М. Успенський виділяє **три групи правил** [56, 150-151].

До **першої** входять норми, що встановлюють співвідношення між звуком і буквою незалежно від місця в слові й належності до певної частини мови. Такі правила вивчаються в розділі «Фонетика. Графіка. Орфографія» (вживання букви м'який знак, апострофа, подвоєння букв, спрощення в групах приголосних, написання слів іншомовного походження).

Правила **другої** групи пов'язані з написаннями у певних морфемах безвідносно до їх належності до тієї чи іншої частини мови. Їх вивчають у розділах «Будова слова. Орфографія», «Словотвір. Орфографія» (написання префіксів, слів з чергуваннями в коренях і в суфіксах, складних і складноскорочених слів).

Третю групу орфографічних правил складають норми, які поширюються на орфограми, специфічні для кожної частини мови. Вони вивчаються в розділі «Морфологія. Орфографія» (написання закінчень і суфіксів іменників, прикметників, дієслів, написання разом і окремо).

Дехто з науковців (Д.Богоявленський, М.Рождественський) обґрунтовує необхідність виділення в окрему (**четверту**) групу правил, застосування яких пов'язане з диференціацією лексичного і граматичного значень слова (написання разом і окремо, правопис слів-омонімів з ненаголошеними голосними тощо).

Наведена класифікація до деякої міри умовна, оскільки перелічені основні групи правил мають таке ж відношення до граматики, як і до фонетики чи будови слова.

Взаємозв'язок мовних рівнів зумовлює єдність груп усередині поданої класифікації. Наведене групування правил дає змогу з'ясувати особливості кожної групи підпорядкованих їм написань і тим сприятиме вирішенню багатьох методичних завдань.

Розглянемо написання, що регулюються правилами кожної з названих вище трьох груп.

Засвоєння правил **першої групи** ґрунтується на знанні відомостей з орфоепії та фонетики. Опрацювання відповідних норм сучасної української літературної мови виявляє значні резерви для формування в учнів правописної компетентності, зокрема в контексті розвитку зв'язного мовлення. Це зумовлено вимогою враховувати у процесі навчання об'єктивну взаємодію між двома формами мови — писемною та усною, важливим компонентом якої є вимова.

Органічний зв'язок **орфографії з орфоепією** пояснюється тим, що значна частина написань ґрунтується на українській літературній вимові. Взаємозв'язок орфографічних та орфоепічних знань апробований багаторічною методичною традицією. Вимовні навички залучаються під час засвоєння таких правописних тем як написання ненаголошених голосних у корені слів, у префіксі, в суфіксі, в закінченні (іменника, прикметника, дієслова), написання дзвінких і глухих, твердих і м'яких приголосних тощо.

Слід зазначити, що лінгвістична природа помилок на позначення ненаголошених голосних закладена в самій артикуляційно-акустичній природі цих звуків — у їх взаємонаближеній вимові. Це потребує застосування особливих прийомів контролю над способом позначення ненаголошених звуків на письмі.

Зіставлення звучання слова і його написання належить до ефективних прийомів навчання орфографії. Застосування цього прийому обумовлене особли-

востями звукової системи мови. Це, зокрема, позначення звуків у слабкій фонетичній позиції буквами, що співвідносяться з тими самими звуками у сильній позиції. Наприклад: *письмо* — *написаний*, *дешевий* — *дешево*.

Паралельної роботи над орфоепічними та орфографічними навичками з використанням прийому зіставлення вимови й написання потребують слова з ненаголошеними голосними, уподібненням і спрощенням приголосних та ін. Формуючи навички правильної вимови таких слів, необхідно акцентувати увагу на розбіжностях у їх вимові й написанні, спонукати учнів добирати перевірні слова тощо.

Якщо для відповідних вимові написань зіставлення здійснюється за формулою «вимовляється і пишеться однаково», то для невідповідних вимові — «вимовляється так, а пишеться інакше». Незбіг вимови й написання відбиває суть орфографії, яка регулює вибір правильних написань у разі, якщо вони не визначаються вимовою.

Що ж до орфографічних правил першої групи, які підкріплюються правильною вимовою, то ефективність їх засвоєння й застосування прямо залежить від формування в учнів відповідних орфоепічних навичок.

Характер відношень орфографії з фонетикою визначає відбір базових фонетичних понять і закономірностей, необхідних для вироблення правописних умінь. Це, насамперед, наголос; наголошені й ненаголошені голосні; дзвінки й глухі приголосні; уподібнення за дзвінкістю/глухістю; приголосні шиплячі; м'які та тверді приголосні.

Відповідно до програми учні повинні оволодіти такими основними фонетичними вміннями, які забезпечать успішне становлення орфографічної грамотності учнів: визначати наголос; розпізнавати голосні, зокрема наголошені й ненаголошені, а також приголосні звуки; розрізняти дзвінки й глухі, тверді і м'які приголосні; розпізнавати шиплячі; встановлювати чергування голосних і приголосних та ін.

У шкільній практиці спостерігається, однак, недооцінка відомостей з фонетики при вивченні української орфографії. Наслідком цього є послаблення уваги до знань з фонетики, що становлять основу формування в учнів орфоепічних та орфографічних навичок. Недостатність знань з фонетики виявляється в нерозрізненні учнями звуків за місцем наголосу, в несформованості у них навичок визначати сильну і слабку позиції звуків, у неувазі до звуків у слабкій позиції та, як наслідок, у нездатності розпізнавати орфограми на слух, у поверховому розумінні звуко-буквених співвідношень, у невмінні розмежовувати звуки за твердістю-м'якістю, дзвінкістю-глухістю тощо.

Навчання фонетики повинно ґрунтуватися на практичному засвоєнні фонетичної системи української мови. Сприймання й засвоєння фонетики як системи передбачає усвідомлення парних співвідношень між дзвінками й глухими, твердими і м'якими приголосними; смислорозрізнявальної функції звуків мови; сильної та слабкої позиції звуків тощо.

У процесі засвоєння фонетики необхідно посилити увагу до видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма), особливо до усних видів робіт, що сприяють формуванню в учнів мовленнєвого слуху як основи орфографічної навички. Методично доцільні з цього погляду вправи і завдання

на сприймання й аналіз мовлення, що звучить (визначення на слух кількості звуків і букв у словах, голосних і приголосних, глухих і дзвінких, твердих і м'яких приголосних; виділення букв, написання яких розходиться з вимовою та ін.).

Пропонуючи учням визначити дзвінкість або глухість приголосних, необхідно акцентувати увагу на різниці в способах утворення парних за цією ознакою звуків, артикуляція яких практично ідентична й відрізняється лише наявністю чи відсутністю голосу.

Уміння розрізнити приголосні за твердістю-м'якістю розвивається в учнів у процесі зіставлення лексичних пар, компоненти яких диференціюються саме за цією ознакою (*син — синь, тин — тінь, кін — кінь — кинь*).

Опрацьовуючи уподібнення приголосних, варто зосередити увагу на тому, що та сама буква може позначати різні звуки залежно від позиції в слові (звукового оточення), а його правильне написання перевіряється зміною форми слова чи добром спільнокореневих слів.

На наступному етапі роботи ефективні фонетико-орфографічні завдання, спрямовані на формування в учнів умінь застосовувати правила.

На початковому етапі навчання орфографії залучається дидактичний матеріал, що ілюструє збіг звука і букви. Пізніше учні ознайомлюються з особливостями української графіки, згідно з якими букви позначають не звуки, а їх типи (фонемі), тобто звуки в сильній позиції. На етапі засвоєння звуко-буквених невідповідностей залучається матеріал, що ілюструє дію фонетичних законів, а також розходження між кількістю букв і звуків у слові. Такий матеріал дасть можливість учням зіставляти, співвідносити усне й писемне мовлення. Його залучення сприятиме з'ясуванню учнями відповідності й відмінностей між звуком та його графічним позначенням.

Паралельне засвоєння вимови й написання слів, обґрунтування орфограми особливостями вимови і фонетичних явищ безумовно підвищить ефективність оволодіння орфографічними навичками і формування правописної компетентності учнів.

Усвідомлення звукової системи мови забезпечить органічний взаємозв'язок фонетичного рівня мовної системи з іншими структурними рівнями мови, стане надійною основою для міцного засвоєння не тільки фонетики й орфографії, а й словотвору, морфології (частин мови). Учні матимуть можливість глибше осмислити структуру мови, системні зв'язки між її елементами і різними структурними рівнями, а вчитель — успішно скеровувати мисленнєву діяльність учнів під час навчання орфографії, що вкрай важливо для набуття учнями комунікативної компетентності.

Правила другої групи регламентують написання в морфемах незалежно від належності слів до певної частини мови і пов'язані з вивченням будови слова і словотвору.

З огляду на морфологічний характер української орфографії правила формуються стосовно морфеми або слова. Отже, вивчається правопис не тієї чи іншої частини мови, а написання голосних і приголосних у певних морфемах — коренях, префіксах, суфіксах, закінченнях. Важливість усвідомлення зазначеного підходу зумовлена тим, що знання місця орфограми в структурі слова відіграє вирішальну роль у визначенні цілого ряду написань.

Правильний вибір і застосування правил другої групи потребує часткового аналізу будови слова або елементів словотвірного аналізу. Учні повинні вміти співвідносити орфограму з морфемою, у якій вона знаходиться, тобто виділяти в слові основу й закінчення, в основі — значущі частини слова, добирати спільнокореневі слова, визначати спосіб словотворення, знаходити з'єднувальні голосні. Усі зазначені вміння передбачають володіння такими базовими граматичними поняттями як основа, префікс, корінь, суфікс, закінчення, складне слово, з'єднувальний голосний, а також способами словотворення.

Усвідомлення видів орфограм усередині морфем сприятиме системному сприйманню теорії, об'єднанню однорідних явищ і диференціації ознак, покладених в основу різних груп написань.

Здатність розбиратися в морфемному складі слів виключає можливість неправомірного зіставлення неспіввідносних явищ, помилкової перевірки написань однієї частини слова іншою його частиною (кореня — суфіксом, суфікса — закінченням тощо). Як свідчить практика, вміння виділяти значущі частини слова позбавляє необхідності перевіряти правильність їх написання (якщо учень виділяє префікс *роз-*, знаючи, що префікса *рос-* в українській мові немає, він ніколи не напише «*росписався*»). Робота ж над орфограмою безвідносно до конкретної морфемі провокує помилки типу «*ниськорослий*» (учні мотивують це тим, що перед глухими приголосними пишеться *с*).

Знання морфемної будови слів і сформованість відповідних умінь дає учням можливість розрізняти частини мови, які мають специфічні суфікси й закінчення, та їх форми. Важливу роль у набутті такої здатності відіграє орфографічно спрямований словотвірний розбір, який включає семантичний аналіз слів, з'ясування смислових відтінків їх значущих частин і побудову моделей слів, усвідомлення їх віднесеності до певних частин мови. Словотвірний аналіз спирається на лексичне значення слова, визначення якого повинно передувати безпосередньому вичленуванню морфем.

Вимога однакового написання морфем, що лежить в основі українського правопису, зумовлює необхідність формування в учнів зорових образів словотвірних елементів. Уміння вільно орієнтуватися в структурі слів, розпізнавати графічні образи морфем, які повторюються в словах у різних комбінаціях, встановлювати межі морфем, розрізняти словотвірні моделі — запорука успішного оволодіння орфографічними навичками.

Вміння бачити орфограми в конкретних морфемах розвивається поступово. Починати слід зі знаходження певної групи орфограм з огляду на конкретність правил. Насамперед це орфограми в корені, оскільки виділення цієї морфемі спирається на добір спільнокореневих слів і не потребує складного для п'ятикласників граматичного аналізу. Важливим аргументом є поширеність і складність подолання помилок у кореневій морфемі.

Взаємообумовленість формування орфографічних навичок і навичок словотвірного аналізу при вивченні ненаголошених голосних кореня виявляється в тому, що виділення кореневої морфемі є неодмінною умовою з'ясування способу перевірки правильності написання.

Робота над розрізненням споріднених слів і слів із коренями-омонімами в школі проводиться. Проте вона відірвана від розгляду словотвірних рядів, що

утворені від багатозначних слів із різними значеннями, а це звужує уявлення учнів про споріднені слова.

Розбираючи слова з омонімічними коренями й суфіксами, слід привчати учнів звертати увагу на їх смисловий аспект. Це дасть можливість легко виявити омоніми й омофони та уникнути випадків, коли замість потрібного перевірного слова учні використовують те, яке не підходить за значенням. Це призводить до грубих орфографічних помилок.

Важлива роль у засвоєнні написання слів з омонімічними коренями належить морфемно-орфографічному розбору з опорою на смисловий аналіз слова.

Усвідомленню структурно-семантичних відношень між словами сприяє тлумачення лексичного значення слів, що входять у певний словотвірний ряд. Така робота буде ефективнішою, якщо запропонувати учням, зіставляючи лексичне значення споріднених слів, знаходити в них спільне й відмінне, порівнювати написання.

Словотвірна активність морфем не збігається з їх складністю щодо написання. На першому місці за частотністю вживання знаходяться префікси, що не змінюються на письмі, які становлять близько 80% усіх префіксальних утворень. Їм слід приділити належну увагу. В процесі роботи над цими префіксами необхідно враховувати різний ступінь їх складності залежно від оточення. Як свідчить практика, найбільшу складність для учнів становлять префікси, що містять ненаголошений голосний або закінчуються на приголосний, який стоїть перед аналогічним або парним за дзвінкістю-глухістю звуком кореня.

Змішування префіксів *пре-* і *при-* — основна причина помилок у їх написанні. Методичний підхід до їх вивчення ґрунтуватиметься на з'ясуванні відмінностей у значеннях, яким надає словам той чи інший префікс.

Друге за складністю місце після *пре-*, *при-* займають префікси на *з-*, *с-*.

Ядерну групу суфіксів найбільшої активності становлять суфікси іменників, які потребують належної уваги. Це не означає, однак, послаблення роботи над малопродуктивними морфемами, що можуть містити правописну проблему.

Формування навичок словотвірного аналізу повинно ґрунтуватися на постійному збагаченні лексичного запасу учнів, що сприяє розвиткові вмінь добирати перевірені написання, змінювати слова, використовувати синоніми й антоніми з метою перевірки правильності написань.

Розширення словникового запасу сприяє також запам'ятовуванню правильних зорових образів орфограм.

Оскільки кожна морфема має свої особливості, відрізняється і спосіб дії щодо префікса, кореня, суфікса, закінчення різних частин мови.

Третю групу утворюють правила, що регулюють написання, специфічні для кожної частини мови і вивчаються в зв'язку з її граматичною характеристикою.

Можливості встановлення більш тісних взаємозв'язків у вивченні морфології та орфографії не вичерпано. Завдання методики полягає в тому, щоб, не обмежуючись використанням знань учнів з морфології, практично скерувати їх на засвоєння правописних норм.

Зв'язок орфографії з морфологією простежується через постійні та непостійні ознаки різних частин мови. Так, уживання або неживання великої букви в

іменниках залежить від їх належності до загальних чи власних назв, розрізнення голосних в особових закінченнях дієслів — від дієвідміни.

Щоб грамотно писати, під час опрацювання морфології учні повинні оволодіти такими вміннями й навичками: визначати граматичні ознаки частин мови — рід, число, відмінок прикметників; визначати неозначену форму дієслова, спосіб, час, особу, число, дієвідміну; розпізнавати дієприкметники, дієприслівники, дієприкметники теперішнього й минулого часу тощо.

Взаємозв'язок орфографії та морфології відображений у формулюванні більшості орфографічних правил. Так, при написанні закінчень іменників беруться до уваги відміна, число й відмінок, при написанні закінчень прикметників — рід, число й відмінок, дієслів — дієвідміна, число й особа. Написання разом, через дефіс та окремо групуються за граматичними розрядами слів.

На практиці взаємозв'язок у навчанні граматики й орфографії нерідко має термінологічний характер.

Недостатня сформованість в учнів навичок розмежування типів відмінювання іменників утруднює перевірку написання ненаголошених відмінкових закінчень, визначення відмінків іменників, постановку відмінкових питань, розпізнавання відмінкових форм тощо. Написання ненаголошених закінчень не пов'язується з написанням ненаголошених голосних у корені. І те й інше не пов'язується з сутністю мовного явища (єдність морфеми, однакова передача на письмі того самого закінчення). Це свідчить про розпорошеність у свідомості учнів окремих правил, їх неспіввіднесеність із сутністю граматичного явища.

Морфологічний характер української орфографії потребує більш органічного внутрішнього зв'язку. Він може бути встановлений за умови, якщо учні усвідомлять морфологічний характер орфографії, її обумовленість граматичним ладом мови.

Аналогія, що лежить в основі морфологічного письма, встановлює співвідношення споріднених мовних фактів. Загальне правило морфологічної орфографії можна сформулювати так: «пиши так, як пишуться споріднені слова і форми». Воно об'єднує більшість окремих правил в одну систему і встановлює зв'язок між написаннями й відповідними граматичними формами.

У засвоєнні основних граматичних понять і в початковій, і в основній школі виділяють два етапи. Спочатку проводиться робота з визначення понять і на цій основі формуються вміння членувати слова за будовою, виділяти значущі частини слів з орфограмами. На наступному етапі здобуті знання й набуті вміння конкретизуються і розвиваються щодо граматичних ознак виучуваних частин мови.

Правила **четвертої групи** потребують особливої уваги до семантичних аспектів слова, зосереджених у розділі «Лексикологія».

Питання відношення орфографії до лексикології та семантики досліджували М. Рощенко, Л. Федоренко, Н. Шкурятяна та інші науковці.

Взаємозв'язок орфографії та лексикології виявляється в тому, що слово є навчальною одиницею, де в комплексі поєднуються різнорівневі труднощі — від орфоепічних, правописних до труднощів слововживання.

Чимало правил засвоюється в процесі лексико-граматичної роботи (при доборі споріднених слів — ненаголошені голосні, дзвінки, глухі приголосні в коренях слів, при доборі синонімів — *не* з іменниками, прикметниками та ін.).

На основі диференціації лексичного та граматичного значень формуються правила, що регулюють написання разом і окремо, вживання слів-омонімів з ненаголошеними голосними. Помилки на ці правила свідчать про нерозрізнення учнями лексичного і граматичного значень, що є наслідком незасвоєності понять *частина мови, граматична форма, лексичне значення слова*.

Обґрунтовуючи взаємозв'язок семантики слів з формуванням орфографічних навичок, Д. Богоявленський та В. Одинцова пишуть, що на правопис впливає розуміння учнями лексичного значення цілого слова (ненаголошені голосні в корені, прийменники з іменниками, відмінкові закінчення), значення морфеми (корінь, префікси *пре-*, *при-*), значення слова як частини мови («дієслівність» у написанні частки *не-*, «предметність» у написанні прийменників), контексту в написанні *не* разом і окремо.

Навички практичного слововживання, усвідомленого застосування учнями граматичних засобів мови, правил правопису співвідносні. Розширення й уточнення лексичного запасу учнів — один зі способів оволодіння орфографією. З іншого боку, недостатнє засвоєння відповідних правил нерідко призводить до обмеженості лексичних і граматичних засобів мови в письмовому мовленні учнів.

Вироблення орфографічних навичок із залученням різних видів мовного аналізу забезпечить обґрунтований вибір правильних написань, активну розумову діяльність щодо застосування знань, їх мобільність, гнучкість у процесі практичного застосування.

Усе це значно посилить розвивальний ефект вивчення орфографії, що сприятиме реалізації компетентнісного підходу.

Меншою мірою, ніж з іншими розділами науки про мову, орфографія зв'язана з синтаксисом. Цей взаємозв'язок реалізується на рівні понять *слово-сполучення, член речення, нечлен речення*.

Засвоєння словосполучень сприяє формуванню вмінь правильно вибирати букви, що позначають голосні звуки в закінченнях слів. Поняття *член* і *нечлен речення* важливі для диференціації написання разом чи окремо омонімічних частин слова і частин мови (префікс *не-* й частка *не*).

Успішний розвиток орфографічних умінь і навичок невіддільний від синтаксичних умінь: встановлювати зв'язок слів; знаходити головне й залежне слова в реченні; розрізняти члени й нечлени, головні і другорядні члени речення.

Вивчення орфографії повинно здійснюватися на морфолого-синтаксичній основі, оскільки чимало морфологічних категорій в українській мові має синтаксичний характер. Це форми відмінка іменників, відмінка, роду й числа прикметників; особи, числа, роду, часу і способу дієслова. Знання цих категорій і вміння оперувати ними необхідне учням для засвоєння правил узгодження й керування і в зв'язку з цим ряду орфографічних правил, застосування яких стає більш усвідомленим і ефективним.

Обов'язковою умовою засвоєння написань, пов'язаних із синтаксичним аналізом, є контекстне вивчення. Усвідомлення зв'язку слів у реченні можливе лише в роботі над зв'язним мовленням.

Щоб зв'язувати правильне написання слів, нерідко вдаються до смислового або граматичного аналізу речень. Такий аналіз дає можливість уникнути змішу-

вання омонімічних власних і загальних назв-іменників, написань із *не* разом і окремо іменників та інших частин мови (*небезпека* і *не безпека*, *неблизький* і *не близький*); написання разом і окремо прислівників та прийменників з різними частинами мови (*учотирьох* — *у чотирьох*).

Структура навички в кожному конкретному випадку визначає обсяг знань, умінь і навичок з фонетики, орфоєпії, лексикології, будови слова, словотвору, морфології та синтаксису, а отже, й систему вправ і завдань, що дає змогу контролювати ступінь розуміння тих питань граматики, які є основними, корегувати знання, вміння, навички, необхідні для засвоєння орфографії, систематизувати й узагальнювати правописний матеріал.

Аналіз наявних і потенційних внутрішньопредметних зв'язків, дослідження їх специфіки дає підстави для таких **висновків** щодо методики навчання українського правопису.

Реалізація вихідних положень мовознавства передбачає необхідність врахування природи українського правопису, а також його взаємозв'язків з різними структурними рівнями й аспектами мови.

Морфологічна природа орфографії, її внутрішньопредметні зв'язки, а також природа й багатоаспектні зв'язки пунктуації повинні братися до уваги більшою мірою, ніж це має місце в теорії і практиці навчання.

Органічний взаємозв'язок орфографічної роботи з вивченням інших рівнів і аспектів української мови забезпечить належне засвоєння учнями найважливіших розділів орфографії, а також систематичність і системність формування відповідних навичок.

Аналіз усього комплексу освітніх завдань курсу української мови, розуміння специфіки кожного з них дає змогу вичерпно реалізувати внутрішньопредметні зв'язки, раціональніше використати навчальний час, домогтися прогресу в розвитку мовлення учнів, навичок грамотного письма.

§ 4. Робота над правописом у контексті розвитку мовлення учнів

Важливою передумовою становлення правописної компетентності учнів, на відміну від формування відносної грамотності, є навчання орфографії та пунктуації в контексті активної мовленнєвої діяльності.

На уроках вивчення суто орфографічних та пунктуаційних тем цілком природною і методично доцільною є робота з розвитку спеціальних мовленнєвих умінь і навичок, частиною яких є правописні як навички писемного мовлення. Це повністю узгоджується з компетентнісним підходом до навчання мови й зокрема правопису, що передбачає вироблення орфографічних і пунктуаційних навичок у процесі мовленнєвої і ширше — розумово-пізнавальної діяльності учнів.

Взаємозв'язок навчання правопису і розвитку мовлення учнів відзначається специфікою порівняно з розглянутими у попередньому параграфі розділами науки про мову.

З одного боку, методика формування правописних навичок і мовленнєвих умінь, як підґрунтя відповідних компетентностей, істотно різняться. На відміну від розвитку мовлення, що передбачає творчу діяльність, орфографія та пунктуація потребують неухильного додержання усталених загальноприйнятих норм, вироблення автоматизованих дій, або навичок.

Водночас робота з формування правописних навичок і розвитку мовлення мають чимало спільного, постійно перетинаючись і взаємодіючи. Насамперед це спільна мета — формування комунікативної компетентності учнів, піднесення рівня їх мовленнєвої культури та об'єкт, який частково збігається (писемне мовлення).

Компетентнісно спрямоване навчання правопису сприяє мовленнєвому і розумовому розвитку учнів, активізації їх пізнавальних здібностей, збагаченню словника, кращому розумінню й засвоєнню мовних явищ.

Успішна робота з розвитку писемного мовлення учнів можлива лише за наявності належно сформованих правописних навичок. Саме тому починаючи від М. Ушакова науковці наголошували на важливості набуття грамотності у контексті розвитку мовлення учнів. Необхідність і природність взаємозв'язаного навчання правопису та мовленнєвого розвитку учнів обстоювали С. Чавдаров, М. Стельмахович, В. Мельничайко, О. Текучов та інші відомі лінгводидакти.

Окремі аспекти формування правописної грамотності учнів у процесі їх мовленнєвого розвитку досліджували знані вітчизняні науковці О. Біляєв, Н. Бондаренко, Г. Іваницька, М. Стельмахович, І. Хом'як, І. Ющук, С. Яворська.

Російські методисти П. Афанасьєв, М. Ушаков, О. Текучов та ін. відзначали, що становлення правописної грамотності учнів значною мірою залежить від рівня їх загального, інтелектуального, мовленнєвого і культурного розвитку. Своєю чергою, сформована грамотність відбиває рівень розумового, мовленнєвого розвитку і загальної культури учнів.

На переконання О. Власенкова, розвинені навички читання, життєва потреба читати, вміння самостійно розбиратися в прочитаному, володіння мовленням справляють на правописну грамотність учнів кращий вплив, ніж звичайні прийоми роботи над правописом [21].

З огляду на важливість поставлених завдань методисти-науковці не мають права обмежитися суто мовним аспектом правописної компетентності, яку належить сформуванню в учнів. Адже правописна навичка вважається закріпленою лише якщо вона механічно спрацьовує в природних умовах продукування писемного мовлення і зусилля того, хто пише, спрямовані на пріоритетні для спілкування зміст і композицію висловлювання, доцільний добір мовних засобів. Саме додержання правописних норм в оформленні зв'язних висловлювань учнів свідчить про рівень засвоєння ними правил орфографії та пунктуації.

Встановлено прямий зв'язок між правописною вправністю учнів та рівнем їх мовленнєвого розвитку. Тож успіх у роботі з розвитку зв'язного мовлення позитивно позначається на засвоєнні ними правопису, і навпаки.

Тому, реалізуючи основну мету навчання мови, — формування в учнів комунікативної компетентності, вміння сприймати, відтворювати і створювати зв'язні висловлювання, — зокрема й на спеціальних уроках розвитку

мовлення, необхідно приділяти належну увагу і формуванню в учнів стійких правописних навичок, які є частиною мовленнєвих як навички писемного мовлення.

Загальновідомо, що учні допускають менше правописних помилок у диктантах, ніж у роботах творчого характеру.

Науковці пояснюють це послабленням правописної пильності за рахунок зосередження уваги та інтелектуальних зусиль на змісті й мовному (суто лексичному) оформленні висловлювання. Не останню роль відіграють також нездатність учнів практично застосовувати здобуті знання і вміння, нерідко не розвинені до рівня автоматизованих навичок.

Докладне ознайомлення з практикою навчання правопису свідчить, що відповідні навички формуються на недостатньо широкій основі. Переважає заучування правил і тренування, мало уваги приділяється розвитку розумових і творчих процесів, які створюють базу для засвоєння правописних норм.

Аналіз письмових робіт учнів крізь призму компетентнісного підходу дає змогу з'ясувати більш глибокі, порівняно з традиційним їх розумінням, причини помилок. Це невисока пізнавальна активність, низький рівень загального й мовленнєвого розвитку учнів, несформованість потреби читати, слабкі навички аудіювання, читання й вимови, нерозвинена пам'ять, нестійкість уваги тощо.

Формування правописних умінь і навичок у контексті мовленнєвої діяльності учнів активізує їх пізнавальні здібності, виробляє потребу і вміння читати, розвиває логічне і творче мислення, сприяє загальному розвитку, вдосконалює мовленнєвий слух, вміння співвідносити звук і букву, усне й писемне мовлення, виробляє орфографічну та пунктуаційну пильність.

Усе це сприяє піднесенню рівня особистісного розвитку кожного учня і становленню предметної (зокрема й правописної) компетентності.

Пропозиції окремих науковців із правописною метою збільшити питому вагу навчального часу на розвиток мовлення учнів, ширше застосовувати синтетичні вправи та завдання з розвитку писемного мовлення не вирішують проблему в принципі.

Компетентнісно зорієнтована система навчання правопису передбачає формування правописних умінь і навичок та доведення їх до автоматизму в процесі методично грамотної спрямованої природної пізнавальної, розумової та мовленнєвої діяльності учнів.

Проблему формування й закріплення правописних навичок як визначальної складової правописної компетентності учнів доцільно розглядати в аспекті **трьох основних напрямів методики розвитку мовлення:**

- 1) збагачення словникового запасу і вдосконалення граматичного ладу мовлення;
- 2) оволодіння нормами сучасної української літературної мови;
- 3) формування умінь і навичок зв'язного мовлення.

Перший напрям роботи забезпечує активізацію спонтанного засвоєння учнями лексики сучасної української літературної мови, поповнення їх словника спеціально відібраними словами, вдосконалення граматичного ладу мовлення.

Робота над орфографічними правилами пов'язана з використанням значного лексичного матеріалу, що створює об'єктивні умови для природного збагачення учнівського словника.

Дидактичний матеріал добирають з урахуванням завдань навчання правопису, його властивостей і закономірностей засвоєння та комунікативної цінності, необхідності формування навичок зв'язного мовлення.

Збагачення словникового запасу учнів, своєю чергою, сприяє ефективності роботи з орфографії. Це зумовлено тим, що кожна орфограма зазвичай міститься не в одному слові, а в цілому ряді спільнокореневих слів та граматичних форм.

Під час формування орфографічних навичок часто виникає потреба уточнити значення морфеми з відповідною орфограмою або з'ясувати значення чи семантичні відтінки цілого слова. Це, зокрема, стосується омонімічних власних і загальних назв-іменників (*Місяць і місяць*), слів-омонімів чи слів із коренями-омонімами (*плетсти — плести*). Відповідної мисленнєвої та лексико-семантичної роботи потребують також написання разом, через дефіс, окремо прийменників, префіксів, часток, правопис складних слів, прислівників та ін., оскільки вони ґрунтуються на структурному членуванні мовлення, виділенні в ньому лексично значущих одиниць, з'ясуванні, уточненні й розрізненні їх значень (відтінків) та встановленні зв'язків між цими одиницями.

Доцільність описаного підходу до формування правописної компетентності учнів зумовлена тим, що основним принципом української орфографії є морфологічний, який передбачає однакове написання тієї самої морфеми незалежно від наявності в ній позиційних чергувань фонем.

У процесі підготовки до уроку вчителю необхідно проаналізувати весь відібраний дидактичний текстовий матеріал і виділити 3-4 слова, які потребують тлумачення.

Слова добирають за такими критеріями:

- 1) ступінь новизни;
- 2) важливість для розуміння змісту тексту (смислу речення);
- 3) комунікативна цінність, необхідність введення слова в активний словниковий запас.

Відібрані слова записують на дошці і в міру потреби використовують під час уроку, зокрема при виконанні завдань, що передують безпосередній роботі над текстом за темою соціокультурної змістової лінії програми.

У разі ж, якщо визначення і правила буде проілюстровано незрозумілим для учнів мовним матеріалом, якщо в завданнях і вправах траплятиметься чимало незнайомих, не пояснених учителем слів, вивчення орфографії буде малоєфективним.

Другий напрям роботи з розвитку мовлення учнів передбачає оволодіння нормами сучасної української літературної мови, пов'язаними з вимовою, правильним написанням, формо- і словотворенням, уживанням слів відповідно до їх лексичного значення і стильової належності, побудови словосполучень і речень, розстановкою розділових знаків.

Третій напрям роботи з розвитку мовлення учнів — формування умінь створювати власні висловлювання (усні й письмові перекази і твори).

«Слід пам'ятати, — писав М.Ушаков, — що ми вчимо грамотного письма для самостійного викладу думок. Нерідко буває, що учні, які в диктантах майже не допускають помилок, неграмотно пишуть роботи самостійного характеру, тому що їм доводиться витратити чимало зусиль на пошук потрібного слова, загалом на оформлення своїх думок... Пов'язуючи правопис із розвитком мовлення, практикуючи такі вправи, які потребують від учнів не тільки засвоєння правил, а й уміння оформляти власні думки, ми наближаємо учнів до умов самостійного письма» [58].

Визначальне місце в системі роботи з формування в учнів мовленнєвих умінь (до яких входять і правописні) традиційно посідають спеціальні уроки розвитку зв'язного мовлення, діалогічного й монологічного, усного і писемного. Розвиток монологічного писемного мовлення у програмі для 5-7 класів представлено системою переказів і творів, основне призначення яких — формувати в учнів уміння відтворювати почуте (прочитане) і створювати самостійні висловлювання.

Близький до вихідного тексту докладний переказ є основним для цього виду роботи у 5-му класі. У наступному до нього приєднується вибірковий. У 7-му класі в учнів формуються вміння писати переказ складнішого виду — стислий.

На уроці навчального переказу чи твору першочерговим є розв'язання пізнавально-розвивальних, комунікативно-мовленнєвих завдань; правописні ж, як частина мовленнєвих (їх закріплення, набуття умінь застосовувати у процесі мовленнєвої діяльності) вирішуються як супутні.

Не вдаючись до детального розкриття особливостей технології написання переказів усіх видів, зазначимо, що важливою ланкою роботи з їх створення є частковий мовний, зокрема й правописний, аналіз тексту.

Успішності й ефективності словниково-семантичної роботи сприятиме її проведення на основі цікавих текстів. Текстоцентрична основа навчання мови забезпечить систематичний характер такої роботи, оскільки дасть можливість здійснювати її не лише на уроках розвитку мовлення, а й на аспектичних (вивчення мовної теорії).

Готуючись до письмового переказу чи твору, словниково-орфографічну та пунктуаційну роботу слід здійснювати розосереджено. Заздалегідь проаналізувавши текст, учитель виділяє орієнтовні групи слів для орфографічної підготовки до переказу. У зміст уроків, що передують спеціальному, протягом десяти днів вводиться повторення відповідних теоретичних відомостей, орфограм і пунктограм, наявних у тексті потенційного переказу, які становлять труднощі для учнів. Матеріалом слугуватимуть слова і речення, яких немає в тексті переказу. Крім складніших та недостатньо засвоєних орфограм і пунктограм, для попередньої роботи доцільно брати слова зі ще не вивченими орфограмами, написання, що перевіряються за словником (таких слів зазвичай небагато), а також речення з незнайомими пунктограмами, аналогічними тим, що в переказі.

Першому прочитанню й аналізу змісту вихідного тексту передують відповідна словниково-семантична робота. Вона розпочинається аналізом попередньо записаних на дошці незнайомих учням слів (словосполучень). Залежно від ступеня їх складності учні під керівництвом учителя працюють над зразковою вимовою слів; з'ясовують і записують стисле тлумачення; виділяють ненаголо-

шений склад; позначають орфограму; пояснюють особливості правопису; у разі незбігу вимови й написання складають звукову модель слова; наводять типові словосполучення, спільнокореневі слова, синоніми, антоніми та ін.

Під час читання вихідного тексту переказу список слів на дошці поповнюється й уточнюється, з ними проводиться відповідна словниково-семантична робота, починаючи від колективного відпрацювання вимови до з'ясування особливостей вживання у мовленні.

Більш детальний мовний аналіз супроводжує повторне читання вихідного тексту переказу частинами, кожна з яких аналізується щодо доцільності й правильності вживання мовних засобів.

Наступний етап роботи передбачає спостереження за нормативним функціонуванням мовних одиниць у зразках живого мовлення — реченнях, абзацах (мікротекстах), аналіз слів (речень) щодо їх будови, граматичних форм, осмислення специфіки, з'ясування правописних особливостей, добір спільнокоренових слів, синонімів, антонімів, визначення доцільності й правильності їх уживання.

Учні виписують опорні слова й образні вислови для подальшого їх використання в переказі; добирають синоніми й синонімічні вирази, доповнюють і перефразовують речення з конкретними словами тощо.

Під час написання навчального переказу учні застосовують повторені на попередніх уроках правила, сформовані раніше вміння й навички, а в разі утруднень наводять довідки в орфографічному словнику або звертаються по роз'яснення до вчителя. Вироблена в учнів звичка систематично працювати зі словниками різних видів, і зокрема орфографічним, сприятиме формуванню у них правописних навичок і вкрай важливого для життя вміння користуватися довідковою літературою.

Розглянемо на прикладі, як можна організувати правописну підготовку до докладного переказу художнього тексту з описом тварини.

Лисеня

Того ранку ти **сидів** із вудкою в **шелюзі** над річкою — і вже за хвилину знімав з гачка **чималенького** підлящика. **Обернувся** — й очам не повірив: із шелюги вийшло **лисеня** і підкрадалось до риби. **Напівобернувшись**, ти стежив, як лисеня, витягнувши довгасту мордочку, **скрадливо** переставляє лапки, як видовжило шию, а спину **ледь-ледь пригнуло** до землі.

Яке воно було, те лисенятко? **Оченята** поблискували **тривожними** горішками, а **тьмяно-каштановий** писок його наче посвічувався, **принюхуючись** до повітря. Лисеня **вмить сподобалося** тобі.

«**Пригощайся** уловом, я ще **спіймаю...**»

Лисеня, витягнувши розумну мордочку, **дивилось насторожено** й очікувально. Воно уважно **прислухалось** до твоєї мови і, **здається**, розуміло, бо в очах **мерехтіло** тямковите світло.

Узяв підлящика і кинув лисеняті. Воно, либонь, зрозуміло, що йому дано **гостинця**, **метнулося** до риби, **схопило** зубами і проворно побігло в шелюгу (*Є. Гуцало*).

Після прослуховування, прочитання тексту і визначення його основних мовленнєвих параметрів учні відповідають на ряд запитань і виконують кілька завдань:

-
1. Від чийого імені ведеться розповідь?
 2. Простежте, як опис уводиться в розповідну частину тексту.
 3. Як побудовано опис? Знайдіть його початок, основну частину (ознаки, за якими описано тварину) й закінчення.
 4. Чи можна з тексту довідатись про ставлення автора до зображуваного?
 5. Про які ознаки тварини ідеться в тексті? Які мовні засоби використовує автор для змалювання лисеняти? Випишіть їх і використайте у майбутньому переказі.
 6. Доберіть і запишіть синоніми до слів *скрадливо*, *ледь-ледь*, *вмить*, *мерехтіло*, *либонь*, *метнулось*.
 7. Зверніть увагу на виділені слова, поясніть їх правопис.
 8. Складіть колективно план тексту; запишіть його.
 9. Усно перекажіть зміст оповідання за планом близько до тексту; намагайтеся зберегти особливості мови автора.
 10. Напишіть докладний переказ.

З погляду вирішення проблем розвитку зв'язного мовлення наведений текст цінний тим, що дає змогу розвивати мовне чуття, культивувати увагу до незнайомих слів, потребу з'ясувати й уточнювати їх значення, формувати навички доцільного використання у мовленні; здійснювати роботу з удосконалення вмінь читати, визначати тему й основну думку висловлювання, тип і стиль мовлення, добирати заголовок, аналізувати будову тексту і мовні засоби з метою подальшого їх використання в переказі; сприймати на слух, розуміти, запам'ятовувати й докладно відтворювати зміст художніх текстів розповідного характеру, що містять описи тварин, і створювати власні.

Монологічним висловлюванням вищого творчого рівня порівняно з переказом є **твір** (усний і письмовий).

Формування в учнів умінь створювати зв'язні письмові висловлювання забезпечується розгалуженою поетапною системою роботи над їх змістом і мовним оформленням.

У 5-му класі діти вчать писати твір-розповідь на основі власного досвіду; твір-опис окремих предметів, тварин; твір-роздум на тему, пов'язану з життєвим досвідом.

У 6-му класі запрограмовано такі види письмових монологічних висловлювань як твір-опис приміщення; твір-опис природи на основі особистих вражень або за картиною; твір-опис про вчинки людей на основі власних спостережень і вражень; твір-оповідання на основі побаченого.

У 7-му класі монологічне писемне мовлення учнів розвивається в процесі роботи над твором-описом зовнішності людини за картиною; твором-описом процесу праці за власними спостереженнями; твором-оповіданням за поданим сюжетом.

У підручниках для 5, 6, 7 класів представлено відповідну систему спеціальних уроків і тематику творів, яка може бути доповнена вчителем.

Під час підготовки до написання твору та безпосередньої роботи над ним рівновелику увагу слід приділяти повноті, логіці викладу змісту, — з одного боку, й доцільності добору мовних засобів, правильності мовної форми його вираження, — з другого. Необхідно спонукати учнів просто, чітко і зрозуміло

висловлювати думку, додержуючись норм сучасної української літературної мови, зокрема й правописних.

Створення учнями монологічних висловлювань починається, як правило, з роботи над текстом аналогічної чи спорідненої тематики, який є зразком для написання майбутнього твору і формує його зміст. Система завдань і вправ передбачає змістовий, структурний і мовний аналіз текстів, які можуть бути використані учнями як зразки майбутнього твору.

Правописна підготовка до створення власних висловлювань є важливим складником мовного аналізу тексту-зразка, роботи над мовними особливостями й засобами вираження думки. Особливу увагу слід приділити найхарактернішим для вибраної теми словам і синтаксичним конструкціям, розглянути їх з погляду орфографії та пунктуації.

У 5-му класі, частково у двох наступних класах учням пропонуються готові робочі матеріали до творів. Це переважно опорні слова і конструкції, тематично згрупована лексика тощо.

З 6-го класу учні самі вчать збирати матеріали з різних джерел. Опрацьовуючи їх, учні ретельно відбирають і записують те, що стосується змісту і мовного оформлення: найдоречніші слова і словосполучення, речення, найвдаліші вирази, оригінальні порівняння, метафори та інші засоби виразності, які сприятимуть більш точному, глибокому й образному розкриттю теми та основної думки.

Взаємозв'язок навчання правопису і розвитку монологічного писемного мовлення учнів не обмежується написанням творів зазначених видів, що передбачають спеціальне опрацювання на окремих уроках. Ефективними для навчання правопису й розвитку мовлення є також твори-мініатюри, які не потребують багато часу, твори за опорними словами, реченнями, що містять необхідні орфограми (пунктограми).

Останні правильніше вважати творами з правописним завданням. Це зумовлено тим, що обов'язковість уживання слів (речень) із заданими орфограмами (пунктограмами) суперечить невимушеній природі продуктивної мовленнєвої діяльності.

Уникненню штучності створюваних учнями висловлювань сприятиме таке формулювання теми твору, яке зробить не нав'язаним іззовні, а об'єктивним, невимушеним і водночас неминучим використання виучуваних фактів, явищ та закономірностей мови. Такому природному їх уживанню в мовленні сприятиме також не категорична, примусова, а спонукальна форма завдань у вигляді побажання. Так, формулювання теми твору «Який слід повинна залишити людина на землі» та задані нею напрям, зміст і форма висловлювання спонукатиме семикласників, розвиваючи мовлення, вдосконалювати навички написання особових закінчень дієслів майбутнього часу та пунктуаційні навички. Це може бути твір за поданим початком.

Прочитайте початок майбутнього висловлювання. Уявіть себе через двадцять років; опишіть свою майбутню професію, роботу, досягнення, захоплення.

Який слід повинна залишити людина на землі

Кожна людина народжується, приходиться у світ, щоб прожити цікаве, змістовне життя і залишити свій слід на землі, запам'ятатися людям добрими справами.

Ким буде кожен із вас, коли стане дорослим? Яку користь принесе людям і суспільству?

Один рятуватиме людські життя, другий вирощуватиме сади, третій конструюватиме новітню техніку, п'ятий здійснить важливе наукове відкриття, шостий стане дипломатом і представлятиме інтереси України на світовій арені, хтось поб'є світовий рекорд...

Написання твору за поданим початком на одну з тем: «Барви, звуки і пахощі літа», «Як я провів/провела канікули», «Яскравий спогад дитинства», досягаючи цілей мовленнєвого розвитку учнів, сприятиме органічному закріпленню навичок уживання розділових знаків у простих і складних реченнях, зокрема при однорідних членах. Заданий початок твору може бути таким:

У душі кожної людини живуть спогади про дні, проведені в лісі, у полі, біля річки. Дитячі враження від спілкування з природою надзвичайно яскраві, вони залишають слід на все життя...

На заключному етапі вивчення правопису числівників шестикласникам доцільно запропонувати твір-мініатюру на одну з тем на вибір: «Числівники навколо нас», «Про що «знають» і про що пам'ятають числівники», «Чи змогли б ми обійтися без числівників?» із завданням ужити кількісні й порядкові, прості, складні та складені числівники у різних відмінках.

У разі, якщо перед учнями ставляться суто правописні цілі, не варто пропонувати їм для створення власних висловлювань теми зі сфери духовних цінностей.

Робота над переказом і твором конкретного виду повинна завершуватися вдосконаленням написаного після вчительської перевірки. Для цього доцільно відвести окремі уроки, принаймні в 5-му класі. На таких спеціальних уроках учитель ознайомлює клас із відібраними кількома типовими недоліками (над рештою учні працюють самостійно), послідовністю роботи над помилками різних видів. Надалі учні з консультативною допомогою вчителя чи самостійно опановуватимуть і вдосконалюватимуть уміння й навички редагувати тексти на основі нових знань.

Загалом взаємозв'язок у роботі над українською орфографією, пунктуацією та розвитком мовлення учнів, як головної умови формування їх правописної компетентності, потребує подальшого зміцнення й поглиблення, розширення бази взаємодії мови й мовлення. Актуальність такого **взаємозв'язку продиктована сучасними вимогами до рівня грамотності учнів**, яка визначається не лише вмінням правильно писати спеціально дібрані слова й вирази, а насамперед здатністю комунікативно доцільно, змістовно, цікаво, оригінально й грамотно висловлювати свої думки.

Розділ III.

Методика формування правописної грамотності учнів 5-7 класів на засадах компетентнісного підходу

§ 1. Методи компетентнісного навчання правопису

Для реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови і правопису зокрема найпродуктивнішим видається використання методів, класифікованих з урахуванням суспільних та особистісних запитів і потреб, обумовлених ними мети, змісту й очікуваних результатів навчання, що підлягають контролю. З позицій зазначеного підходу доцільне розмежування таких груп методів:

- 1) методи здобування знань про мову, мовлення і способи діяльності з відповідним матеріалом;
- 2) методи формування й закріплення мовних і мовленнєвих умінь;
- 3) методи практичного застосування знань, умінь і навичок у мовленнєвій діяльності;
- 4) методи контролю, перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок.

До **першої групи** методів належать: пояснювально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний; проблемний, частково-пошуковий та ін.

До методів **другої групи**, спрямованих на формування й закріплення мовних і мовленнєвих умінь, відносять насамперед метод вправ, що передбачає розпізнавання одиниць із заданими ознаками, мовний аналіз, групування, конструювання, реконструювання, трансформацію тощо.

Третя група методів — практичного використання мовних засобів у мовленнєвій діяльності — включає роботу з текстом, зокрема його правописними аспектами, написання переказів, творів, моделювання висловлювань.

Методи **четвертої групи** — переважно тести й диктанти — забезпечують контроль над процесом засвоєння знань, формування вмінь і навичок, виявляють «слабкі місця», що потребують корекції, дають змогу перевірити й оцінити ефективність навчання.

Назва пояснювально-ілюстративного, інформаційно-рецептивного, або методу повідомлення нових знань, походить від його функцій і призначення — повідомити навчальну інформацію в готовому вигляді, підтвердити її наочними засобами, забезпечити сприйняття, осмислення й запам'ятовування учнями. Це один із найефективніших способів передачі узагальненого й систематизованого досвіду людства.

До групи **методів повідомлення нових знань** відносять: розповідь учителя, шкільну лекцію, бесіду, пояснення, спостереження над мовою, роботу з підручником, Інтернет-ресурсами, проблемно-пошукові методи, взаємонавчання та ін.

Пояснювально-ілюстративний тип навчання стимулює мисленнєву діяльність учнів, забезпечує засвоєння ними значного обсягу знань, набуття вмінь, розвиток пізнавальної активності й розумових здібностей.

Готову інформацію доцільно надавати учням, якщо:

- 1) рівень їх підготовленості недостатній для застосування частково-пошукового (евристичного) або проблемного методів;
- 2) здобування інформації зазначеними методами надто затратне в часі;
- 3) повідомлюване має суто прикладний характер, обслуговує конкретні вміння й навички (це стосується більшості правил правопису). В цьому разі надання теоретичних відомостей у готовому вигляді дасть можливість зекономити час на тренувальні вправи.

Розповідь учителя — зв'язний усний виклад змісту навчального матеріалу, ілюстрований і підтверджений зрозумілими прикладами та наочністю. Завдання словесника — мотивувати учнів нестандартним початком, порушити проблему й підказати способи її розв'язання; цікаво, змістовно, доказово, переконливо, логічно послідовно й дохідливо викласти матеріал, супроводжуючи його добром прикладів та демонстрацією наочності; виділити головне, зосередити на ньому увагу учнів, підсумувати викладене; показати і роз'яснити зразки практичної діяльності; провести інструктаж, розкриваючи мотиви й особливості прийомів практичної діяльності.

Розповідь учителя може бути *повідомляючою, описовою, пояснювальною чи проблемною*. Її можна будувати, використовуючи для розкриття теми індукцію та дедукцію (почергово та в поєднанні), розбір прикладів, аналіз таблиць, схем, ілюстрацій тощо.

Під час розповіді вчитель, поділяючи матеріал на логічно завершені частини, викладає його порційно, послідовно, описує факти, явища, пояснює, з'ясовує їх суть, аналізує, обґрунтовує, встановлює взаємозв'язки і взаємовідношення між явищами, використовуючи міркування для розкриття причинно-наслідкових зв'язків і залежностей; систематизує, узагальнює подану інформацію, формулює висновки.

У своїй розповіді вчитель може використовувати елементи частково-пошукового методу, коли учні відповідають на звернені до них запитання (тоді розповідь переходить у розповідь-бесіду), розв'язують проблемні пізнавальні задачі, виконують різні завдання.

Засвоєння учнями матеріалу вчитель організовує, застосовуючи спеціальні прийоми, як-то: смислове групування, виділення головного, складання плану відтворення знань та ін.

До *пояснення* вдаються, якщо недостатньо просто ретранслювати готову інформацію, а є потреба докладніше розтлумачити її, щось довести. Пояснення передбачає аргументований, логічний, послідовний розбір понять, виклад правил, закономірностей і потребує певного рівня узагальнень, а тому нерідко супроводжується використанням таблиць і схем. Це більш доказова, порівняно з розповіддю, форма викладу, хоч вони і взаємопроникні. Елементи пояснення імпліцитно наявні в розповіді — й навпаки.

Пояснення вчителя нерідко перемишується із запитаннями до учнів, що спонукає їх глибше вникати в суть мовних явищ і закономірностей, зміст текстів, висловлювати свої міркування, перепитувати у разі нерозуміння, доходити потрібних висновків. Це дає можливість учителеві моніторити розуміння учнями його роз'яснень, ходу думок.

Пояснення доцільно застосовувати при вивченні граматичних категорій, синтаксичної структури речень, правил правопису, під час виконання завдань і вправ, роботи над помилками.

Отже, в процесі використання учителем інформаційно-рецептивного, пояснювально-ілюстративного, або методу повідомлення нових знань, *учень* сприймає, осмислює, запам'ятовує, усвідомлено засвоює знання і способи дії, пояснює та відтворює їх, оперує готовими знаннями, застосовує засвоєні правила під час виконання вправ і завдань шляхом багаторазового повторення у межах репродуктивної діяльності.

Регламентована інформаційно-рецептивним методом пізнавальна діяльність учнів обмежується, однак, наявними знаннями і способами дії, Вона характеризується невисоким рівнем пізнавальної активності й самостійності, які, незважаючи на тісні рамки методу, все ж проявляються й розвиваються.

Пояснювально-ілюстративний метод повідомлення й одержання знань посідає значне місце у роботі з підручником та іншими джерелами інформації, зокрема з Інтернет-ресурсами. І хоча вміщений у них матеріал опрацьовують різними способами, роботу з підручником виокремлюють як самостійний метод навчання, що теж зазнав змін під впливом компетентнісного підходу.

Робота з підручником та іншими джерелами знань мотивує учнів до опанування мови, активізує їх пізнавальну, розумову і мовленнєву діяльність; завдяки реалізації триєдиної мети курсу сприяє всебічному розвитку, формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, зокрема привчає до самостійної роботи з книжкою — одним із основних джерел знань, вчить здобувати й переробляти потрібну інформацію, - сприймати, розуміти, осмислювати матеріал, аналізувати, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами і явищами, узагальнювати й систематизувати напрацьоване, формулювати висновки; вдосконалювати навички й техніку читання, що особливо актуально для компетентнісного навчання мови і правопису зокрема.

З огляду на комунікативну спрямованість курсу з переважною функцією закріплення і практичного застосування матеріалу та специфіку роботи з підручником, яка триває і вдома, інформація в ньому подається дедуктивно — у вигляді готових визначень, правил, класифікацій.

Водночас уміщений в підручнику теоретичний і практичний матеріал неоднаковий за значенням, змістом, складністю, обсягом, а тому потребує різних підходів і прийомів опрацювання.

Вивчення всіх розділів і аспектів мови передбачає постійне звернення до підручника на різних етапах роботи: під час ознайомлення з теоретичними відомостями, виконання завдань і вправ, закріплення знань, умінь і навичок, узагальнення й систематизації, контролю.

В умовах реалізації компетентнісного підходу в навчанні мови неабиякий інтерес становить *текстоцентрична модель* побудови підручника. Вона передбачає систематичну, з уроку в урок, багатоаспектну роботу з цікавими пізнавальними текстами різної тематики, які забезпечують змістову, предметну основу мовно-мовленнєвої діяльності учнів.

Система роботи над змістом і мовною формою текстів, які водночас є і джерелом пізнання, і природним середовищем функціонування виучуваних різнорівневих мовних одиниць та різноаспектних явищ, і зразками висловлювань, і вагомим структурним елементом моделі формування комунікативної компетентності в єдності її складових, сприяє свідомому й міцному засвоєнню знань, розвитку повноцінних умінь практично застосовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності, активованих завдяки текстам.

Учитель може організувати самостійне опрацювання учнями теоретичного матеріалу за підручником: запропонувати їм проілюструвати подане визначення або правило власними прикладами; пояснити правило; виділити істотне; скоротити формулювання, викласти його стисліше; скласти план; зробити виписки; відповісти на запитання вчителя або однокласника тощо.

У компетентнісно орієнтованому навчанні правопису досить ефективний традиційний *метод спостереження над мовою*, який передбачає сприймання, аналіз і усвідомлення учнями мовних фактів, явищ і закономірностей.

Застосування цього методу доцільне у разі, якщо матеріал складний для розуміння учнями, а тому потребує попереднього аналізу тексту, окремих прикладів, на основі якого вчитель за допомогою навідних запитань підводить учнів до певних теоретичних положень, визначень або правил.

Спостерігаючи над мовним матеріалом (словами, словосполученнями, реченнями, текстами), записаними на різних носіях, учні знаходять конкретні мовні факти, явища, закономірності, цілеспрямовано аналізують їх, зосереджують увагу на головному, характеризують, порівнюють за певними ознаками, систематизують, колективно або самостійно доходять певних висновків та узагальнень, виводять закономірності, дають визначення, формулюють правила тощо.

Метод спостереження ефективний при вивченні таких правописних явищ як перенесення слів із рядка в рядок з метою з'ясувати, довільне воно чи регулюється певними правилами і якими саме; поділ тексту на речення, коли учні шляхом спостережень над суцільним текстом без інтервалів між словами доходять висновку про закономірності передачі на письмі смислу за допомогою інтонації, пауз, логічного членування мовлення та колективно виводять основні ознаки речення.

Доведено ефективність методу спостереження над мовою під час опрацювання заміни прямої мови непрямою. За допомогою порівняльного аналізу речень із прямою й непрямою мовою та навідних запитань учні визначають способи заміни прямої мови непрямою, з'ясовують, чи впливає і як саме така заміна на смисл речення, його граматичну структуру; виявляють особливості заміни прямої мови непрямою в разі, якщо вона виражена питальним реченням або коли така заміна неможлива. У результаті спостережень колективно формулюються відповідні висновки.

О. Біляєв вважав неправомірним віднесення до того чи іншого методу навчання певних робіт, завдань і вправ з мови та виокремлював їх у самостійний метод навчання. Дидактична суть *методу завдань і вправ* полягає у виробленні мовних умінь і навичок на основі спеціально розробленої комплексної системи завдань і вправ, спрямованої на поетапне формування в учнів відповідних умінь і навичок (у нашому разі — правописних) та контроль ефективності цієї роботи.

Запровадження компетентнісного підходу природно актуалізувало питання саморозвитку й самореалізації учнів, задоволення їх когнітивних потреб, стимулювання пізнавальної активності та творчої самостійності. Усі перелічені питання належать до сфери малодослідженого, а тому досі не реалізованого в методиці рідної мови **проблемного навчання**, класичними зразками якого були і сократівський, і спосіб запитань — відповідей.

Важливим аспектом компетентнісного навчання є проблемність, визначальна ознака якої — взаємонаближеність психології навчання і психології мислення.

Проблемність у навчанні — рушійна сила навчального процесу. Це специфічна педагогічна форма подолання суперечностей між наявними в учнів знаннями, вміннями й навичками, рівнем їх розумового розвитку та пізнавальними і практичними потребами й завданнями, які ставлять школа й життя. За А. Алексюком, евристично-пошуковий тип навчання актуалізує інтелектуально-спонукальні мотиви [2, 19].

Теорію проблемного навчання розробляли такі відомі психологи й дидакти як Дж. Дьюї, Дж. Брунер, Г. Балл, Л. Добраєв, І. Лернер, М. Скаткін, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Онищук, А. Алексюк, А. Фурман та ін..

У науковій літературі досі немає одностайності щодо термінологічного визначення суті проблемного навчання. На його позначення вживають терміни проблемно-пошукове навчання, проблемність у навчанні; тлумачать його і як тип, і як метод навчання.

Проблемне (проблемно-пошукове) навчання передбачає організацію навчальної діяльності учнів в умовах проблемної ситуації, розв'язання проблемних задач, у процесі якого вони здобувають нові знання, набувають практичних умінь і навичок, опановують нові способи творчої діяльності.

Суть проблемного навчання розкривається через такі поняття як *проблема, проблемна ситуація, проблемне завдання, проблемна задача, проблемне запитання, проблемні (проблемно-пошукові) методи*.

Проблема — це складне теоретичне або практичне питання, яке потребує вивчення, дослідження, розв'язання.

У дидактиці проблемою вважають таку навчальну задачу, способи розв'язання або результат якої учневі заздалегідь не відомі. Прикладом може слугувати пошук правильного написання слова, зумовленого його етимологією, відомостей про яку учні не можуть знайти у підручнику в готовому вигляді. Щоб з'ясувати походження, а отже, й написання слова, вони повинні скористатися довідковою літературою.

Постановка перед учнями пізнавальної задачі, пізнавального завдання або проблемного запитання створює *проблемну ситуацію*. Її розглядають як «вихідний момент мислення, джерело і стимул пошукової пізнавальної активності». «Навчальна проблемна ситуація — це змодельовані в навчальних умовах спільного наукового пошуку, проблемного діалогу та інтуїтивного осягання-відкриття суб'єктивно нових знань, норм, цінностей, власне способів освітніх дій» [34; 35, 117].

Проблемна ситуація передбачає усвідомлення учнями недостатності наявних знань, викликає потребу в додатковій інформації, спонукає їх до творчого пошуку відповіді й знаходження раціональних способів розв'язання задачі, досягнення мети.

Центральною ланкою проблемної ситуації є пошук невідомого нового, яке має бути виявлене й досліджене.

Створення і розв'язання проблемних ситуацій передбачає використання й подолання наявних суперечностей між знанням учнями теорії та невмінням застосовувати її у мовленнєвій діяльності. Ситуації ефективні в процесі роботи над написанням ненаголошених голосних у коренях слів, що перевіряються наголосом, префіксів, суфіксів, відмінкових та особових закінчень окремих частин мови, написанням разом, через дефіс, окремо.

На матеріалі пунктуації проблемні ситуації доцільно створювати під час опрацювання видів речень за метою висловлювання, простих і складних речень, речень із вставними словами, прямою й непрямою мовою, розділових знаків при однорідних членах речення, звертаннях, дієприкметникових, дієприслівникових зворотах і одиничних дієприслівниках.

Дидактичний матеріал, запитання й завдання для створюваної проблемної ситуації повинні містити елементи відомого й невідомого. Доцільним є таке їх співвідношення, за якого відоме не нівелює самостійність учнів, не знецінює їх зусилля, а слугує надійним трампліном для пошуків, у той час як невідоме стимулює до подолання труднощів, спрямовує розумову і творчу активність учнів на розв'язання проблеми.

Якщо аналітичні вправи передбачають застосування відомих правил до конкретних фактів і явищ, то *пошукові (проблемні) завдання* спрямовані на здобуття нової інформації під час пошукової діяльності учнів у проблемній ситуації.

Виконання проблемного завдання передбачає такі дії: визначення мети; усвідомлення суперечності між відомим і невідомим; аналіз фактів; порівняння невідомого з відомим; з'ясування подібного й відмінного; узагальнення; висновки; перевірка, підтвердження й закріплення мовних явищ за допомогою правил.

Таким чином учні повторюють вивчене, поглиблюють і закріплюють матеріал, перевіряють міру засвоєння знань, сформованості вмій. Учитель має можливість використовувати індивідуальні й групові форми роботи.

Проблемна задача визначає чіткі вимоги або параметри, яким повинно відповідати кінцеве рішення.

Найпоширенішими є пізнавальні задачі, у яких ставляться завдання:

1) одержати певну інформацію з предмета; 2) довести, пояснити, обґрунтувати; 3) знайти спосіб здобуття знань, обґрунтувань.

Проблемну задачу, на відміну від неproblemної, не можна розв'язати за зразком чи за алгоритмом. Вона містить проблему, посилену для учнів. В умові проблемної задачі наявна суперечність.

Під час роботи над нею учні виявляють пізнавальну активність і самостійність, здобувають нові знання, дані, яких бракує, або відшуковують нові шляхи досягнення мети. Саме нові способи розв'язування проблемної задачі науковці вважають стрижнем проблемного навчання.

До проблемних пізнавальних задач ставляться такі *вимоги*:

- посиленість (труднощі не повинні бути нездоланими)
- аналіз конкретного, а не абстрактно-теоретичного матеріалу;
- придатність як для індивідуального, так і для колективного виконання (всім класом);
- економність у часі.

Пізнавальні проблемні задачі — обов'язковий елемент евристичної бесіди. По ходу такої бесіди учитель ставить точні, логічні, послідовні запитання, створює проблемні ситуації, спрямовує пошук учнів, стимулюючи самостійне розв'язання ними пізнавальних задач, що в результаті повинно привести до формулювання певних висновків та узагальнень.

Проблемні завдання використовують для активного повторення.

Самостійний пошук може здійснюватися на базі підручника.

Проблемне запитання ґрунтується на попередньо засвоєному й новому матеріалі.

Особливістю проблемного запитання є те, що воно містить приховану суперечність і не передбачає готової стереотипної відповіді. Остання не впливає ні з попередніх знань учнів, ні з запропонованої вчителем інформації, а тому потребує певних інтелектуальних зусиль.

Водночас проблемне запитання не може бути занадто складним, щоб учні спроможні були самостійно шукати і знаходити відповідь на нього. Наприклад: Чому прикметники *зелений, синій, юний* пишуть з одним *н*, а *денний, осінній, на-стінний* — з двома *н*?

У навчально-виховному процесі проблемність реалізується насамперед через *проблемні методи навчання*.

Із трьох описаних І.Лернером і М.Скаткіним проблемних, або проблемно-пошукових, методів принаймні два — проблемного викладу й дослідницький — практично збігалися з пояснювально-ілюстративним, або методом повідомлення нових знань. Вони не знаходили повноцінного застосування в межах традиційного вивчення більшості розділів та аспектів курсу української мови, зокрема алгоритмізованої орфографії. Це пояснюється звуженими можливос-

тями застосування проблемно-пошукових методів при вивченні орфографії, на відміну від пунктуації.

Компетентнісний підхід до навчання зрушив традиційні уявлення і поставив проблемні методи в ряд найзапитаніших.

Переваги методів цієї групи полягають у тому, що вони більшою мірою, ніж пояснювально-ілюстративний, стимулюють пізнавальний інтерес учнів, їх когнітивну діяльність, потребу в нових знаннях, творчу активність і самостійність; забезпечують розумовий розвиток; розкривають і розвивають творчі здібності й інтелектуальний потенціал; створюють умови для опанування способів здобування знань, досвіду пошукової діяльності; сприяють глибшому пізнанню мовних та екстралінгвістичних фактів, явищ, закономірностей, більш усвідомленому і стійкому їх засвоєнню; виробляють здатність самостійно орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях; вчать долати труднощі; сприяють формуванню стратегічної компетентності.

Назва *частково-пошукового методу*, його суть обумовлені тим, що учні, яких залучають до пошукової діяльності, беруть активну участь у розв'язанні досліджуваних проблем, під керівництвом учителя послідовно, покроково розв'язують проблему. Характерною ознакою методу є те, що завдання дослідницького характеру учні виконують не повністю — від початку до кінця, а лише частково — на окремих етапах навчального процесу. Це можуть бути етапи пояснення нового матеріалу, з якого учні вже мають певні знання, а також повторення й закріплення знань, або спеціальні присвячені цьому уроки із залученням узагальнювальних таблиць і схем.

Компетентнісний підхід у навчанні української мови зумовлює визначальну роль принципу текстоцентризму й пріоритетну роль методу бесіди у зв'язку з *роботою над текстом*, яка стає обов'язковим структурним компонентом кожного аспектного уроку й уроку розвитку зв'язного мовлення, засобом формування комунікативної компетентності в єдності всіх її складників — мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної, або стратегічної.

Така робота може бути організована *методом евристичної бесіди*, основою якої є навчальний діалог між учителем і учнями. Під час бесіди педагог розкриває зміст частково відомого матеріалу за допомогою системи навідних запитань, а школярі, відповідаючи на них, сприймають, усвідомлюють, засвоюють його й доходять самостійних висновків та узагальнень.

Завдяки частково-пошуковому методові учень у ході спостережень над мовним матеріалом здобуває нові знання, на пропозицію вчителя здійснює певний пошук; сприймає, осмислює, формулює проблему, бере участь у її розв'язанні; на окремих етапах дослідження активно шукає способи розв'язання проблеми, частково розв'язує її; робить висновок із наведених даних, висуває припущення (гіпотезу), добирає докази, пропонує способи доведення гіпотези.

Усе це сприяє розвитку в учнів умінь відслідковувати логіку розгортання думки, аналізувати, виділяти головне, самостійно розв'язувати окремі завдання дослідження, здійснювати певні його етапи; наближає до самостійного розв'язання проблем; сприяє активізації розумової і мовленнєвої діяльності, розвитку логічних і творчих форм мислення, винахідливості, уяви тощо.

Застосування проблемно-пошукових методів ефективно на етапі ознайомлення учнів з новим матеріалом, якщо його зміст передбачає формування понять, засвоєння закономірностей, розкриває причинно-наслідкові зв'язки між фактами і явищами, веде до певних узагальнень і водночас не є зовсім новим для учнів, логічно продовжує вивчене раніше, доступний для самостійних висновків. Використання проблемно-пошукових методів доцільне також на етапі закріплення, оскільки потребує відповідної підготовки.

Проблемне навчання може здійснюватися на різних рівнях, які відрізняються вищою мірою пізнавальної активності й самостійності учнів: 1) проблемний виклад навчального матеріалу вчителем; 2) частково-пошуковий рівень (учитель створює проблемну ситуацію, а учнів залучає до її розв'язання лише на окремих етапах); 3) самостійне розв'язування учнями проблемної ситуації, створеної вчителем; 4) самостійне бачення формулювання й розв'язування учнями проблеми [2, 139].

Використання зазначених методів ефективно щодо вивчення таких правописних тем: велика буква і лапки у власних назвах; подвоєння букв, що позначають приголосні при збігові їх на суміжжі кореня й суфікса (за умови порівняння їх зі словами, де такого збігу немає: *цінний — юний*); подвоєння букв *д, т, з, с, ц, л, н, ж, ч, ш* в іменниках III відміни в орудному відмінку однини перед закінченням *—ю* за умови зіставлення їх зі словами, де подвоєння немає через збіг приголосних: *подорожжю — честю* та ін.

Так, під час опрацювання правопису власних назв у 6-му класі поглиблюються та розширюються відомості, засвоєні учнями в початковій школі. Особлива увага звертається на вживання великої букви в складних географічних та інших назвах, пов'язаних із розходженням значень власних і загальних назв, значенням другого їх компонента, який може бути як повторюваною родовою назвою (*Чорне море, Балтійське море*), так і складником однієї власної назви (*Біла Церква*).

Незважаючи на те що група пояснювально-ілюстративних методів, з одного боку, та проблемних і дослідницьких — з іншого, відбивають протилежні типи пізнавальної діяльності учнів — репродуктивний і пошуковий, ці методи взаємодіють. Так, подаючи теоретичні відомості, учитель звертається до учнів із запитаннями або пропозицією поміркувати над чимось, самим зробити проміжний висновок.

Майстерність учителя в застосуванні проблемних методів навчання полягає в тому, щоб правильно визначити послідовність і міру труднощів у навчанні відповідно до пізнавальних можливостей учнів.

За допомогою проблемних методів навчання (учіння) учні дізнаються про те, як було здобуто знання; ознайомлюються зі способами розв'язання наукових проблем, усвідомлюють, запам'ятовують і репродуктивно відтворюють їх; вчаться асоціативно і критично мислити; переносять здобуті раніше знання, вміння й навички у нові, нестандартні ситуації; здобувають досвід творчої діяльності; роблять припущення щодо способів розв'язання певної проблеми, зокрема й альтернативних, а також комбінування відомих способів у новий; розвивають творчі здібності.

Наведемо приклад застосування проблемно-пошукових методів навчання під час опрацювання у 6-му класі теми «Загальні і власні назви. Велика буква й лапки у власних назвах» [16].

I.I. З'ясуйте значення незнайомих слів і прочитайте народну казку.

Старе Сідло

Бідний селянин геройськи воював під час семилітньої війни. Після однієї з битв сам пруський король Фрідріх відзначив його мужність і відвагу.

Скінчилася війна. І от якось селянин орав своє поле. Коли це полем іде король. Він упізнав селянина і запитав, як тому живеться.

«Людина завжди повинна боротися зі злиднями, щоб мати свій шматок хліба», — відповів селянин.

Тоді король спитав селянина, що той бажає дістати в подарунок.

«Ой! — зітхнув селянин. — Нічого не треба. Проте, якщо ваша ласка, то я з радістю прийняв би якесь старе сідло».

Звичайно, король не відмовив. Однак селянин попросив і грамоту на те сідло. Король дав йому і грамоту.

Наступного дня селянин подався до пана, який жив неподалік у маєтку під назвою Старе Сідло, та й каже:

«Старе Сідло король подарував мені. Ось вам королівська грамота. Прошу передати маєток».

Звісно, пан подався до короля скаржитися... Та король визнав свою грамоту і маєток залишив за селянином. А панові дав інший маєток.

II. Визначте тип і стиль мовлення.

III. Поясніть правопис слів *селянин*, *пруський*, *скінчилася*, *королівська*.

У якому значенні ужито в тексті слово *грамота*? Складіть усно речення з цим словом в інших значеннях. Поясніть значення слова *семилітньої* за його словотвірними частинами. Доберіть синоніми до слів *подався*, *неподалік*, *звісно*. Як ви розумієте вислів *мати свій шматок хліба*?

IV. Як селянинові вдалося стати заможним? Яке мовне правило дало йому можливість розбагатіти?

Після з'ясування відмінностей між загальними і власними назвами на основі відомого з курсу початкової школи учні під керівництвом учителя переходять до вивчення теоретичного матеріалу:

Іменники можуть бути як загальними назвами, так і власними.

Загальні назви властиві всім однорідним предметам чи особам: *письменник*, *країна*, *місто*, *річка*.

Власні назви даються окремим предметам чи особам, щоб вирізнити їх з-поміж інших: *Іван Франко* (письменник), *Австрія* (країна), *Миколаїв* (місто), *Десна* (річка).

На відміну від загальних, **власні назви пишуться з великої букви.**

2. Якого значення набудуть подані слова і словосполучення, якщо їх написати з великої літери?

Роман, орел, заєць, прут, місяць, біла церква, земля.

Суть **програмованого навчання** полягає в тому, що здобуття знань зумовлюється раціональним добором та послідовним виконанням розумових і практичних операцій, які найкоротшим шляхом ведуть до мети.

Програмованому навчанню, як методу, віддають перевагу саме в процесі вивчення граматики й правопису. Цей метод дає можливість учителям: визначити чітку послідовність навчальних задач, які повинен розв'язати учень для засвоєння теорії, набуття практичних умінь і навичок; членувати теоретичний матеріал на логічно завершені частини з метою порційного його подання, покрокового засвоєння й невідкладного практичного відпрацювання, що покращує засвоєння знань, формування вмінь і навичок; організувати самостійну роботу учнів з урахуванням їх індивідуальних здібностей, забезпечувати покроковий самоконтроль і корекцію; здійснювати зворотний зв'язок.

Одним із компонентів програмованого навчання є *алгоритмізація*. З огляду на те що орфографічна навичка — результат багаторазових дій, доцільним є застосування алгоритмів у процесі її формування.

Алгоритм — це своєрідна схема, зразок міркування, система чітких послідовних дій за правилом, виконання яких веде до формування навичок грамотного письма.

Алгоритмізація дає змогу скеровувати розумову діяльність учнів за допомогою системи приписів із переліком нескладних логічно взаємопов'язаних операцій (дій), послідовне виконання яких веде до розв'язання задач і вироблення навичок. Так, правило написання ненаголошених [e], [и] у коренях слів апіорі містить структуру відповідного алгоритму, який передбачає послідовне виконання учнями таких операцій:

1) постановка наголосу; 2) виділення букви, яка позначає ненаголошений голосний; 3) з'ясування лексичного значення слова; 4) визначення кореня; 5) встановлення можливого чергування голосних звуків; 6) перевірка ненаголошених голосних наголошеними. Для складання алгоритму на правопис *не* з дієприкметниками необхідно встановити, чи утворено дієприкметник від дієслова, яке не вживається без *не*; чи є він присудком; чи виражає протиставлення зі сполучником *а*; чи має при собі залежне слово.

За допомогою вчителя учні можуть вивести алгоритм із будь-якого правила. Для перетворення правил в алгоритм, який регламентує порядок розумових дій, *учителям* потрібно: проаналізувати правило; вичленувати орфографічну/пунктуаційну норму; виокремити умови, за яких вона діє; встановити зв'язок між операціями; визначити їх логічну послідовність. Усі дії алгоритму поєднуються з аналізом конкретних прикладів.

Проте не всі правила підлягають алгоритмізуванню. Простота окремих правил (в один крок) або їх надмірна складність (наприклад, правопис особових закінчень дієслів I і II дієвідмін) робить алгоритмізування недоцільним.

До алгоритму ставляться такі *вимоги*: лаконічність; оптимальна кількість операцій; відображення всіх істотних ознак явища; однозначність; взаємообумовленість попереднього й наступного кроків (дій); поширеність на певні групи написань, регульованих відповідним правилом; обов'язковість правильного написання.

Алгоритми доцільно застосовувати під час опрацювання таких тем як правопис ненаголошених голосних у коренях слів, що перевіряються наголосом; вживання апострофа, букви *ь*; написання префіксів *з-(с-), роз-, без-*; використання розділових знаків у реченнях з узагальнювальними словами; коми в складно-

сурядному реченні, частини якого з'єднані неповторюваним сполучником *і* (*й*, *та*) тощо.

Застосування алгоритмів методично доцільне на першому етапі ознайомлення з правописним правилом. Надалі, в міру оволодіння алгоритмом, його доцільно поступово згортати, оскільки необхідність у постійному відтворенні усіх кроків (дій) відпадає.

У класах, де навчаються більш підготовлені діти, окремі ланки алгоритмів можна опускати. У міру вироблення навички доцільно зменшувати кількість операцій, виконання яких стане надлишковим.

До різновидів програмованого навчання належать *тести*, широко застосовувані у навчанні правопису. У процесі виконання тестових завдань учні здійснюють частковий пошук, аналізують усі варіанти відповідей, щоб знайти правильну.

Дехто з методистів вважає, що прийомів алгоритмізації потребують насамперед менш підготовлені учні, а сильніші самі знаходять спосіб застосувати правило. З огляду на це вони застерігають від захоплення громіздкими схемами алгоритмів, які неоднаково сприймаються всіма учнями, а надають перевагу класичним зразкам міркувань. Водночас немає нездоланої суперечності між зразком міркування та його графічним зображенням — алгоритмом.

Програмоване навчання має окремі недоліки, зумовлені його внутрішньою структурою. Це превалювання слова вчителя над розвитком мовлення учнів, підміна процесу навчання надмірним контролем знань учнів; часто випадковий характер вибору правильної відповіді й відповідно — оцінки знань; обмеженість використання алгоритмів, їх орієнтація на репродуктивний спосіб здобування знань; односторонній інформативний підхід до використання наочності без її належної логічної обробки — аналізу, порівняння, узагальнення.

Зазначені недоліки нівелюються, однак, перевагами програмованого навчання. А вони полягають у залученні сучасних освітніх технологій, економії навчального часу, піднесенні якості й результативності навчального процесу, здійсненні зворотного зв'язку, у розвитку в учнів навичок самостійної роботи й самоконтролю, в забезпеченні максимальної індивідуалізації навчання з урахуванням пізнавальних можливостей учнів, неоднакового темпу оволодіння знаннями кожним із них, а також рівня засвоєності попереднього матеріалу. Застосування програмованого навчання передбачає частковий пошук інформації та способу дії, воно актуалізує пошукові методи навчання.

Удосконалення системи методів навчання української мови в цілому й правопису зокрема передбачає об'єднання і взаємопроникнення рецептивної, репродуктивної та продуктивної, творчої діяльності учнів, їх навчання, виховання і розвитку. А це зумовлює необхідність комбінування методів, спрямованих на сприймання, відтворення, засвоєння й застосування спеціальних мовних та допоміжних екстралінгвістичних знань, формування вмінь і навичок, здобуття і пошук нових знань та способів їх творчого нестандартного застосування.

§ 2. Компетентнісно орієнтована система правописних завдань і вправ

Згідно з логікою розвитку навички робота над кожним новим типом написань починається з аналітичних дій. Такі дії спрямовані на актуалізацію здобутих раніше знань, встановлення їх зв'язків з новими, упізнання виучуваного явища й первинні операції з ним, а також на диференціацію написань, розрізнення яких важливе для вживання.

Аналітичні завдання включають: спостереження над мовним матеріалом; знаходження й розпізнавання орфограм і пунктограм, їх аналіз, визначення виду; підкреслення орфограм, пунктограм; виписування й обґрунтування написань, їх класифікація, добір власних прикладів; механічне неускладнене списування, письмо з голосу; орфографічний та пунктуаційний розбір; робота зі словником та ін. Текст вправи при цьому практично не зазнає змін.

Так, під час опрацювання правопису прислівників у 7-му класі доцільно практикувати завдання і вправи на спостереження, які передбачають аналітичні дії: зіставлення прислівників та поєднань прийменників з іменником; їх аналіз із погляду називання конкретних предметів, явищ і чогось невизначеного, загального: надання можливості вставити означення між прийменником і словом; висновок щодо розрізнення прислівників та однозвучних поєднань прийменника з іменником. Аналіз задіяний також у завданнях і вправах конструктивного, синтетичного і продуктивного (творчого) характеру — у вільних диктантах, переказах і творах.

У психології й лінгводидактиці утвердилася думка про неможливість побудови раціональної системи вправ поза списуванням у різних його видах — механічному (неускладненому), ускладненому, вибіркового (у т.ч. за запитаннями). Цей вид роботи сприяє усвідомленню нової орфографічної чи пунктуаційної дії та поступовому її відходу на другий план, автоматизації. Водночас методисти радять уникати непродуктивних часових затрат на переписування великих за обсягом текстів у разі, якщо виучувані написання визначаються контекстом.

Механічне (неускладнене) **списування** з готового тексту (зазвичай побуквене або поскладове) полягає в точному, без будь-яких відступів (їх вважають помилками), відтворенні, копіюванні учнями слів, речень і невеликих текстів. Таке списування не передбачає зв'язку зі значенням, зі смислом, тобто, активної мисленнєвої діяльності. Визнаючи недостатню ефективність простого списування на всіх етапах навчання, методисти водночас наголошують на необхідності застосування цього прийому в початковій школі та в 5-му класі основної ланки.

Ускладнене списування передбачає процес осмислення й усвідомлення учнями списуваного і полягає у виконанні граматичних і стилістичних завдань. Цей прийом навчання використовують у роботі над багатьма правописними темами. Ускладнене списування має кілька варіантів: списування з **додатковим завданням** (виділити у тексті частини слова, орфограми чи пунктограми, розділити слово на частини — морфеми — або розбити на склади, вказати перевірене слово, надписати граматичну форму тощо); з **відновленням тексту** (вставити пропущені букви, дописати частини слів, цілі слова, речення); з **зміною тексту** (заміни-

ти особу займенника, час дієслів тощо); *вибіркове* (з цілісного тексту виписати слова з певними орфограмами або речення із заданими пунктограмами).

Дехто з методистів до списування неправомірно відносить *самодиктант*, за одним із варіантів якого учень довільно відтворює прочитаний текст. Самодиктантом називають і зоровий диктант.

Списування за запитаннями належить до активних видів роботи і полягає в знаходженні учнями відповідей на запитання за змістом знайомого тексту й виписуванні відповідних його частин. Цей процес супроводжується внутрішнім промовлянням, що сприяє закріпленню навичок правильного письма.

Важливим прийомом формування аналітичних дій є *орфографічний/пунктуаційний розбір*, який має здебільшого вибірковий, цілеспрямований характер і пов'язаний з аналізом та обґрунтуванням написань для кращого усвідомлення й запам'ятовування їх учнями. Розбір може бути *повним* (якщо розглядаються всі наявні у слові чи в тексті орфограми/пунктограми) та *частковим* (вибірковим), який дає змогу закріпити щойно вивчену орфограму/пунктограму або кілька, згрупованих за певною ознакою (фонетичною, словотвірною, морфологічною, синтаксичною).

Розбір проводиться в усній чи письмовій формі здебільшого колективно. Він може мати і автономний характер. У цьому разі розбір виступає як окремий самостійний вид вправ з орфографії (пунктуації). Це має місце під час аналізу готового тексту в правописному аспекті. Слід відзначити переважно супутній характер розбору, який органічно входить в систему правописних завдань і вправ (так, пунктуаційний розбір може бути складником синтаксичного). Як вид роботи, він особливо ефективний у передтекстових та післятекстових завданнях під час аналізу насичених орфограмами і пунктограмами текстів.

Орфографічний/пунктуаційний розбір може виступати елементом деяких видів диктантів. Його успішно застосовують під час проведення попереджувального, пояснювального, самоперевірного («Перевіряю себе») диктантів та в процесі роботи над помилками.

Орфографічний розбір зазвичай поєднується з морфологічним з огляду на те, що більшість орфографічних правил пов'язана з морфемною будовою слова. На відміну від граматичного розбору, під час орфографічного увага учнів зосереджується на словах (морфемах), проблемних із правописного погляду.

Аналітичні вправи характеризуються прикріпленістю до певних етапів роботи. Їх успішно застосовують під час ознайомлення з новим теоретичним матеріалом, закріплення знань, у процесі повторення вивченого, узагальнення й систематизації, з метою перевірки і контролю.

Ефективність орфографічного та пунктуаційного розбору посилюється систематичністю його використання упродовж всього періоду вивчення правописних тем. Методична цінність розбору полягає ще й у тому, що він економний у часі.

До аналітичних вправ належить також *робота зі словником*. Вона сприяє попередженню й подоланню правописних труднощів, розвитку орфографічних навичок, набуттю грамотності загалом. Така робота культивує уважність до слова, орфографічну пильність, уміння аналізувати звуко-буквений склад слова й адекватно відтворювати його на письмі; дає можливість учням закріпи-

ти в пам'яті не регульовані правилами важко засвоювані написання; дає змогу вчителю урізноманітнювати прийоми правописної роботи як на уроці, так і в позаурочний час.

На жаль, попри важливу роль у вдосконаленні правописної культури суспільства, робота зі словником має випадковий характер і не стала органічною складовою навчального процесу. Тому необхідно виховувати в учнів життєву потребу користуватися словником, формувати навички роботи з ним через спеціальні завдання і вправи.

Вправи першої групи менш різноманітні за формою порівняно з іншими. Однак це ніскільки не применшує їх ролі, методичної доцільності й обов'язковості систематичного виконання. В умовах компетентнісного навчання аналітичні завдання мають дещо меншу питому вагу (на відміну від конструктивних і творчих), з огляду на те що здобута інформація має мовленнєве спрямування, а розвиток активного мовлення набуває особливого значення.

Психолінгвісти відзначають, що аналітичні дії справляють безпосередній вплив на вміння і навички пасивної мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання) й опосередковане — на вміння активного мовлення (говоріння, письмо).

Завдання і вправи, які потребують спостереження над правописним аспектом текстів різних стилів і жанрів мовлення, забезпечують, за І. Лернером, «перший рівень засвоєння знань, етап живого споглядання, коли учні слухають, дивляться, відчувають, читають, спостерігають» [34]. Виконуючи такі завдання, учні ще не оволодівають уміннями застосовувати здобуті знання практично.

Первинне ознайомлення учнів з новим матеріалом забезпечує тільки перший ступінь розуміння — усвідомлення. Згідно з ученням І. Павлова про вищу нервову діяльність, такий етап у засвоєнні знань відповідає стану, який у фізіології називають гіперизмом (генералізацією), тобто, неправомірним розширенням масштабів дії того чи іншого правила. Задля уникнення цього і з метою сприяння переходу до етапу диференціації слід практикувати початкові конструктивні вправи, які є першими спробами застосувати на практиці виучувані правила. На цьому етапі виникають і розвиваються навички.

Етапу закріплення й поглиблення знань, формування вмінь і навичок відповідають **вправи конструктивного характеру**. На відміну від аналітичних вправ, конструктивні забезпечують відновлювально-перетворювальну діяльність учнів на рівні слів (словоформ), словосполучень, речень і тексту, де потрібно щось вставити, вилучити, замінити, змінити, перебудувати, переставити, утворити тощо. Призначення завдань і вправ цього типу полягає в активізації конкретного мовного матеріалу й набутті навичок оперування певними елементами мови шляхом послідовного багаторазового варійованого виконання однотипних дій, зумовлених вибором правильного написання. Одним із основних завдань цієї групи вправ є подолання суперечностей між явищем і сутністю в мові, розмежування зовні подібних мовних явищ, які можуть проявлятися двоюко і спричиняти правописні помилки. Подвійна природа мовних явищ полягає в тому, що, з одного боку, зовні вони видаються подібними, але за сутністю істотно різняться, а, з другого, — зовні не мають нічого спільного, хоча за суттю збігаються (наприклад: *братство* — *мистецтво*).

Завдяки переважанню конструктивних вправ у методиці в цілому реалізується принцип функціональності. Безпосередня спрямованість вправ цього типу на формування навичок практичного застосування знань з урахуванням характеру мовного матеріалу зумовлює їх високу питому вагу в системі навчання мови.

Конструктивні вправи передбачають: активне списування з виділенням, підкресленням орфограм, пунктограм, вставлянням букв та розділових знаків на місці пропусків; вибір одного з варіантів; виписування прикладів із певними орфограмами/пунктограмами; групування слів із заданими орфограмами; дописування слів; зміну граматичної форми; синонімічну заміну; перевірку правильності написань за словниками (зокрема й електронними), добір власних прикладів на вивчене правило; письмо з голосу (диктанти - попереджувальний, «Перевіряю себе», вибіркового, коментоване письмо); вставки, включення/виключення (звертань, вставних слів, прямої мови тощо); поширення речень (наприклад, однорідними членами); завершення речень; придумування початку речень; перебудову речень; складання речень із заданими характеристиками; розв'язання проблемних задач тощо. Значну частину конструктивних вправ учні виконують за моделями і зразками, які є мовленнєвим наповненням певної граматичної моделі, або ж замінюють одне наповнення іншим. Утворення речень за мовленнєвими моделями і зразками є перехідною формою від оперативної діяльності до комунікативної. Тому цілком правомірно стверджувати, що конструктивні вправи однаково сприяють засвоєнню правопису й розвиткові мовлення учнів.

До вправ за моделями і зразками ставлять певні вимоги. По-перше, тренувальна робота повинна ґрунтуватися на свідомому засвоєнні учнями відповідних теоретичних відомостей з правопису, а також граматичних форм і синтаксичних конструкцій. По-друге, всі перетворення повинні здійснюватися на базі широковживаної лексики, частотних моделей і форм, синтаксичних конструкцій, орієнтованих на активне мовлення.

Розробляючи систему конструктивних вправ, перевагу слід надавати таким функціональним одиницям мовленнєвої комунікації як речення і зв'язні тексти з урахуванням специфіки вивчуваного рівня чи аспекту мови. Використання такого дидактичного матеріалу за відповідного добору запитань до текстів дасть можливість учителю природним шляхом активізувати мовленнєву діяльність учнів, стимулювати створення ними зв'язних висловлювань.

Вправи на вписування пропущених букв — чи не найпоширеніші в практиці навчання орфографії. Важливе місце в системі правописних вправ посідає ускладнене списування, пов'язане з аналітичними або конструктивними діями.

У вправах типу ускладненого списування засвоювана правописна дія знаходиться в центрі уваги. Пропуски слугують сигналом про необхідність застосувати правило, сприяють граничній мобілізації учнів до його усвідомленого застосування (на відміну від інших видів вправ). Така практика виправдана багаторічним позитивним досвідом використання вправ на заповнення пропусків. З огляду на їх відірваність від опори на вимову вправи на вставку пропущених букв слід підкріплювати роботою з удосконалення вмінь диференціювати звуки на слух і правильно відтворювати їх у складі слів як у сильній, так і в слабкій позиції.

Вправи конструктивного типу доцільно виконувати на матеріалі окремих слів і словосполучень, оскільки переписування текстів потребує значних непродуктивних часових затрат. Залучення невеликих за обсягом зв'язних текстів доречно лише за умови комбінування роботи щодо заповнення пропусків чи зміни граматичної форми слів із завданнями мовленнєвого плану.

Крім результативного формування правописних навичок, перевагою вправ на ускладнене списування є забезпечення самостійності учнів, створення умов для перевірки (самоперевірки) вмінь застосовувати правила правопису і мовленнєвого розвитку. Прикладом можуть слугувати завдання на синтаксичну вставку, поширення, перебудову й дописування речень із одночасним застосуванням пунктуаційних правил (наприклад: поширити речення дієприкметниковими зворотами, замінити ними підрядні частини складних речень, перебудувати пряму мову в непряму й навпаки, просте речення в складне тощо).

До вправ типу вибіркового списування наближається *робота з орфографічним, тлумачним та іншими словниками*. Це виписування слів із певними орфограмами, їх групування, складання з ними речень тощо.

У системі правописних вправ відомі апробовані практикою й широко висвітлені у методичній літературі різні види диктантів [18].

Диктант — вид письмової роботи, під час якої учні самостійно, без сторонньої допомоги й опори на будь-які допоміжні засоби (посібник, дошку), записують озвучений учителем текст, керуючись тільки здобутими раніше знаннями, засвоєними правилами і сформованими вміннями й навичками.

У практиці навчання орфографії та пунктуації поширені диктанти таких видів: попереджувальний; пояснювальний; вибіркового; словниковий; зоровий (самодиктант); творчий (у різних його варіантах); контрольний. Усі названі види диктантів суто навчальні, за винятком останнього, який виконує переважно функцію контролю.

Попереджувальним називають диктант, під час проведення якого учні пояснюють написання у диктованому вчителем тексті перед його записом.

Пояснення може бути як вибіркового, коли обґрунтовуються окремі написання, так і повним, — тоді з'ясуванню підлягають усі складні й сумнівні випадки.

Попереджувальний диктант — один із найефективніших і найчастотніших видів роботи з орфографії та пунктуації. Він має такі переваги: активізує увагу, розумову діяльність; сприяє розвиткові аналітичного мислення, навичок свідомого самостійного письма; універсальний щодо етапів навчання і попередження помилок; виробляє уважність, привчає слідкувати за правильністю письма.

Слід зазначити, що попереджувальний диктант малоприсадибний щодо пунктуації об'ємних речень. Це спричинено необхідністю утримувати в пам'яті значні за обсягом синтаксичні конструкції, що утруднює їх аналіз, навіть за умови належного знання правил учнями.

Синхронізувати запис диктованого тексту з його правописним поясненням дає змогу *коментоване письмо*, або *диктант із коментуванням*, що посідає проміжне місце між попереджувальним і пояснювальним диктантами.

Учитель диктує текст пореченнєво, а учні в процесі письма почергово уголос аналізують і пояснюють сумнівні та складні випадки правопису. Це сприяє сві-

домому застосуванню правил і скорочує часовий проміжок між попередженням помилок та письмовою фіксацією тексту.

Пояснювальний диктант відрізняється від попереджувального тим, що обґрунтування написань відбувається не перед записом диктованого тексту, а після нього.

Запис доцільно робити паралельно на дошці та в зошитах. Це дасть можливість однокласникам після фіксації кожного речення звірити записи, проаналізувати орфограми і пунктограми, пригадати правило, виправити помилки, навести аналогічні приклади, що підтверджують правило.

Пояснювальний диктант можна застосовувати під час вивчення однієї або кількох правописних тем.

Методична цінність такого диктанту полягає в тому, що його проведення потребує: більшої самостійності учнів, які самі вибирають правильне написання; пояснення написань у поєднанні з аналізом тексту щодо його змісту і форми, зокрема правописного оформлення; мотивування необхідності конкретного варіанта написання, формулювання з пам'яті правила; активної роботи класу. Пояснювальний диктант дає можливість учителеві опитати на уроці більшість учнів.

Однак, на думку авторитетних науковців і практиків, пояснювальний диктант поступається попереджувальному. Адже краще попередити помилку, ніж потім виправляти її.

Методика проведення *вибіркового диктанту* визначається його назвою. Від інших видів диктантів він відрізняється тим, що учень записує не увесь текст, а лише ті його елементи (слова, словосполучення, речення), де є потрібні орфограми чи пунктограми.

Характер вибірових записів залежить від специфіки мовних фактів, явищ і закономірностей. Так, окремі слова виписують, якщо орфограми наявні в коренях, префіксах і суфіксах, а також у разі їх написання з великої букви. Прикметники та дієприкметники зазвичай виписують разом з іменниками, дієслова — окремо, іменники — з дієсловами.

Вибірковий диктант доцільно проводити на етапі закріплення знань систематично з огляду на його короткотривалість.

Як один із найбільш цілеспрямованих, найекономічніших у часі та найефективніших, вибірковий диктант дає можливість сконцентрувати матеріал, що становить правописний інтерес, розвантажити учнів і водночас зосередити їх увагу на головному, мобілізувати розумову діяльність; розвиває здатність аналізувати звукову та морфемну будову слова і вже по ходу читання вибирати на слух потрібне слово.

Однак використання вибірового диктанту обмежується закріпленням орфограм, які не залежать від контексту. Це ненаголошені *е, и* у коренях слів; апостроф; м'який знак; *йо, во; е, и, з, с* у префіксах, подвоєні букви, дефіс та ін.

Словниковий диктант передбачає записування орфографічно актуальних слів (за одним із варіантів — у заданій формі) й обґрунтування їх написання. Він доцільний при вивченні правопису відмінкових закінчень іменників, прикметників, числівників, займенників, особових закінчень дієслів.

Ефективність словникових диктантів забезпечується їх економністю в часі, сконцентрованістю орфограм, систематичним проведенням на початку або наприкінці кожного уроку.

Недоліком диктантів цього виду вважають те, що написання кожного наступного слова підказується попереднім.

Зоровий диктант, або *самодиктант*, ґрунтується на зоровому сприйманні й запам'ятовуванні. Його суть полягає в тому, що учень перед записуванням тексту з голосу вчителя або з пам'яті уважно вивчає його, зосереджуючи увагу на виучуваних орфограмах і пунктограмах, обґрунтовує їх за допомогою правил. У разі потреби він повторює відповідний теоретичний матеріал, а закінчивши роботу, звіряє свій запис із текстом.

Зоровий диктант (самодиктант) доцільний під час вивчення не регульованих правилами традиційних написань, слів, що перевіряються за словником. Їх засвоєння залежить не від вимови, а від запам'ятовування візуального образу, буквеного складу слова.

Завдяки зоровому диктанту збагачується лексичний запас учнів, розвиваються навички правильної вимови й написання слів, формуються пунктуаційні навички, вміння аналізувати смисл і структуру речень, удосконалюється синтаксичний лад мовлення.

Диктант «*Перевіряю себе*» надає можливість кожному учневі під час письма у сумнівних випадках або в разі недостатнього засвоєння вивчених раніше правил консультиватися в учителя щодо нормативного написання того чи іншого слова, постановки розділового знака.

Правильно написані орфограми чи пунктограми учень підкреслює, і якщо подібних помилок надалі не допускає, то це означає, що правило засвоєне. Водночас помилка, допущена незважаючи на роз'яснення вчителя або через неуважність, оцінюється суворіше, ніж звичайно.

Диктант «*Перевіряю себе*» призначений для розвитку в учнів звички вимогливо й систематично контролювати себе під час письма. Попри свою назву він переважно навчальний і проводиться на всіх етапах опрацювання теми.

Методична цінність диктанту в тому, що він мобілізує учнів у процесі письма, актуалізує знання, робить їх більш усвідомленими, привчає застосовувати на практиці; розвиває навички самоконтролю.

Письмо з пам'яті, або *розучений диктант*, існує у двох варіантах. У першому учні записують заздалегідь завчений із правописною метою текст; у другому — відомий текст (це може бути вірш або уривок із курсу літератури, вивчені з іншою метою).

Написанню диктанту передує ретельний добір високохудожніх поетичних рядків або прозових уривків, що містять потрібні орфограми й пунктограми; самопідготовка учнів, що включає правописний аналіз тексту зі зверненням у разі потреби до довідкової літератури.

Письмо з пам'яті ефективно для засвоєння не регульованих правилами орфограм, які ґрунтуються на зоровому сприйманні.

Розучений диктант сприяє збагаченню учнівського словника завдяки засвоєнню складних написань, розвиває мовлення, орфографічну й пунктуаційну пильність, пам'ять, самостійність.

Вільний диктант — вид роботи, за якого вчитель читає невеликими частинами текст, а учні записують його так, як запам'ятали, довільно, зберігаючи логіку викладу і намагаючись передати головне, зміст кожного уривка й висловлювання в цілому.

Вільний диктант призначений переважно для розвитку зв'язного мовлення учнів, готуючи їх до переказу, й лише умовно розглядається як правописна вправа.

Для такого диктанту добирається текст, насичений виучуваними орфограмами (пунктограмами). Слід, однак, мати на увазі, що з огляду на специфіку виду диктанту, його статус вільного, вірогідність уведення учнями у власний текст слів з потрібними правописними явищами невисока.

У разі ж, якщо вчитель зобов'яже учнів включати у довільно записуваний ними текст конкретні слова із заданими орфограмами, а тим більше речення із певними пунктограмами, вільний диктант втратить свою методичну цінність як для розвитку мовлення, так і для навчання правопису, оскільки буде зведений до списування з дошки.

Вільний диктант перебуває на суміжжі другої і третьої групи, яку складають **завдання і вправи творчого, комунікативного характеру**, що забезпечують природну мотивованість навчальної діяльності, вищий ступінь самостійності учнів у засвоєнні знань, умінь і навичок. Вправи цього типу передбачають створення учнями різнорівневих висловлювань (складання речень, написання творчих диктантів, переказів, творів). Основною їх функціональною одиницею є речення й текст.

Зазначена група завдань і вправ співвідноситься з етапом автоматизації навичок, формуванням умінь творчо застосовувати здобуті знання на практиці й використовуються на заключному етапі роботи над правописною темою. Їх застосування активізує засвоєний учнями мовний матеріал (зокрема й правописний) для вирішення комунікативних задач, результатом чого повинна стати сформована здатність до породження висловлювань з метою спілкування, спроможність включатися в реальну комунікацію.

Комунікативні завдання і вправи стимулюють розумову і творчу активність учнів, сприяють комплексному розвитку різних сторін мовленнєвої діяльності. Це відповідає вимогам максимальної наближеності навчального процесу до умов природної комунікації, що ґрунтується на таких психологічних передумовах формування стійкої навички: цілеспрямованість; наявність внутрішньої мотивації і зовнішньої установки; включення тренованого явища в осмислену мовленнєву ситуацію.

У процесі виконання вправ комунікативного характеру орфографічні та пунктуаційні дії включаються в інші, більш складні, виконувані вже з іншою, не правописною, метою, стають допоміжним засобом розв'язання завдань вищого порядку.

Завдання до таких вправ окреслюють сферу функціонування мовних і мовленнєвих засобів, а їх вибір і використання визначають самі учні, як і лінію своєї мовленнєвої поведінки.

З урахуванням таких властивостей процесу комунікації як контекстуально-ситуативний зв'язок мовних знаків і комунікативна задача мовця, формулюють-

ся вимоги до комунікативних завдань і вправ. Однією з них є ситуативність, що реалізується в ситуативно-тематичній організації навчального матеріалу, яка дає можливість імітувати реальні умови спілкування.

Ситуативно-тематичне подання навчального матеріалу полягає в тому, що вправи для даного етапу пропонуються з урахуванням життєвого досвіду й комунікативної потреби мовця. Ефективним засобом моделювання природних умов, які стимулюють висловлювання, є *вправи ситуативного характеру*. Їх специфіка щодо навчання правопису полягає у формуванні навичок писемного мовлення на основі активізації усної форми, яка є первинною.

У процесі виконання вправ ситуативного характеру комунікативна мета виходить на передній план, ніби відтісняючи навчальну, а також в обов'язковості письмової форми їх виконання.

Ситуативні вправи відбивають специфіку мовленнєвої ситуації і насамперед її мотиваційний характер. Саме він прогнозує зміст висловлювань, які визначають мовну форму вправ. Так, замість завдання вжити в мовленні власні назви, дієслова в наказовому способі або слова з голосними, що чергуються, учням пропонуються такі ситуації:

1. Поцікавтеся один в одного, у яких містах України та інших країн ви побували, що варте уваги там бачили. На прикладі вжитих і записаних вами власних назв поясніть їх правопис.
2. Запропонуйте своєму товаришеві здійснити якусь дію (кудись піти, щось узяти, щось передати, щось зробити). Запишіть і проаналізуйте відповідні дієслова у тій формі, в якій ви їх ужили.
3. Розкажіть про те, як ви прибираєте помешкання. На прикладі вжитих і записаних вами слів із голосними в корені, що чергуються, поясніть їх правопис.

Ряду ситуацій може передувати повідомлювана вчителем інформація, виходячи з якої учні повинні розвинути ситуацію в її мовленнєвому вираженні. Мета такої інформації — стимулювати вживання форм, що містять певні орфограми, без вказівки на ці форми. Вихідна інформація залучається, якщо не можна гарантувати вживання важливих із правописного погляду форм.

В орфографії й пунктуації рідко трапляються явища, які можна було б активізувати без надання вихідної інформації (це частки *не, ні*, префікси на *з-, с-*). У більшості випадків така інформація необхідна.

Доцільно організувати роботу за ситуаціями на основі зв'язного тексту, який може підказувати ситуації та варіанти їх мовленнєвої реалізації. Ефективним засобом, який стимулює введення у мовлення потрібних написань і синтаксичних конструкцій, може слугувати опис ситуації за темою тексту, що сприяє розкриттю, конкретизації цієї теми. Однією з форм такої роботи можуть бути завдання на відновлення пропущених реплік діалогу, які дають високу гарантію вживання необхідних з погляду навчання орфографії написань і необхідних синтаксичних конструкцій. Методичну цінність у плані поєднання роботи над правописом із розвитком мовлення учнів має складання діалогів за поданою ситуацією, за поданим початком.

Методично доцільне програмування потрібної мовної форми висловлювання можливе на матеріалі як окремих речень, так і текстів. Творчі роботи можуть

супроводжуватися спеціальними завданнями (як відкритими, так і прихованими), що містять вказівку щодо необхідності використання слів з потрібними орфограмами або речень із заданими пунктограмами. Досвідчені вчителі створюють ситуації, які передбачають невимушене, незамовне використання у мовленні тих чи інших слів, граматичних форм та синтаксичних конструкцій.

Ефективним засобом навчання орфографії та пунктуації, що розширює можливості поєднання роботи над правописом із розвитком мовлення учнів завдяки активізації уваги до змістової сторони тексту, є творчі диктанти, диктанти з продовженням (диктант за поданим початком).

Специфіка *творчого диктанту* полягає в тому, що учні записують диктований текст зі змінами, які, на відміну від близького до переказу вільного диктанту, здійснюються цілеспрямовано.

За характером змін у тексті розрізняють такі різновиди творчих диктантів: диктанти з перестановками; диктанти з замінами; диктанти з дописуванням; диктанти за опорними словами.

Прикладом диктантів з перестановками в тексті може бути зміна місця дієприкметникового звороту щодо означуваного слова, що спричинює зміну пунктуації; прямої мови і слів автора; узагальнювальних слів та однорідних членів речення; одиничних дієприслівників і присудка.

Диктанти з замінами в тексті слів словами, де є потрібні орфограми, стосуються заміни частин складнопідрядних речень дієприкметниковими й дієприслівниковими зворотами, прямої мови — непрямою, і навпаки.

Творчий диктант із дописуванням передбачає самостійне дописування учнями слів, словосполучень, незакінчених речень і забезпечує різноваріантність творчості.

Написанню диктанту передують аналіз елементів будови, змісту і стилю тексту, а вже потім — орфографії та пунктуації. Прикладом може бути дописування вставних слів, різних образних означень води у тексті про море, снігу в тексті про зиму, підрядних частин складних речень тощо.

Творчі диктанти найбільше з-поміж інших дають можливість поєднати закріплення правописних навичок із розвитком мовлення учнів, вивченого раніше із засвоєнням нового матеріалу, сприяють збагаченню й активізації словникового запасу учнів, їх загальному і мовленнєвому розвитку.

З погляду комунікативного й компетентнісного підходів у навчанні правопису особливий інтерес становлять *твори, перекази* з граматичним завданням, вибіркового диктант із наступним відновленням тексту на основі виписаних слів або речень, а також *комплексні, комбіновані вправи*, у яких завдання з правопису поєднуються з іншими (наприклад, із розвитку мовлення, синтаксису). Такі вправи створюють сприятливі умови для автоматизації навичок, викликають інтерес в учнів.

Ефективні з правописного погляду твори за опорними словами і реченнями, оскільки вони зобов'язують учнів уживати слова з певними орфограмами і синтаксичні конструкції з потрібними пунктограмами. Якщо таких слів (речень) небагато й вони вміло дібрані, то, на відміну від нав'язливих правописних завдань, не тільки не перешкоджають творчій діяльності, а, навпаки, стимулюють процес продукування мовлення.

Відповідно сформульована тема і готовий початок твору спонукають використати ті чи інші граматичні форми й синтаксичні конструкції. Так, у творі на тему «Як я планую провести вихідні (зимові/весняні/літні канікули)» неодмінно з'являться дієслова майбутнього часу з потрібними орфограмами. Описуючи свій розпорядок дня, учень, природно, вживатиме числівники у різних відмінках. Активізація у мовленні учнів складних прикметників, що позначають різні відтінки кольорів, здійснюється в процесі виконання робіт творчого характеру під час опису літнього неба, річки, моря, зимового ранку, дня, осіннього пейзажу, заходу (сходу) сонця, квітучої луки, передгрозового стану природи.

Крім комунікативних завдань, компетентність учнів розвивають пошукові (частково-пошукові), в процесі виконання яких вони здобувають і вчать застосовувати знання активними методами, самостійно досліджуючи мовні явища, формулюють висновки, що сприяє міцнішому засвоєнню орфографії та пунктуації.

Завдання частково-пошукового характеру на матеріалі орфографії та пунктуації будуються так, щоб добір мовного матеріалу явно «підказував» відповідь, яка, однак, потребувала б прояву самостійності учнів, уміння орієнтуватися в новій ситуації. Відповідний матеріал попередньо повинен бути пояснений учням

Масштаби застосування частково-пошукових завдань значною мірою залежать від етапу навчання й специфіки вивчуваного матеріалу.

На етапі засвоєння знань пошукова діяльність учнів може спрямовуватися вчителем у ході евристичної бесіди, що підводить їх до самостійного формулювання правила шляхом відповідей на запитання, пов'язані з аналізом певних мовних фактів. Логічно струнка система запитань підказує учням оптимальний хід розв'язання задачі, дає схему побудови міркування, що обґрунтовує вибір правильного написання.

Пропонована типологія умовна, оскільки в процесі навчання різні за характером і складністю завдання і вправи поєднуються між собою. Схарактеризовані види завдань і вправ нерівноцінні за своїм навчальним ефектом, кожен їх вид повинен зайняти відповідне місце в системі навчання правопису.

Між різними видами завдань і вправ існує певний взаємозв'язок і взаємозалежність. Їх ускладнення й різноманітність забезпечуються відповідною послідовністю, комбінуванням, а також поєднанням орфографічних або пунктуаційних завдань із завданнями мовленнєвого й логічного плану.

Слід наголосити на неможливості й необов'язковості застосування всіх видів завдань і вправ при вивченні всіх без винятку правописних тем курсу. Необхідно брати до уваги мету, завдання уроку, методичну доцільність співвідношення дій аналітичного й синтетичного характеру.

Наведений перелік не вичерпує всього різноманіття видів завдань і вправ, завдяки яким можуть бути сформовані правописні навички, необхідні для користування мовою з комунікативною метою.

Завдання і вправи

5 клас

Повторення вивченого в початкових класах

Робота в групах.

1. Висловлюючись по черзі, здійсніть уявну подорож у країну без орфографії; опишіть несподіванки, які можуть чекати на вас, і пригоди, в які ви можете потрапити.

Синтаксис і пунктуація

Робота в групах.

2.1. Розіграйте полілог за ситуацією.

До юнака підійшли троє знайомих. Перший запитав: «Як ти закінчив школу?» Другий сказав: «Як, ти закінчив школу!» А третій попросив: «Розкажи, як ти закінчив школу».

II. Як реагував юнак у кожному з трьох випадків? Обговоріть, чи відрізняються і як саме наведені репліки за змістом, будовою, інтонацією, розділовими знаками. Сформулюйте свої висновки й оприлюдніть їх.

Речення

3.1. Прочитайте жартівливий вірш (мовчки). Скажіть, що потрібно зробити, щоб краєвид не видавався таким дивним.

Де потрібно ставить кому?

Дуже дивний краєвид:
річка за вікном
горить,
чийсь котедж
хвостом махає,
песик
з рогатки стріляє,
хлопчик
ледь не з'їв був мишку,
кіт в саду
читає книжку,
дід Матвій
влетів у вікно,
горобець
схопив зерно.
А мораль усім відома:
як багато важить кома.

(За Б. Заходером).

II. Запишіть виправлений текст, обґрунтуйте розділові знаки.

4. Спишіть речення, підкресліть у них підмет і присудок. Визначте види речень за будовою, поясніть розстановку розділових знаків.

1. Сонце пробило у хмарах вузеньку ополонку, яскравим променем стрельнуло на левади (*Григір Тютюнник*). 2. Сонце сяє, пташки щебечуть, бджоли гудуть (*Б.Грінченко*). 3. Минали роки, росли діти (*Григорій Тютюнник*). 4. Коли він зайшов у хату, Сергій уже спав. 5. Віконечко раптово замережилось краплинками дощу, і так само раптово дощ припинився (*3 тв. О.Іваненко*).

Речення з однорідними членами

5. I. Прочитайте мовчки текст із пропущеними розділовими знаками; з'ясуйте значення незнайомих слів.

Мальовничі схили річки. Колись чорніли по схилах праліси Київської Русі. Річка тече ліниво повилася лукою утворила затоки й плеса вигрівається під сонцем. Яблуні сторуки крекчуть під центнерами антонівки шафранки кальвілю. Сливи мерехтять бузковими плямами в гущині листя.

Золоті стоги мріють на сонці з чотирьох боків села (*За Ю.Яновським*).

II. Відомо, що в тексті 5 пунктограм. Установіть їх. Доберіть заголовок і спишіть текст, ставлячи й обґрунтовуючи розділові знаки.

6. Прочитайте пари речень. З'ясуйте й поясніть, чим схожі речення в кожній парі та яка між ними відмінність; обґрунтуйте розділові знаки.

1. Будинки вулиці залиті світлом. — Будинки, вулиці залиті світлом.

2. Сніг покрив усі дерева, кущі, тротуари. — Сніг покрив усе: дерева, кущі, тротуари.

7. Спишіть речення, ставлячи пропущені розділові знаки. Поясніть пунктограми.

1. Цвітуть і трави на леваді. Он їх скільки і голубим цвітуть і білим і рожевих квітів багато. 2. За вербами кущі калина бузина порічки а то й просто верболіз (*Із тв. Є. Гуцала*). 3. Скрізь у саду в полі у лісі панував осінній спокій (*Г. Терещенко*). 4. Сходило сонце. Вода і гори і небо все було пурпурним (*В. Дрозд*).

8. Поширте речення (письмово), додаючи до узагальнювального слова однорідні члени і зберігаючи наявний порядок слів; обґрунтуйте розділові знаки.

1. Багато цінних видів тварин водиться в заповіднику Асканія Нова. 2. Скрізь вирувало життя, схоже на дивовижну казку. 3. Тільки нам трьом було доручено виконати це важливе завдання.

Речення з вставними словами

9. Прочитайте пари речень. Чому ті самі слова в одному випадку виділяються комами, а в іншому — ні?

1. Роззолочена сонцем хмара здається казковим палацом. — Я, здається, забув зарядити мобільний телефон. 2. Сусіди кажуть, що Петро з сім'єю поїхав на дачу. — Олександр, кажуть, одружився.

10. Спишіть речення, ставлячи пропущені розділові знаки. Поясніть пунктограми.

1. Я звісно більше слухав а дядько говорив. 2. Нас мабуть шукатимуть. 3. А може воно й не так було? 4. Здавалося то змій, - такий, як у казках (*Із тв. Б. Грінченка*).

11. Складіть і запишіть речення з поданими вставними словами так, щоб вони вживалися: а) на початку; б) в середині; в) у кінці речення. Поясніть, що виражають вставні слова, обґрунтуйте орфограми.

На щастя, мабуть, на жаль, на мою думку.

Пряма мова

12. Пишучи родині листа, Миколчин дядько щоразу адресував своєму небожеві замасковану хитру задачу. Цього разу він написав таке: «Коли увечері я вийшов прогулятися з гуркотом і шумом, промчав трамвай. Трамваї кажуть: старожили тут ходять дуже давно». Допоможіть Миколці зрозуміти написане.

13. Додайте до слів автора пряму мову або слова автора до прямої мови; запишіть речення, ставлячи потрібні розділові знаки.

1.... перепитав учень. 2.... попросила сусідка. 3. Батько нагадав.... 4. Командир віддав наказ.... 5. Водій оголосив.... 6.... обурився перехожий.

14. Прочитайте текст, уявіть змальовану в ньому картину. Спишіть, не допускаючи помилок.

Сонце світило косим промінням і обливало сад і квітник червоним гарячим світлом. Надворі було тихо й тепло. Доріжки пашіли теплом. Политі квітки аж сяяли в мокрих клумбах кругом ганку, що виступав у садок. Квітки вилися довгими гірляндами по обидва боки широкої стежки вниз до самого берега Росі (*І. Нечуй-Левицький*).

Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія Ненаголошені голосні ІеІ, ІиІ, що перевіряються наголосом

15. Запишіть за зразком, додаючи до кожного слова кілька спільнокореневих; поясніть орфограми.

З р а з о к. Здивувати — диво, дивний, дивно, дивина, дивак, здивований.

Здивувати, живе, шепотіти, вишневий, крило, твердий, стихати, замерзати, примирити, сердитий, кричати, пливти.

Ненаголошені голосні ІеІ, ІиІ, що перевіряються за словником

16.І. Міркуючи вголос, з'ясуйте, чому слова кожної пари звучать однаково, а пишуться по-різному. Як визначити їх правильне написання, щоб не допускати помилок?

1. Гриби — греби. 2. Кленок — клинок. 3. Мене — мене. 4. Пелена — пилина.

II. Складіть і запишіть речення зі словами кожної пари.

17. Спишіть речення, поширюючи їх і вставляючи замість крапок пропущені букви. Поясніть, чому речення подано парами; обґрунтуйте орфограми і пунктограми.

1. Ходили по гр..би. Гр..би обома веслами. 2. Росте кл..нок. Забив кл..нок.
3. Послухай м..не. М..не рік. 4. Прин..сла в п..л..ні груш. Не давала й п..ліні
впасти.

Спрощення в групах приголосних

18. Визначте «третє зайве» на основі правил орфографії; обґрунтуйте свій вибір.

Шістнадцятий. Швидкісний. Гігантський.

19. Замініть виділені слова прикметниками; словосполучення запишіть. Чи у всіх прикметниках відбулося спрощення? Чому?

З р а з о к. Жінка, яка всіх жаліє — жаліслива жінка.

Продукт, який приносить користь; центр області; квиток для проїзду; день, який приніс щастя; база для туристів; малюк, який любить хвастати; екран для захисту; душ із контрастом холодної та гарячої води; звістка, що принесла радість.

20. До поданих слів доберіть і запишіть антоніми зі спрощенням у групах приголосних. З трьома антонімами на вибір складіть і запишіть речення.

З р а з о к. 1. Швидкісний. — Швидкісний трамвай тут курсує кожні десять хвилин.

1. Повільний. 2. Письмовий. 3. Сумний. 4. Жирний. 5. Брехливий. 6. Ранній. 7. Несчастний. 8. Мініатюрний. 9. Частотний.

Сполучення йо, ьо

21. Спишіть речення. Прочитайте їх уголос, правильно вимовляючи *йо, ьо*. Поясніть уживання буквосполучень.

1. А машина — «Волга» останньої марки (*В.Козаченко*). 2. Ця думка підбадьорила Семена (*М.Коцюбинський*). 3. У вагоні йому не спалося (*В.Козаченко*). 4. Розт्योंкався соловейко на калиноньці (*П.Грабовський*). 5. Не такі вони старі, як спрацьовані та згорьовані (*О.Іваненко*). 6. Є тисячі доріг, мільйон вузьких стежинок (*В.Симоненко*). 7. Піч розмальована півнями, квітами (*В.Шевчук*).

22. Поширте, закінchte й запишіть речення, ставлячи замість крапок пропущені букви. Обґрунтуйте написання.

1. С..огодні вранці.... 2.В останн..ому листі.... 3.З..омки фільму проводились у мал...вничому.... 4.... учотир..х. 5.Одного літн..го ранку.... 6.Дівчинка років тр..х.... 7....золотий медал..н. 8.Від ранн..ї весни до пізн..ї осені....

Робота в парах.

23. Друг (подруга) цікавиться вашим режимом праці й відпочинку. Розкажіть йому (їй) про це, свою розповідь запишіть. Уживайте подані слова.

Сьогодні; о сьомій; знайомий голос; з раннього віку; літньою водою; вольовий; бадьорий; упродовж трьох (чотирьох) годин; працьовитий; серйозний; після останнього уроку; утьрьох (учотирьох, уп'ятьох, ушістьох); у багатьох справах; пізнього вечора.

Правила вживання букви ь

24. Прочитайте вголос і відгадайте загадки. Обґрунтуйте вживання букви *ь*.

1. Живе — лежить, помре — побіжить. 2. Двічі родиться, а раз умирає. 3. Має гребінь — не може ним чесатися. 4. Повен хлівець білих овець. 5. Без очей — а сльози лле. 6. Розколеш лід — візьмеш срібло, розколеш срібло — візьмеш золото.

25. Спишіть, заповнюючи пропуски. Поясніть орфограми. Прочитайте речення, правильно вимовляючи м'які приголосні.

1. І блідий місяц.. на ту пору із хмари де-де виглядав (*Т.Шевченко*). 2. За кіл..ка хвилин двір опустів (*Григір Тютюнник*). 3. А діти хай грают..ся. 4. Марія куталас.. у пал..то й шарф (*О.Іваненко*). 5. Зненац..ка сталося щос.. надзвичайне і дивне (*О.Уайльд*). 6. Синіє небо, пливут.. і пливут.. по н..ому хмарини (*Григір Тютюнник*). 7. Рік починаєт..ся і закінчуєт..ся взимку (*Я.Гоян*).

26. Прочитайте речення, правильно вимовляючи звуки, м'якість яких позначено буквою *ь*. Поясніть уживання або невживання м'якого знака після виділених букв.

1. Князь підійшов до війська. 2. Козаки — славні стрільці, немає їм рівних. Ганьба велика, як козацька куля не вцілить, — таке рідко буває (З тв. І. Крип'якевича). 3. Тьмяно світяться вікна у маленькій хатинці (М. Коцюбинський). 4. У темнім лісі за горами зібравсь усякий звір (Л. Глібов). 5. Сіли на порожні стільці. 6. Скінчив університет, слідчим тепер. 7. Цвіли сади (З тв. А. Тесленка).

27. З'ясуйте різницю в значенні слів *сусідський* і *сусідній*. Розподіліть і випишіть слова у дві колонки: а) ті, в яких пишеться *ь*; б) де не потрібен *ь*. Поясніть написання слів; з виділеними словами складіть і запишіть речення.

Ус..мішка, дивит..ся, с..вято, млин..ці, віз..міть, груз..ко, л..одяник, піс..ня, сусідс..кий, сусід..ній, холодець.., ушіс..т..ох, могут..ня, відстают.., с..віт, уран..ці, Ул..яна, яблун..ка, стил..чик, донеч..ка, поміч..ник, нян..чити, біл..ше, мен..ше, автомобіл..

Правила вживання апострофа

28. Прочитайте прислів'я та приказки, правильно вимовляючи слова з апострофом. Як ви їх розумієте? Поясніть уживання або невживання апострофа.

1. Пташка красна своїм пір'ям, а людина — знанням. 2. Нащо й клад, коли в сім'ї лад. 3. Батьком-матір'ю не хвались, а хвались честю. 4. Добре ім'я — найкраще багатство. 5. Без здоров'я нема щастя. 6. Осінь збирає, а весна з'їдає. 7. Опеньки з'явилися — літо скінчилось.

29. Спишіть слова, ставлячи замість крапок апостроф. Поясніть уживання або невживання апострофа. Прочитайте записані слова вголос.

П..еса, дев..ять, цв..ях, Мар..яна, дерев..яний, моркв..яний, р..ясно, подвір..я, повітр..я, бур..ян, бур..як, роз..яснити, п..юре, р..юмка, в..язень, пор..ядок, Пир..єв, під..їхати, б..ється, б..язь, довір..я, Лук..янівка, риб..ячий, зав..язати, зр..ячий, духм..яний.

30. Як називаються малята цих птахів? Утворіть їх назви й запишіть за зразком. Поясніть правопис утворених слів.

З р а з о к. Соловей — солов'ята.
Соловей. Ластівка. Голуб. Лебідь. Горобець.

31. Від поданих іменників утворіть прикметники і запишіть парами. Поясніть уживання або невживання апострофа. Прочитайте вголос утворені прикметники.

Різдво, звір, соловей, торф, зоря, камінь, глина, мавпа, верф, трава, листя.

32. I. Прочитайте текст.

День народження

Для кожної людини день народження — найщасливіший день у житті. Поздоровлення з народженням людини — одна з ознак людської культури.

Ти повинен знати і пам'ятати день народження мами, тата, дідуся, бабусі, братів, сестер. Адже щастя сім'ї в тому, що ми даруємо один одному теплоту своїх сердець (*За В. Сухомлинським*).

II. Складіть і запишіть привітання з днем народження (можна у віршах) комусь із членів вашої родини. Уживайте подані слова.

Любий (люба), мила, дорогий (дорога), сім'я, пам'ятати, зичити, бажати, щиро, щастя, здоров'я, нев'янучої краси, з любов'ю, свято, рядки, присвята (присвятити), довір'я, матір'ю, духмяний.

Подвоєння букв на позначення подовжених м'яких приголосних

33. Прочитайте вголос прислів'я й афоризм. Як ви їх розумієте? Поясніть вимову й написання виділених слів.

1. **Безділля** породжує гріх (*П. Могила*). 2. За **невміння** деруть **ремінням**. 3. **Сумління** — найкращий порадник. 4. **Життя** — як **стерня**, не пройдеши, ноги не вколовши. 5. Бездонної бочки не **наллеш**.

34. I. Спишіть, заповнюючи, де треба, пропуски. Поясніть орфограми.

Облич..я, **осін..ій**, ран..я, **радіст..ю**, змаган..я, річ..ю, щедріст..ю, нал..ю, брат..я, кохан..я, відповід..ю, **довголіт..я**, полюван..я, волос..я, сторон..ій, навман..я.

II. Прочитайте записані слова, звертаючи увагу на вимову подовжених м'яких приголосних. Складіть і запишіть речення з виділеними словами. Якими членами речення стають ці слова?

35. За поданими тлумаченнями відгадайте слова й запишіть за зразком, користуючись довідкою. Поясніть написання слів із подовженням м'яких приголосних.

З р а з о к. 1. Вбрання.

1. Одяг. 2. Вироби на твердій підшві, які носять на ногах. 3. Зварені в цукровому сиропі ягоди чи фрукти. 4. Палаюча купа дров, хмизу, ломаччя. 5. Тверде паливо рослинного походження, яке видобувається з надр землі. 6. Трави, лікарські рослини (здебільшого пахучі). 7. Водяна рослина з великим листям та білими або жовтими квітками. 8. Зерна, дрібні плоди рослин, призначені для посіву, посадки. 9. Передня частина голови людини. 10. Нижня дошка чи плита віконного отвору. 11. Дрібні, переважно сухі покидьки.

Д о в і д к а: лата..тя, варе..ня, насі..ня, зі..ля, вбра..ня, смі..тя, бага..тя, взу..тя, обли..ча, вугі..ля, підвіко..ня.

Написання слів іншомовного походження

36. Спишіть речення, промовляючи їх. Поясніть виділені орфограми.

1. Архітектор — чи не найдавніша з-поміж професій (*Г.Юрмін*). 2. Десь вітер грає на віолончелі (*В.Симоненко*). 3. Імператор вислухав княгиню (*С.Скляренко*). 4. Шафа в його кабінеті була заставлена енциклопедіями. 5. У хмарочосах замки відмикаються пластиковими картками розміром з візитку (*В.Коротич*).

37. I. Спишіть слова, ставлячи на місці пропусків *и* або *і*. Обґрунтуйте написання.

Д..ректор, станц..я, аквар..ум, Л..тва, оф..цер, пуд..нг, г..г..єна, дж..нси, ф..н..к, конд..ц..онер, д..пломат, в..там..ни, пон.., ав..ац..я, Велика Бр..тан..я.

II. Прочитайте вголос записані слова, правильно вимовляючи звуки. Складіть і запишіть спонукальні речення з виділеними словами.

38. Прочитайте виразно слова, поясніть їх написання. Складіть і запишіть словосполучення і речення з цими словами.

Комп'ютер, диригент, дисципліна, асфальт, вітрина, авіація, цирк, таксі, Америка, бювет, Париж, Нью-Йорк.

Робота в групах.

39. Обміняйтеся думками про те, які зміни сталися б в українському правописі, якби кожному звукові відповідала окрема буква. Обґрунтуйте доцільність або недоречність такого нововведення й донесіть свою думку однокласникам.

Будова слова. Орфографія Написання префіксів

40. Заповнюючи пропуски, згрупуйте й запишіть слова у дві колонки: а) з префіксом з-; б) з префіксом с-.

..класти, ..вести, ..хвалити, ..куштувати, ..кривдити, ..ціпити, ..повзти, ..клеїти, ..різати, ..худнути, ..міряти, ..темніти, ..пуститися, ..лити, ..важити, ..сохнутись, ..творити.

41. До кожного першого слова словосполучень додайте префікс роз- чи без-; утворені словосполучення запишіть. Поясніть, як змінилося значення слів.

З р а з о к. Платне навчання — безплатне навчання.

Совісна людина, сніжна зима, заплетена коса, сильний чоловік, хмарне небо, грамотна людина, людне місце, сердечна жінка, славний похід, вітряна погода.

42. У словосполученнях замініть прикметники синонімами з довідки й запишіть, вставляючи пропущені букви.

Правильна відповідь, тихі кроки, широкі простори, жорстокий ворог, тиха погода.

Д о в і д к а: бе..пощадний, бе..межні, бе..вітряна, бе..помилкова, бе..шумні.

43.І. Робот вийшов з ладу. Його було запрограмовано на виконання певних дій, а він зробив протилежне.

Замість того, щоб закрити книжку, він її...; настроїти радіоприймач, він його...; з'єднати проводи, а він їх...; згорнути карту, а він її...; зсунути жалюзі, він їх...; застебнути чохол, він його....

II. Продовжіть цей ряд. На прикладі використаних вами дієслів поясніть правопис префіксів. Обґрунтуйте вживання коми.

44. Прочитайте слова; з'ясуйте значення, якого надає їм префікс. Згрупуйте й запишіть слова, що означають: а) наближення; б) приєднання, знаходження поблизу чогось; в) неповноту дії чи ознаки; г) результат дії.

Прилетіти, приміський, пригладити, приготувати, применшити, прицілитися, причесати, приховати, присоромити, приборувати, пригадати, примор'я, притримати, привчити, прикріпити, присісти.

45. Ви збираєтесь у гості до друга. Вживаючи слова з префіксом *при-*, поясніть, як ви це зробите, якщо ваш друг мешкає: а) в сусідньому будинку; б) в іншому районі міста; в) в іншому місті. Запишіть ужиті вами дієслова з префіксом *при-*, поясніть їх правопис.

6 клас

Словотвір. Орфографія

Правопис складних слів разом і через дефіс

46. Запишіть складні слова разом або через дефіс, обґрунтуйте їх написання.

Лікар/хірург, давньо/руський, семи/струнна, льотчик/випробувач, каро/окий, літак/розвідник, Пуща/Водиця, стежки/доріжки, три/денний, стоп/кран, гучно/мовець, вівце/бик, вагон/ресторан, дев'яти/поверховий, небо/край, школа/інтернат, авто/ручка.

47. Замініть виділені фрази синонімічними складними словами і запишіть за зразком. Поясніть правопис складних слів.

З р а з о к. 1.Одноденна поїздка.

1. Поїздка на один день. 2. Той, хто любить працювати. 3. Подорож, яка тривала три дні. 4. Людина, яка довго пам'ятає зло. 5. Народ, який любить мир. 6. Подібний до кулі літаючий об'єкт. 7. Чоловік п'ятдесяти років. 8. Людина, яка здатна працювати.

48. Від основ поданих слів утворіть і запишіть складні слова. Поясніть лексичне значення і написання утворених слів.

З р а з о к. Гуртом, жити — гуртожиток.

Гуртом, жити. Два, поверхи. Рожевий, щоки. Високий, сорт. Місяць, ходити. Широкий, плечі. Золотий, коси. Далекий, зір. Земля, трусити. Сухий, фрукти.

Написання слів із пів-

49. Прочитайте складні слова. Зверніть увагу на початкові букви другої частини слів і зробіть висновок, коли пів-, напів-, полу- пишуться зі словами разом, коли — через дефіс, а коли між ними ставиться апостроф.

1. Півсклянки, півлітра, піввідра, напівсирота, полуденний.
2. Півострів, півекрана, піваркуша, піваеродрому.
3. Пів'яблука, пів'ящика, пів'юрби, пів'ідальні.
4. Пів-Європи, пів-Америци, пів-Киева, пів-Дніпра, пів-Лондона.

50. Спишіть, знімаючи скісну риску. Поясніть орфограми.

1. Вже сонце стало на вечірнім пружі, а обід тягся до полу/дня. 2. Балабуха укинув у рот одразу пів/пирога (*І. Нечуй-Левицький*). 3. Я бачив світ. Я пройшов пів/Європи. 4. Мічурін запрошує кожного з присутніх з'їсти пів/яблука й пів/абрикоса нових сортів (*О. Довженко*).

51. Чи однаково ви напишете *пів/торта* й *пів/іменинного торта*, *пів/тарілки* й *пів/мілкої тарілки*, *пів/Ялти* й *пів/туристичної Ялти*? Обґрунтуйте свою думку.

Правопис складноскорочених слів

52. Утворіть і запишіть складноскорочені слова, поясніть їх правопис.

Європейський Союз, Національна академія наук України, Кабінет Міністрів, Організація Об'єднаних Націй, телевізійний центр, Європейське телебачення, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, загальноосвітня школа, Генеральний штаб, туристична база, Клуб веселих і кмітливих, медична сестра.

Морфологія. Орфографія

Іменник

Робота в групах.

53. І. Уявіть, що зникли імена й прізвища, а з нашої планети щезли географічні назви — островів, океанів, морів, річок, країн, міст, вулиць, станцій метро....

II. Обмінуйтеся думками, зробіть та оприлюдніть свій висновок про те, чи могло б людство обійтися без власних назв і обмежитися вживанням загальних.

III. За результатами дискусії запишіть свої міркування у вигляді невеликого твору-роздуму на тему «Якби раптом зникли власні назви...». У міру можливості використовуйте слова, що пишуться з великої букви.

54. З-поміж поданих сполучень слів випишіть лише ті, де слова слід брати в лапки. Поясніть орфограму.

Повноводий Дніпро, футбольний клуб Дніпро, готель Дніпро; вулиця Хрещатик, станція метро Хрещатик, ресторан Хрещатик, морозиво Хрещатик; русявий Руслан, літак Руслан; досвідчені бондарі, село Бондарі; планета Юпітер, магазин Юпітер; розцвів червоний мак, цукерки Червоний мак; лебедине озеро, балет Лебедине озеро; діти капітана Гранта, кінофільм Діти капітана Гранта; Людмила Чайка, п'єса Чайка, спорткомплекс Чайка; напій Росинка, вранішня росинка.

55. Поділіться одне з одним своїми враженнями від поїздки в київському метрополітені. Чи має метро якісь переваги над іншими видами транспорту — автобусом, трамваєм, тролейбусом, маршрутним таксі? Обґрунтуйте свою думку. Запишіть назви станцій київського метрополітену, складіть із ними речення (письмово). Поясніть правопис.

56. Вкажіть спільне й відмінне в словах *багатир і богатир*.

Іменник

57. Спишіть, розкриваючи дужки. Позначте відмінкові закінчення іменників, поясніть їх правопис.

1. Коли займаються вогні над рідною (столиця), Дніпро ввижається мені ясною (блискавиця) (*С.Крижанівський*). 2. Пішли не (вулиця), а через яр (*Б.Грінченко*). 3. Юнак ішов (алея). 4. Спочивали вони під (груша). 5. Степ оповитий (тиша) (*Петро Панч*). 6. Господар пригостив нас власноруч приготованою (їжа). 7. Вони подорожували (Австрія та Іспанія).

58. I. Спишіть сполучення слів, розкриваючи дужки. Поясніть правопис відмінкових закінчень іменників II відміни та звукові зміни в деяких словах.

Каштани (Київ), вулички (Париж), бухти (Севастополь), передмістя (Лондон), палаци (Санкт-Петербург), хмарочоси (Нью-Йорк), готелі (Лодзь), крамнички (Марсель), руслу річок (Тетерів та Ірпінь).

59. Спишіть речення, вибираючи з-поміж поданих варіантів потрібний за смислом іменник. Обґрунтуйте свій вибір.

1. Білявая хвилечка до побережного (каменя, каменю) горнеться (*Леся Українка*). 2. Корчма була збудована з сірого піскуватого (каменя, каменю)

(*І. Нечуй-Левицький*). 3. Був кінець (листопаду, листопада), і ліс стояв голий (*О. Донченко*). 4. Такого казкового (листопада, листопаду) я давно не бачив.

60. Спишіть речення, розкриваючи дужки. Поясніть правопис відмінкових закінчень іменників.

1. Син відімкнув двері своїм (ключ). 2. Він справді виглядав (велетень). 3. Ми подарували татові годинник з (ремінець). 4. Юнака пригостили смачним (борщ) і (калач). 5. Так минав день за (день). 6. Під (лікоть) у нього лежав портфель (*М. Коцюбинський*).

61. Прочитайте. Знайдіть іменники у кличному відмінку. Яку роль у реченні вони виконують? Чому мають різні закінчення? Поясніть розстановку розділових знаків.

1. Світе тихий, краю милий, моя Україно! (*Т. Шевченко*). 2. Я для тебе горів, український народе (*В. Симоненко*). 3. Чуєш, брате мій, товаришу мій (*Б. Лепкий*).

62. Запишіть подані слова в орудному відмінку однини. Поясніть звукові зміни у словах та їх позначення на письмі.

Молодь, даль, осінь, блакить, відповідь, емаль, пам'ять, біль, піч, ожеледь, розкіш, розповідь, мішень, здобич.

63. Перебудуйте речення, замінюючи називний відмінок іменників III відміни орудним. Змінені речення запишіть. Підкресліть і поясніть орфограми.

З р а з о к. 1. Ніч оповила землю. — Земля оповита ніччю.

1. Ніч оповила землю. 2. З моря віє свіжість і приємна вогкість. 3. Багата рослинність вкрила Австралію. 4. Ми насолоджувалися, бо осінь була тепла.

64. Спишіть, вставляючи пропущені букви. Поясніть орфограми.

Опал..ння, пробач..ння, озбро..ння, ліпл..ння, отру..ння, поверн..ння, ствóр..ння.

65. З-поміж слів випишіть тільки ті, які без *не* не вживаються. Значення виділених слів з'ясуйте за словником.

Незалежність, незнайомка, невістка, нещастя, нездара, неволя, неувага, **нежить**, недуга, необхідність, **нечепура**, невидимка, **невагомість**, негідник, **нечема**.

Робота в парах.

66. Уявіть ситуацію. Ваш друг пропонує піти в кіно. Висловіть інтерес до пропозиції товариша або неможливість прийняти її через певні обставини. На прикладі вжитих вами слів із *не* поясніть їх правопис.

67. Замініть виділені вирази синонімами з *не* й запишіть речення, перебудовуючи їх у разі необхідності. Поясніть написання іменників з *не*.

1. **Син батькового брата** цього літа вперше побував за кордоном. 2. Мисливець любив розповідати про те, **чого насправді не було**. 3. **Дитина, яка не може всидіти на одному місці**, завдавала клопоту батькам.

68. Доповніть письмово речення так, щоб з'явилося протиставлення. Поясніть написання *не* з іменниками.

1. Не погода, а... перешкодила мандрівці. 2. Не щастя, а... допомогло йому досягти успіху. 3. Він не другом мені був, а....

69. Складіть і запишіть пари речень, у яких подані іменники писалися б із *не* разом і окремо. Поясніть орфограми.

З р а з о к. 1. Бабусі несила нести важку сумку. — Не сила, а розум приносить успіх.

1. Несила — не сила. 2. Неволя — не воля. 3. Незгода — не згода. 4. Неправда — не правда. 5. Необережність — не обережність.

Прикметник

70. Від поданих сполучень слів утворіть і запишіть словосполучення «прикметник + іменник». Поясніть орфограми.

З р а з о к. 1. Вода для пиття — питна вода.

1. Вода для пиття. 2. Ведмедик із плюшу. 3. Сарафан із ситцю. 4. Подушечка з парчі. 5. Вода, зібрана після дощу. 6. Годинник із кварцом.

71.І. Спишіть, вставляючи *н* або *nn*. Поясніть орфограми.

Ю..ий, ю..ат, балко..ий, скля..ий, ці..ий, весня..ий, ра..ій, дерев'я..ий, сучас..ий, див..ий, старови..ий.

II. З виділеними словами складіть і запишіть речення.

72. Від поданих іменників утворіть і запишіть прикметники, поясніть уживання або невживання апострофа та *н* і *nn*.

З трьома прикметниками на вибір складіть і запишіть речення.

Різдво, соловей, зоря, камінь, морква, олово, дерево, хлоп'я, корова, солома, жирафа, мавпа, жаба, торф.

73. З'ясуйте значення поданих слів за словником і запишіть синонімічні складні прикметники разом із дібраними до них іменниками. Обґрунтуйте написання.

З р а з о к. 1. Індиговий — темно-синій.

Індиговий, лазуровий, карий, багряний, салатний, гірчичний, пурпуровий.

74. Виділені сполучення слів замініть складними прикметниками й запишіть речення; поясніть орфограму.

1. Немовля, **якому чотири місяці**. 2. Подорож **на п'ять днів**. 3. Дідусь, **якому дев'яносто років**. 4. Готель **на шість поверхів**. 5. Робочий день **тривалістю вісім годин**.

Числівник

75.І. Провідмініяйте письмово сполучення числівників з іменниками і прикметниками. Числа запишіть словами. Проведіть взаємоперевірку.

15 кулькових авторучок, 60 їстівних грибів, 80 гравців збірної.

ІІ. З одним зі сполучень слів складіть усно речення, де числівник стояв би у давальному та орудному відмінках.

76. Спишіть, вставляючи, де потрібно, м'який знак. Визначте відмінок числівників. Поясніть орфограму.

Чотир..мастами, п'ят..сот, на тр..охстах, вос..мистами, сім..сот, шіст..мастами, дев'ят..сот, вісім..сот, дев'ят..мастами.

77.І. Прочитайте текст, доберіть заголовок. Спишіть, замінюючи числа словами. Поясніть орфограми в числівниках.

На 893 кілометри розкинулась Україна з півночі на південь і на **1316** — із заходу на схід. Її площа дорівнює **603** тисячі квадратних кілометрів. За своїми розмірами Україна більша за такі держави як Англія, Австрія, Бельгія, Нідерланди, Данія, Португалія і Швеція разом узяті. Ці 7 європейських держав могли б вільно розміститися на площі, яку займає Україна (*З газети*).

ІІ. Провідмініяйте письмово виділені числівники.

78. Спишіть речення, замінюючи числа словами. Визначте відмінок числівників, поясніть їх правопис.

1. Геронтологи стверджують, що людина може жити до 300 років. 2. 467 дітям роздали подарунки. 3. Висота найвищої в Україні гори Говерли в Карпатах сягає 2061 метра.

79. Складіть і запишіть речення, вживаючи подані словосполучення у вказаних відмінках; поясніть правопис числівників.

Шістдесят п'ять метрів (Ор.в.); триста вісімдесят чотири автомобілі (Д.в); сімсот дев'яносто сім літрів (М.в); двісті сорок вісім курсантів (Р.в.); дев'ятсот п'ятдесят шість відвідувачів (Зн.в.)

80. Напишіть невеликий твір (можна у віршах) на одну з тем: «Числівники навколо нас», «Про що знають і про що пам'ятають числівники», «Чи могли б ми обійтися без числівників?» Уживайте кількісні й порядкові, прості, складні та складені числівники у різних відмінках. Будьте готові пояснити їх правопис.

7 клас
Морфологія. Орфографія
Дієслово

81. Виділені слова замініть дієсловами з довідки, поясніть їх написання.

1. Батьків **турбує** стан здоров'я дідуся. 2. Ми тебе **не примушуємо**, можеш цього не робити. 3. Мандрівники **не помітили**, як звечоріло.

Д о в і д к а: (не)волити, (не)покоїти, (не)зчутися.

82. Прочитайте пари речень. Поясніть, чому в одному випадку *не* з дієсловом пишеться разом, а в другому — окремо.

1. Бабуся **нездужає**. — Штангіст **не здужає** підняти більшу вагу. 2. Негідною поведінкою хлопець сам **неславив** себе. — Талановитого режисера **не славили** — йому заздрили.

Робота в парах.

83. Поділіться один з одним, що вам учора вдалося здійснити із запланованого, а що — ні й чому. На прикладі вжитих вами дієслів із *не* поясніть їх правопис.

84. Прочитайте пари слів. Яке з них означає повну дію, а яке — неповну? Випишіть дієслова з *не*, позначте в них префікси. Чому ці слова пишуться з *не* разом?

Спати — недосипляти. Бачити — недобачати. Чути — недочувати. Їсти — недоїдати. Любити — недолюблювати.

85. Подані тлумачення замініть словами з довідки й запишіть, розкриваючи дужки. Поясніть написання *не* з дієсловами.

З р а з о к. 1.Неволити.

1. Примушувати до чогось, заставляти робити щось. 2. Відчувати неприязнь до когось. 3. Погано себе почувати. 4. Відчувати хвилювання, тривогу, побоювання. 5. Не надавати чомусь значення, не звертати увагу на щось.

Д о в і д к а. Не/здужати. Не/волити. Не/хтувати. Не/покоїтися. Не/навидіти.

86. Спишіть, розкриваючи дужки. Поясніть написання.

1. Був собі дід, такий старий, що вже й (не)добачав, і (не)дочував, і ледь на ногах стояв (*Брати Грім*). 2. У бабусі безсоння, вона (не)досипляє. 3. Сусідський хлопець був (не)ввічливий, і його (не)долюблювали.

87. Напишіть невеликий твір на тему «Чого я не люблю». Поясніть написання *не* з різними частинами мови.

88. Із'ясуйте, чи правильно записано дієслова.

Виростеш — виростиш. Будете — будите.

II. Поясніть причину розходжень у написанні дієслів у кожній парі; складіть і запишіть із ними речення.

89. Відновіть поетичні рядочки, вибираючи з-поміж поданих у дужках форм майбутнього часу дієслів потрібні й запишіть, не порушуючи законів віршування. Підкресліть і поясніть усі наявні в словах орфограми.

1. На кожнім кроці — знання, знання, інакше (будеш іти, йтимеш) ти навмання (*Д. Білоус*). 2. Скоро (будуть сходитися, зйдуться, сходитимуться) хмари у сині, дощ (буде лити, литиме, поллє) на поля золоті (*В. Сосюра*). 3. Тануть, в'януть сніги, — як крізь хмари летючі (гляне, буде дивитися, дивитиметься,) сонце блискуче, (буде усміхатися, усміхнеться, усміхатиметься,) в привіті, (буде розливатися, розлілеться, розливатиметься) в блакиті (*Олександр Олесь*).

90. Визначте дієвідміну дієслів і запишіть їх, вставляючи пропущені букви. Поясніть орфограми.

Впізна..мо, схудн..ш, розглян..мо, нагоду..ш, забуд..те, погоджу..тесь, плач..те, одужа..те, перемож..мо, чека..ш, взува..ш, забува..ш, поверн..мо, зникн..., відвіда..те.

91. Спишіть словосполучення, вставляючи замість крапок дієслова з довідки у 1-й особі множини теперішнього часу. Виділіть особові закінчення дієслів, визначте їх дієвідміну. Поясніть орфограми.

З р а з о к. Книжки читаємо (І).

1. Траву.... 2. Пожежу.... 3. Ножі.... 4. Рукавички.... 5. Мокру білизну 6. Дрова.... 7. Звуки.... 8. Кольори....

Д о в і д к а: сушити, гасити, чути, точити, рубати, розрізняти, косити, в'язати.

92. До кожного з дієслів першого рядка знайдіть його антонім у другому рядку й запишіть, вставляючи пропущені букви. Виділіть особові закінчення, вкажіть дієвідміну. Поясніть орфограми.

З р а з о к. Впустимо (II) — підніmemo (I).

1. Дозвол..мо, почн..мо, засуму..мо, загуб..мо, заговор..мо. 2. Зрадї..мо, знайд..мо, замовкн..мо, заборон..мо, закінч..мо.

93. Поставте дієслова в потрібних особі й числі теперішнього чи майбутнього часу залежно від зміслу й запишіть речення. Поясніть орфограми в особових закінченнях дієслів.

1. Ми (вирости) розумними, здоровими і сильними. 2. Ми (виростити) гарний урожай. 3. Ти щоранку (будити) сестру. 4. Ти (бути) приходиш вчасно. 6. Вранці ми (будити) один одного.

94. Висловіть бажання (намір) щось зробити: Я хотів би (хотїла б).... Назвіть причини, які перешкоджають цьому: але...; проте...; однак.... Запишіть речення, поясніть розділові знаки.

95. Замініть неозначену форму дієсловом умовного способу й запишіть, розставляючи пропущені розділові знаки.

1. Якби я не забула відеокасету ми з подругою (подивитися) цікавий фїльм. 2. (Бути) в нас автомобіль я (вчитися) його водити. 3. Тебе я (слухати) довіку куме мій (*Л.Глібов*).

96. Прочитайте пари дієслів, визначте їх вид. Утворіть від них і запишіть форми наказового способу; підкресліть і поясніть орфограми.

З р а з о к.

Наблизься — наблизьмося — наблизьтеся.

Наближайся — наближаймося — наближайтеся.

1. Приїхати — приїжджати. 2. Сїсти — сїдати. 3. Роздивитися — роздивлятися.

97. Спишіть, вставляючи дієслова з довідки у формі 2-ї особи однини або множини наказового способу залежно від зміслу речень і розставляючи пропущені розділові знаки.

1.... і мені панове річ держать тут обїзвалася Лисиця (*Л.Глібов*). 2. Дїти... зуби перед сном. 3.... речі на своє місце. 4. Ви... про все погане... тільки про хороше. 5. Ти не... на нього він зробив це ненавмисне. 6. А ялинку ви... за день до Нового року. 7. А ти... їдь наступним трамваєм.

Д о в і д к а: сердитися, пам'ятати, їхати, прикрасити, класти, дозволити, чистити. забути.

98. Виділені сполучення слів замініть на дієслова наказового способу й запишіть речення. Поясніть орфограми.

З р а з о к. Вам треба забути всі прикрощі й помиритися. — Забудьте всі прикрощі й помиріться.

1. **Не варто вам кликати** Антона, **треба** самим домовитись. 2. **Треба розкидати** сніг, **розчистити** стежки й **посипати** піском. 3. Вам **не слід боятися** труднощів. 4. **Тобі треба розчесати й підстригти** волосся. 5. Ви стомилися, **вам слід лягти й відпочити**. 6. **Вам треба записати** завдання й **не поспішати** його виконувати, доки не вивчите матеріал.

Дієприкметник

99. Прочитайте речення, виділяючи голосом дієприкметникові звороти. Поставте питання від дієприкметника до означуваного слова. Визначте межі дієприкметникового звороту в кожному реченні, звертаючи увагу на розстановку розділових знаків.

1. Осяяний сонцем, перед нами розкрився зовсім інший світ (*О.Довженко*).
2. Яскравий відблиск сонця, переломлений у кожній сніжинці, боляче різонував по очах (*Петро Панч*). 3. Западали сутінки, а небо ще ясніло, прострілене останніми променями сонця (*Р.Іваничук*).

100. Поясніть, чому при написанні деяких видів дієприкметників (з'ясуйте, яких саме) треба брати до уваги дієвідміну дієслів, від яких вони утворені.

101. Складіть і запишіть по два речення, в одному з яких дієприкметник писався б із *не* разом, а в другому — окремо.

Не/бачений. Не/завершена. Не/витрачені. Не/розквітлі.

Дієприслівник

102. Порівняйте виділені слова в реченнях і зробіть обґрунтовані висновки.

1. Співають **ідучи** дівчата, а матері вечерять ждуть (*Т.Шевченко*). 2. Усі, **повечерявши**, сплять.

103. Замініть виділені слова дієприслівниковим зворотом і запишіть речення; поясніть розділові знаки.

1. **Після закінчення школи** хлопець вступив до авіаційного університету.
2. Дівчина дуже змінилася **після того, як побувала в тривалому закордонному відрядженні**. 3. **Лейтенант після прибуття на місце служби** облаштував свій побут.
4. **Після дзвінка додому** дочка дізналася про приїзд брата.

104. Запишіть речення, замінюючи, де це можливо, одне з дієслів дієприслівником і ставлячи розділові знаки. Поясніть умови заміни або її неможливість; обґрунтуйте орфограми.

1. Жінка говорила схвильовано й перебивала співрозмовника. 2. Море грізно шуміло, і хвилі бились об скелястий берег. 3. Різнокольорові автівки снували по шосе, обганяли одна одну. 4. Публіка підспівувала юному виконавцеві й аплодувала в такт. 5. Перехожий ішов повагом, не поспішав і не відпускав собачку з повідка.

105. Із кожних двох простих речень складіть і запишіть одне з дієприкметниковим зворотом на початку, в середині або в кінці. Обґрунтуйте пунктограми.

1. Поодинокі маршрутки з'являлися на трасі. Вони порушували ранкову тишу. 2. У середмісті задзвонили церковні дзвони. Вони сповіщали про небезпеку. 3. Будівельники завершили житловий комплекс. Вони перейшли на інший об'єкт. 4. Чоловік ішов повз супермаркет. Він зустрів знайомого. 5. Подорожні напилися води з криниці. Вони подякували господареві. 6. Настя взяла гостинці. Вона запросила гостей до вітальні. 7. Студенти не знали про перенесення заліку. Вони прийшли в аудиторію.

106.І. Перебудуйте й запишіть кожне речення у двох варіантах, замінюючи дієприслівником: а) перше дієслово; б) друге дієслово.

ІІ. Поясніть різницю в смислі поданого й утвореного вами речень; обґрунтуйте пунктограми.

1. Я підійшов до огорожі й побачив дітей, що гралися біля новозбудованого котеджа. 2. Білка розпушила хвіст і спритно стрибала по гілках. 3. Підліток сидів у парку на лавці й чекав друга. 4. Ліхтар блимав і тьмяно освітлював провулок. 5. Сніг тихо падав і вкривав землю легкою ковдрою.

107. З'ясуйте значення фразеологізмів. Складіть і запишіть із ними речення, ставлячи й обґрунтовуючи розділові знаки або їх непотрібність. Виконайте завдання за варіантами.

А. 1. Не чуючи землі (ніг) під собою. 2. Не покладаючи рук. 3. Не переводячи подиху. 4. Й оком не моргнувши. 5. Склавши руки. 6. Ковтаючи слова.

Б. 1. Переливаючи з пустого в порожнє. 2. Розвісивши вуха. 3. Обернувши в попіл. 4. Накивавши п'ятами. 5. Не знаходячи собі місця. 6. Поклавши руку на серце.

108. Складіть і запишіть речення з поданими дієприслівниками та дієприкметниковими зворотами на початку, в середині та в кінці; обґрунтуйте пунктограми.

Радіючи успіхам; усміхаючись; піднявшись ліфтом (сходами); ідучи; здивувавши всіх; вигравши матч; нехтуючи мудрими порадами; ризикуючи життям; не поспішаючи; не спитавши дозволу; одержавши згоду; попросившись із Олею; проводжаючи гостей; схаменувшись; отримуючи електронну пошту; розступаючись; наздогнавши.

109. Поширте й закінchte висловлювання (письмово); обґрунтуйте розділові знаки.

Сьогодні, прийшовши зі школи, я, по-перше,...; по-друге,...; по-третє,...; й нарешті....

Прислівник

110. Спишіть речення, знімаючи скісну риску. Поясніть написання однозвучних слів.

1. Літератор знав на/пам'ять усього Тараса Шевченка. 2. Та поки що йому нічого не приходило на/пам'ять (*С.Плачинда*). 3. На/зустріч випускників школи завітав і класний керівник. 4. Богдан кинувся на/зустріч (*Василь Шевчук*). 5. Дорога круто завертала в/бік (*За З.Тулуб*). 6. Товариш штовхнув хлопця в/бік, і той зрозумів, що бовкнув зайве (*За З.Тулуб*). 7. Іноземці зайшли не в/перше, а в/друге купе. 8. У/перше ми з ним зустрілися в Ялті, а в/друге побачилися в Києві.

111.І. Від поданих слів утворіть і запишіть прислівники. Підкресліть і поясніть орфограми.

З р а з о к. Туманний — туманно.

Дивний, чесний, упевнений, буденний, повільний, охайний, дотепний, стараний, таємничий, непомітний, розгублений, похвилинний.

ІІ. Складіть і запишіть речення з прислівниками, утвореними від виділених слів.

112. Спишіть речення, вставляючи замість крапок *н* або *ни*. Поясніть орфограму.

1. На воді со..о погойдувався човен (*І.Чендей*). 2. У парку було безлюд..о (*О.Гончар*). 3. Дощі випадали щоде..о (*М.Коцюбинський*). 4. Це за стіною стише..о, розміре..о годинник б'є (*П.Тичина*). 5. Спалахнуло літо ватрою воста..є (*Б.Олійник*). 6. Виноград на зігнутих гілках гості..о простягає свої солодкі грона (*Н.Рибак*). 7. Лежить в полях блакитний сніг і непоміт..о тане (*М.Бажан*).

113. До поданих слів доберіть спільнокореневі прислівники з однією чи двома *н*. Підкресліть і поясніть орфограми.

З р а з о к. Без хмар — безхмарно.

Без причини, без платні, без сумніву, без перешкод, без жалю, без звуку, без захисту, без перерви, без надії.

114. Складіть і запишіть речення з поданих сполучень слів, замість крапок вставляючи *н* чи *ни*. Підкресліть і поясніть орфограму.

З р а з о к. 1. НЛО зник так само несподівано, як і з'явився.

1. Зникнути несподіва..о. 2. Виступати впевне..о й натхне..о. 3. Розмовляти віль..о. 4. Зробити стара..о.

115. Складіть і розіграйте діалог на тему «На виставці роботів», принагідно використовуючи прислівники. На прикладі вжитих вами прислівників поясніть їх правопис.

116. Спишіть речення, розкриваючи дужки. Поясніть орфограму.

1. Літак (не)помітно знижувався (*В. Козаченко*). 2. Сонце (не)рухомо стоїть над цим зеленим морем (*О. Гончар*). 3. (Не)легко даються мир і єдність (*Василь Шевчук*). 4. Спів (не)сподівано урвався (*З. Тулуб*). 5. Він (не)сміливо обернувся (*Р. Іваничук*). 6. Про себе розповідала (не)охоче, скупко (*В. Козаченко*).

117.І. Згрупуйте прислівники, які пишуться разом із *не*, у дві колонки: а) слово не вживається без *не*; б) можна замінити синонімом без *не*. Поясніть орфограму.

Немало, **неблизько**, **нерідко**, **ненароком**, **недбало**, **необачно**, **ненавмисне**, **невдовзі**, **неохоче**.

ІІ. Складіть і запишіть речення, у яких виділені прислівники писалися б із *не* окремо.

118.І. До прислівників у складі словосполучень доберіть із довідки синоніми з *не*. Підкресліть і поясніть орфограму.

З р а з о к. 1. Поводитися невимушено.

1. Поводитися вільно. 2. Прийти обов'язково. 3. Написати помилково. 4. Зустрітися випадково. 5. Відреагувати миттєво. 6. Вчинити необережно.

Д о в і д к а: негайно, неправильно, несподівано, необачно, невимушено, неодмінно.

ІІ. Прочитайте утворені словосполучення, правильно наголошуючи прислівники.

119. До поданих слів доберіть прислівники з протилежним значенням; складіть і запишіть із ними речення, використавши протиставлення.

Підкресліть і поясніть орфограми.

З р а з о к. Давно — недавно. Це було не давно, а тиждень тому.

Близько, дорого, сумно, швидко.

120. Дайте заперечні відповіді на запитання й запишіть їх. Прислівники підкресліть, поставте наголос, поясніть правопис.

З р а з о к. Куди ти ходив учора? — Учора я нікуди не ходив.

1. Куди ти ходив учора? 2. Чи був ти колись за кордоном? 3. Куди ти поїдеш на вихідні? 4. Звідки ви чекаєте листа? 5. Як ви святкуватимете? 6. Де видно райдугу?

121. Складіть речення з поданими прислівниками й запишіть, розкриваючи дужки. Підкресліть і поясніть орфограму «*Не* і *ні* з прислівниками».

(Не)вчасно, а з великим запізненням. (Не)навмисне. (Не)гайно. Нідé. Ніде. Нікуди. Нікуди. Нізвідки. Нізащо.

122. Прочитайте і спишіть речення. Поясніть написання *и*, *і* в кінці прислівників.

1. Уночі була гроза, а ранок видався ясний на диво (*С. Васильченко*). 2. Нарешті настав цей день (*Василь Шевчук*). 3. Завжди була і вічно буде дитина з книжкою в руці (*Д. Чередниченко*). 4. Океан місячної ночі розливається навкруги (*О. Гончар*). 5. Тільки той досягає мети, хто іде (*Олександр Олесь*).

123. Спишіть прислівники, ставлячи замість крапок букви *и* або *і*. Поясніть орфограму.

Завбільшк..., вноч..., позаоч..., навкос..., анітрох..., поодинц..., мимовол..., потовариськ..., навесн..., наввипередк..., заран..., повсюд..., щосил...

124. Утворіть від поданих слів прислівники, поясніть написання кінцевої букви.

О, полудень; на, в, круг; до купа; на, сторожа; по, один; по, заєць; на, вік; на, в, проти; у, два; за, в, довгий.

Робота в групах.

125. Поділившись на групи, складіть жартівливе оповідання пригодницького характеру. Принагідно використовуйте подані прислівники. На прикладі вжитих вами прислівників поясніть їх правопис.

Вранці, уночі, опівдні, завбільшки, завширшки, навкруги, тільки, звідси, всюди, наввипередки, поодинці, шосили, насторожі, анітрохи, нарешті, по-товариськи, повсюди.

126. Спишіть слова, знімаючи скісну ризику; де треба, ставте дефіс. Поясніть написання прислівників.

По/дружньому, аби/як, близько/близько, хтозна/що, як/небудь, коли/не/коли, сам/на/сам, будь/де, ледве/ледве, як/от, пліч/о/пліч, неждано/негадано, казна/що, всього/на/всього, не/сьогодні/завтра.

127. Спишіть речення, знімаючи скісну ризику. Поясніть написання прислівників та інших частин мови.

1. У сьомому класі, в свої чотирнадцять років, Андрій був уже по/справжньому дорослою людиною. 2. От/от розквітнуть уже й вишневі сади, груші/дички, спалахнуть ніжно/рожевим квітом яблуні (3 тв. В. Козаченка). 3. Концерт відбудеться за будь/якої погоди. 4. Ви уявляли коли/небудь своє місто років через двадцять? 5. Ось/ось розпочнеться вистава.

128. Від поданих займенників утворіть і запишіть прислівники за допомогою префікса *по-* і суфікса *-ому*, *-ему* (*-єму*).

Мій, твій, свій, наш, ваш.

129. Замініть виділені вислови прислівниками й запишіть за зразком. Поясніть орфограму-дефіс.

З р а з о к. 1. Дощить по-осінньому.

1. Дощить, **як восени**. 2. Хитрує, **як лисиця**. 3. Поводиться, **як лицар**. 4. Зробив, **як ви хотіли**. 5. Вийшло, **як ти хотів**. 6. Вийшло, **як я й передбачав**. 7. Обабіч дороги **місцями** лежав сніг.

130. Спишіть речення, знімаючи скісну ризику. Поясніть написання прислівників.

1. Зроду/звіку не бачив такого. 2. Там небо сьогодні синіло по/весняному свіже й високе, вище, ніж будь/коли (*О. Гончар*). 3. В степу де/не/де засиніли озера (*З. Тулуб*). 4. Ген/ген мріють дві гори в тумані (*С. Васильченко*). 5. Вряди/годи по верхів'ях дубів пролітав вітер (*Григорій Тютюнник*). 6. Рідко/рідко коли зблисне тепер на її личку усмішка (*В. Козаченко*). 7. Як/не/як, бували часом і тут гості (*І. Чендей*). 8. Андрій перепитав напівжартома-напівсерйозно (*В. Козаченко*).

131. Засперечалися Максим і Сергій. Перший доводив, що в реченні *Ми гуляли (по) святковому місту* є прислівник *(по) святковому*, і його слід писати через дефіс. Свою думку Максим аргументував тим, що нібито сполучення слів *(по)*

святковому відноситься до дієслова *гуляли*, відповідає на питання *як?*, не змінюється. Сергій доводив, що *(по) святковому* — прикметник з прийменником, а тому їх потрібно писати окремо.

Хто з учнів правий? Як слід перебудувати речення, щоб мав рацію інший?

132. Подані сполучення слів замініть синонімічними прислівниками з довідки й запишіть, знімаючи скісну ризку. Складіть і запишіть речення з прислівниками. Поясніть орфограми.

З р а з о к. 1. Спросоння. — Спросоння він не зрозумів, хто це.

1. Перебуваючи в сонному стані. 2. Дивитися похмуро, недоброзичливо. 3. Дуже просто. 4. Говорити тихо. 5. Тихо, потай, крадькома. 6. Цілком, повністю. 7. Зробити з початку.

Д о в і д к а. Тишком/нишком; с/під/лоба; в/пів/голоса; за/ново; за/просто; с/про/соння; в/су/ціль.

133. Складіть і запишіть попарно речення з прислівниками та однозвучними словами інших частин мови (вказіть, яких) із прийменниками. Поясніть різне їх написання. Виконайте завдання за варіантами.

З р а з о к. Спочатку весь клас придивлявся до новенької. — З початку їх знайомства минув тиждень.

А. 1. Украй — у край. 2. Насилу — на силу. 3. Удалину — у далину. 4. Востаннє — в останнє. 5. Нарешті — на решті. 6. Удвох — у двох. 7. По-справжньому — по справжньому.

Б. 1. Збоку — з боку. 2. Учотирьох — у чотирьох. 3. Назло — на зло. 4. Вглиб — у глиб. 5. Напоказ — на показ. 6. Наполовину — на половину. 7. Начистоту — на чистоту.

134. Напишіть невеликий твір-розповідь про цікавий випадок із вашого життя, використовуючи прислівники *зранку, навпростець, здалеку, навмання, вгору, вниз, зусібіч, ліворуч, праворуч, уперше, стрімголов, весело, раптом, несподівано, неочікувано, востаннє, вволю, зовсім, насилу, надвечір, додому*.

135. Спишіть речення, розкриваючи дужки. Поясніть написання прислівників та однозвучних із ними частин мови.

1. Шумить (по)іншому той сад, і квіти пахнуть (по)новому (*В. Сосюра*).
2. Вчора ми їхали (по)іншому шосе, а сьогодні поїдемо (по)новому мікрорайону.
3. Сонце пекло (по)весняному (*Р. Іваничук*). 4. (По) весняному небу пливли сніжно-білі хмари.

136. Спишіть сполучення слів, знімаючи скісну ризку. Поясніть умови вибору дефісних написань. Яке слово ви написали без дефіса і чому?

Говорив по/українськи, відрізати по/менше, трапилось давним/давно, зробити по/своєму, вдягнутися по/зимовому, людей видимо/невидимо, вчинити не по/товариськи, мало/помалу наближаємося.

137. Складіть і запишіть речення з прислівниками *де-не-де, ось-ось, ледве-ледве, абияк, віч-на-віч, будь-де, коли-небудь, хтозна-де, анітрохи*. Поясніть орфограми.

138. Спишіть речення; поясніть написання виділених прислівників.

1. **Знадвору** долинув гомін, сміх (*Василь Шевчук*). 2. Дорога круто пішла **вгору**. 3. Гулак побачив її **зблизька**. 4. Стосик книг лежав **збоку** на столику (*З тв. Р. Іваничука*). 5. **Зненацька** проміння ясне од сну пробудило мене (*Леся Українка*).

139. Спишіть слова, знімаючи скісну риску. Обґрунтуйте написання прислівників (у разі потреби користуйтеся орфографічним і тлумачним словниками).

У/до/світа, на/одинці, під/ряд, як/най/скоріше, на/в/шпиньки, горі/лиць, на/в/знак, босо/ніж, на/в/помацки, на/в/присядки, с/про/жогу, за/в/більшки, за/в/ширшки, за/в/вишки, на/в/прошки.

Робота в парах.

140. Уявіть ситуацію. Ви телефонуєте новому другові й запрошуєте його до себе в гості. Він не знає, де ви мешкаєте і як дістатися вашої домівки. Розіграйте діалог, поясніть йому маршрут, використовуючи подані прийменники та прислівники.

Опівдні, пішки, швидко, недалеко, спочатку, прямо, потім, навпроти, перед, попереду, позаду, справа, зліва, збоку, вгору, нижче, вище, поруч, близько, на-впростець, поблизу, далі, через, попід, уздовж, навскоси.

141. Прочитайте речення. Поставте питання до виділених слів, зіставте однозвучні слова, Поясніть, чому в одному разі вони пишуться разом, а в іншому — окремо.

1. А **згори** лине жайворонкова пісня (*Панас Мирний*). — Дорога йшла з **гори** на гору (З. Тулуб). 2. Зроблена **нашвидку** робота зазвичай неякісна. — **На швидку** до-помогу надійшов виклик. 3. Ми прийшли **удвох**. — **У двох** класах п'ятдесят учнів.

142. Спишіть речення, вставляючи замість крапок прислівники з довідки. Поясніть орфограму.

1. Тато повинен прийти.... 2. Мені... комп'ютерні ігри. 3. Наука давалася йому легко,... 4.... альпіністи долали крутий підйом. 5.... він поглядав на годинник. 6.... ми чекали телеграму. 7. Цей колір був дівчині....

Д о в і д к а: без зусиль; час від часу; крок за кроком; до лиця; з хвилини на хвилину; із дня на день; до вподоби.

143. Доберіть заголовок і напишіть твір-мініатюру про вашого улюбленого спортсмена чи артиста, принагідно вживаючи наведені прислівники.

Спочатку, швидко, вправно, впевнено, рішуче, рвучко, витончено, чудово, віртуозно, зовсім, стрімголов, ефектно, артистично, незрівнянно, неждано-негадано, за всяку ціну, мало-помалу, зараз же, ніскільки, вчасно, триумфально.

Службові частини мови

144. До кожного прийменника доберіть антонім із довідки, визначте їх вид за походженням. Усно складіть речення з будь-якими двома парами прийменників.

Попереду, до, зовні, перед, згідно з, над, без.

Д о в і д к а: за, позаду, від, всередині, всупереч, під, з.

145. Спишіть речення, розкриваючи дужки. Поясніть написання прийменників.

1. Червоний місяць аж горить, (з)за хмари тихо виступає. 2. (Із)за гаю сонце сходить (*Із тв. Т.Шевченка*). 3. Напиши нам (з)під гір про справжнісіньке літо (*В.Василяшко*). 4. (З)поза гори проміння скісно в морі порина (*І.Франко*).

Робота в групах.

146. Уявіть, що ви, члени однієї родини, зібрались увечері вдома. Розкажіть про події дня, про новини, якими вам хотілося б поділитися одне з одним. Уживайте, по змозі, подані прийменники.

Близько, перед, з, з метою, під час, з-поміж, у зв'язку з, через, внаслідок, з огляду на, на відміну від, завдяки, незважаючи на, наприкінці.

147. Спишіть речення, знімаючи скісну риску. Поясніть написання прийменників.

1. Летить голуб по/над полем (*Л. Глібов*). 2. По/між двома материками ліг многоводний океан (*М. Рильський*). 3. Дощ упав на/шлях широкий по/за даллю голубою (*А. Малишко*). 4. По/перед/у білою стіною підвівся бір (*Григір Тютюнник*). 5. По/де/куди з/по/між верб та садків виринають білі хати (*І. Нечуй-Левицький*).

148. Вкажіть слова, правильне написання яких із *не* неможливо визначити поза контекстом; з'ясуйте причину. Складіть і запишіть із ними речення, поясніть орфограму.

Негода, неправда, незабаром, невисокий, неповороткий, нездужати, неглибокий, даремно, не голосно, недобудований, ненависть, не багатий, незламний, нерішуче, не вистачати, недобачати, небезпечний, нерозбірливо, непокоїтися, не важкий, ненавмисно, незрівнянний, невгамовний, недоробка, незнайомка.

3Тексти диктантів

5 клас

1.

Українська мова

Ой, яка чудова,
світла і багата
українська мова,
мова мами й тата!
Мова мами й тата,
дідуся й бабусі.
Знаю її добре,
ще краще навчуся
(*Марійка Підгірянка*).

2.

День був ясний, сонячний та теплий. Надворі стояла суша. Небо синіло, як літом. Сонце ходило на небі низько, але ще добре припікало косим промінням. Тихий вітер ледве ворухився. Половина на вербах уже пожовкла, але на тополях, на осокорах лист зеленів, ніби влітку (*І. Нечуй-Левицький*).

3.

Ясною зеленою повіддю розіллялось жито. Здається, наче весь світ затопило воно. І по всій незорій землі котяться хвилі, а зверху по них вигойдуються та хлюпочеться сонячне проміння. По цьому безмежжю дме, віє, шугає вітер. Звідки в нього береться сила для невпинного, стрімкого польоту? І я починаю думати, що довгаста хмара вгорі є насправді крилом вітру і допомагає йому в польоті (*За Є. Гуцалом*).

4.

Чому помідор червоний

У бабусі на комині лежали насінини огірка й помідора. Притулилася до них маленька мачина.

«Ну що може вирости з такої крихітки?» — пихато сказали насінини.
Весною посіяла бабуся насінини помідора, огірка й маленьку мачину.
Минув час, і вирости огірок і помідор.
«А де ж наша мачина?» — спитали вони, хизуючись собою.
Почув їхню розмову метелик.
«А ви погляньте вгору!»
Високо вгорі подзвонювала золотою чашечкою маківка.
Огірок аж позеленів. Від задрощів.
А помідор почервонів. Від сорому (*В. Сенцовський*).

5.

Батько й мати

Батько й мати дали тобі життя і живуть для твого щастя. Бережи їх здоров'я і спокій. Не завдавай їм болю, прикрошів, страждань. Усе, що дають тобі батько й мати, — це їх праця, втома. Умій поважати працю своїх батьків.

Найбільше щастя для батька й матері — твоє чесне життя, працьовитість, а в шкільні роки — старанне навчання.

Принось у дім радість, оберігай щастя в сім'ї. Якщо люди вважають тебе поганою людиною — це велике горе для твоєї матері і твого батька.

По-справжньому любити батька й матір — це значить приносити в дім мир та спокій (*В. Сухомлинський*).

6.

Літній день

Блакитне небо дихало на землю теплом. Половіли жита й вилискували на сонці. Червоніло ціле море колосків пшениці.

Долиною повилась річечка, наче хто кинув нову стрічку на зелену траву. А за річкою, попід кучерявим зеленим лісом, вся гора вкрита розкішними килимами ярини.

Гарячою зеленою барвою горить на сонці ячмінь, широко стелеться килим ясно-зеленого вівса, далі темніє просо.

Межи зеленими килимами біліє гречка, наче хто розіслав великі шматки полотна білити на сонці.

І над усім тим розкинулось погідне блакитне небо, лунає в повітрі весела пісня жайворонка.

Віють з поля чудові пахощі нестиглого зерна і польових квітів (*М. Коцюбинський*).

7.

Білка

Білка — рід гризунів родини білячих. Відомо понад 55 видів білок, поширених у лісах Європи, Азії, Америки. В Україні водиться один вид — білка звичайна. Це хутровий звір довжиною тіла до 32 сантиметрів. Забарвлення білки міняється залежно від виду, сезону, віку. Звичайна білка має влітку рудий колір, взимку — попелястий, карпатська — темний.

Білки поширені у Поліссі, в Лісостепу і в Криму. Вони будують кулясте дупло у верховітті дерев з тонких гілок, моху, шерсті або оселяються в дуплах і в шпаківнях.

Білки активні вдень, а вночі сплять. У дощову погоду і під час сильних морозів не виходять із жител.

Основна їжа білок — насіння ялини, сосни, модрина, горіха, ліщини, жолудя, плоди бука, гриби, бруньки, пагони, комахи. На зиму вони заготовляють собі корм, який ховають у відомих тільки їм місцях.

Білка — символ запасливості, заклопотаності, працелюбства (*В. Крижанівська*).

8.

Голуб

Голуб — рід птахів ряду голубоподібних. Свійський голуб походить від дикого сизого голуба. Відомо понад 150 порід голубів. Їх поділяють на поштових, декоративних і м'ясних.

Голуби живуть парами. Гнізда влаштовують у житлових будівлях, живляться насінням різних рослин, крупою, хлібом.

Українці здавна опоетизовують голубів, наділяють їх найкращими людськими рисами. Голуб став символом чоловіка, парубка, батька. До них часто зверталися «голубе сивий», «голубчику сизокрилий».

Голубка символізує жінку, дівчину, матір. При звертанні їх називали «голубонько сизокрила», «сивая голубко».

Пара голубів означає щасливе подружнє життя, вірне кохання.

Голуб — це символ Святого Духа, ширшої любові, злагоди, ніжності, подружньої вірності (*В. Крижанівська*).

6 клас

1.

Наша мова

Літера до літери,
Слово до слова —
Так починається
Наша мова.
Рідна мова —
Моя країна.

Так починається
Україна.
Так починається
Білий світ —
З моєї матері
Біля воріт.

(*В. Виходцев*).

2.

Україна

Україна — незалежна держава, яка утворилася 24 серпня 1991 року. Її площа — 603,7 тисяч квадратних кілометрів. Станом на перше квітня 2017 року тут проживає 42 384 019 українців.

Столиця — місто Київ. До складу України входять окупована нині Автономна Республіка Крим, 24 області, міста Київ і Севастополь.

Державна мова в Україні — українська. Державними символами нашої країни є Державний прапор України, Державний герб України і Державний гімн України.

Єдиний орган, який затверджує закони, — Верховна Рада України. Виконує закони, керує діяльністю всієї держави Кабінет Міністрів України (уряд).

Владу в областях і районах, місті Києві здійснюють місцеві й державні адміністрації. За додержанням законів стежать Верховний Суд та місцеві суди.

Главою держави є Президент України, якого обирають громадяни на виборах шляхом таємного голосування (*3 кн. «Україна в словах»*).

3.

Гостинна хата

Тесляре, тесляре, збудуй мені хижку
в зеленім садочку, в квітучім затишку
Змуруй мені, муляре, піч та й рівненько,
щоб в хаті зимою було всім тепленько.
Ти справ мені, столяре, двері й віконця,
поріг від дороги, а двері - до сонця.
А ти мені, скляре, встав скло ясне в рамку,
аби мені сонце світило від ранку.
Ковалю, ковалю, зготов мені ключик,
і сильні завіси, й замочок блискучий.
Я буду раненько замок відмикати,
щоб ви не минали гостинної хати
(*Марійка Підгірянка*).

4.

Сонце вже ховалось за гори, хоч було ще не пізно.

Узгір'я геть далеко темно-синьою хмаркою спускалося в море і все темніло, темніло... По рожевій гладіні моря пробігали то золоті, то блакитні іскри, мінились, блідли, а разом із ним блідла і рожева барва.

Та ось рожева барва зникла. Повіяв ранковий вітер, хвиля сплеснула сильніше. Освітлений краєчок берега почорнів, тінь швидко побігла аж на середину моря, що вкрилось дрібнесенькими білими гребінцями.

Потім так же раптово зникли гребінці і вітер. Море знову стало спокійне, гладеньке, тільки сизе, як голубині крила (*За Лесею Українкою*).

5.

Хортиця

Це найбільший острів на Дніпрі. Він розташований біля міста Запоріжжя. Тут дбайливо зберігають природні скарби: діброви й соснові ліси, плавні, стрімкі скелі, ковиловий степ з рідкісними рослинами. Вільно почуваються на Хортиці козулі і вепри, зайці й лисиці, бобри й черепахи. А скільки тут різного птаства: лебеді, журавлі, чаплі, орлани!

З прадавніх часів на мальовничому острові жили люди. Це засвідчують численні археологічні знахідки, яким кілька тисяч років.

Та найбільшою славою овіяна Хортиця за козацької доби. Десь п'ятсот років тому для захисту нашого краю від ворогів, що нападали з південного степу, козаки звели тут грізну фортецю. Вона була обнесена щільним частоколом із грубих загострених угорі колод. Саме за ці «січені» колоди вона й дістала назву — Запорозька Січ.

Захисниками фортеці були сміливці, які втікали від панщини і ставали вільними людьми — козаками. Запорожці уславили себе як мужні, віддані сини України (*З журналу*).

7.

Українська пісня

Українська пісня. Хто не був зачарований нею, хто не згадує її, як своє чисте дитинство, свою горду юність, своє бажання бути красивими і ніжними, сильними й хоробрими?

Який митець не був натхнений її багатючими мелодіями, безмежною широтою і красою її образів, їх чарівною силою! Вона викликає в душі людській найскладніші, найтонші, найглибші асоціації, почуття, думки і прагнення всього, що є кращого в людині, що підносить її до вершин людської гідності, до людяності, до творчості.

Який боєць не знаходив для себе в українській пісні сили й завзяття, бойової щедрості, любові до народу, презирства до ворога і до смерті! (*За О.Довженком*).

8.

Десять «не можна»

Не можна ледарювати, коли всі працюють.

Не можна сміятися над старістю і старшими людьми. Про старість треба говорити з повагою.

Не можна сперечатися зі старшими, дорослими, особливо з шанованими людьми.

Не можна проявляти невдоволення тим, що в тебе немає цінних речей.

Не можна допускати, щоб мати давала тобі те, чого вона не може дозволити собі.

Не можна робити того, що не схвалюють старші.

Не можна залишати стару рідну людину самотньою.

Не можна збиратися в дорогу, не спитавши дозволу і поради у старших.

Не можна сідати до столу, не запросивши старшого.

Не можна сидіти, якщо стоїть доросла людина, особливо літня, тим більше жінка (*За В.Сухомлинським*).

9.

Земля з космосу

Уявіть собі, що ми разом із вами в одному екіпажі з космічною швидкістю пролітаємо на орбіті. Під нами змінюються материки, океани, плывуть міста і села. Під нами земля. А як там за бортом? Дивимося в ілюмінатор.

Незрівнянне ні з чим відчуття, коли з такої висоти сприймаєш знайомі з підручника географії контури планети, обриси океанів і півостровів. Бачиш перед очима всю велетенську неозорість і чітко усвідомлюєш, як багато нам усім ще треба зробити, щоб уберегти нашу землю від полум'я війни. Залишити для майбутніх поколінь її незліченні багатства, її незрівнянну красу: простори неозорих ланів, ліси, чисту глибину озер, прозору хвилю рік та річечок (*П.Попович, А.Дринь*).

1.

Збройні сили України

Головне завдання Збройних сил України (ЗСУ) — оборона держави, захист її незалежності й недоторканності кордонів.

Принципи будови, навчання і виховання особового складу ЗСУ визначаються суспільним, державним ладом, політикою держави й відповідними законами. У 1993 році Верховна Рада України прийняла воєнну доктрину, яка має оборонний характер.

Збройні сили України складаються із сухопутних військ, військово-повітряних сил та військ протиповітряної оборони, ракетних військ та артилерії, аеромобільних військ, військово-морського флоту, прикордонних, внутрішніх військ та військ Міністерства надзвичайних ситуацій.

Роди військ поділяються на види, зокрема, до сухопутних військ входять десантні, танкові, аеромобільні та інші.

Керівництво Збройними силами України здійснює Міністерство оборони України на чолі з Міністром оборони.

Головнокомандувачем Збройних сил є Президент України (*3 кн. «Україна в словах»*).

2.

Термінова операція

Головний хірург військового шпиталю повертався з роботи додому. І раптом побачив на дорозі пораненого птаха.

Важко сказати, як сталося, що молодий грак потрапив під автобус. У нього було розбите крило, перебита лапка.

Хірург підібрав птаха і швидко повернувся в лікарню. Зайшов до операційної, зателефонував.

— Терміново, — сказали сестри, — когось привезли.

Через кілька хвилин усе було готове до операції. Вона тривала довго і була зроблена за всіма правилами. Грак вижив. Він знав усіх медсестер і няньок, але найбільше любив головного хірурга. Проводжав його до шпиталю. Варто було йому сказати: «Додому!» — летів додому.

Навесні грак вимостив собі гніздо на гіллі міцного ясеня. Тепер на деревах уже ціле місто грачине. І вранці, коли головний хірург іде на роботу, над ним привітно кружляє пташина зграя (*О.Кравець*).

3.

Поділля

Красою України називала його наша геніальна поетеса Леся Українка. Подільська земля широка та квітуча. Вона охоплює Вінниччину, Тернопільщину й Хмельниччину. Це межиріччя лівих приток Дністра й Південного Бугу. А Південний Буг — дуже мальовнича ріка з гранітними порогами й стрімкими скелястими берегами, що несе свої води до Чорного моря.

Жили на Поділлі люди з давніх-давен. Свідченням цього є численні цікаві знахідки з археологічних розкопок. Прославлено цей благодатний край у поезії і в прозі видатними письменниками, оспівано талановитими композиторами в музичних творах. На весь світ відома мелодія української народної пісні «Шедрик» в обробці Миколи Леонтовича, пам'ятник якому спорудили в місті Тульчині.

Прославили Поділля борці за волю України Устим Кармелюк, Іван Богун та інші вірні сини цього краю. Нині творять йому славу наші сучасники (З журналу).

4.

Чого тільки ми не виражаємо руками! Ми вимагаємо, обіцяємо, кличемо і проганяємо, погрожуємо, просимо, відмовляємо, захоплюємося, розкаюємося, лякаємося, наказуємо, підбадьорюємо, заохочуємо, звинувачуємо, прощаємо, зневажаємо, звеличуємо, вшановуємо, радіємо, співчуваємо, сумуємо, дивуємося, вигукуємо. Стільки ж найрізноманітніших речей, як і за допомогою язика!

Кивком голови ми погоджуємося, відмовляємо, вітаємо, вшановуємо, величаємо, підкоряємо, погрожуємо, запевняємо, повідомляємо.

А чого тільки не виражаємо ми за допомогою брів і плечей! Немає руху, який не говорив би і до того ж мовою, зрозумілою всім без усякого навчання, цілком узвичаєною мовою (*М.Монтень*).

5.

Піймавши перлину, Борис доганяє батька. І вони йдуть далі, переступаючи через сонячних зайчиків, ідуть по золотому піску, так гарно прибитому дощем і помережаному сонцем, повз Силенків дім з повіриваними дверима й вікнами, повз сліпучо-зелену колонаду дерев, осяяних сонцем і оправлених у веселкові діаманти...

Вони йдуть вуличкою. А як вона кінчиться, то вийдуть на величезну ярмаркову площу, залиту сліпучим сонцем, і підуть по ній навкоси, потім підуть через голі розпечені піски, через сині бори, через червону шелюжину, через духмяні килими чебрецеві (*І.Багрянний*).

6.

Криниця

Українці здавна селилися біля річок та озер. Якщо води близько не було, розчищали природні джерела. Викопували ями, щоб дістатися до води. Обносили стіни камінням або дерев'яним зрубом, складеним переважно з колод чи дощок, — цямринами, і робили колодязі. Якщо вода була глибоко, зводили спеціальні прибудови, або журавлі. Пізніше почали ставити корби або коловороти, надбудовувати дахи.

Криниці люди вважають священними, як і воду. Біля них не можна кричати, сваритися. Тут садять калину або вербу, щоб оберігати воду від нечистої сили, очищати її. Водою з криниці, взятою до сходу сонця, замішують обрядовий хліб — коровай, скроплюють хвору людину, щоб одужала.

Криниця — символ батьківщини, здоров'я і сили, багатства й родючості, святості й чистоти, краси та вірності, безсмертя народного духу.

Символіка криниці пов'язана з символічним значенням води (*Н.Данилюк*).

7.

Українське дерев'яне зодчество

З давніх-давен українці будують споруди з деревини. Деревина — чудовий будівельний матеріал.

В Україні колись зводили саме такі будівлі з гостроверхими дахами, гарними галереями, різьбленими ганками й віконницями.

Із покоління в покоління передавали майстри-тесларі свій безцінний дар.

Дерев'яні церкви Закарпаття — найцінніший внесок краю у світову мистецьку скарбницю. Переважну їх більшість споруджено без жодного цвяшка! Справжньою гордістю є триверхі церкви, які зберегли для нащадків найдавніший спосіб українського храмобудування.

Закарпатська Гуцульщина представлена п'ятизрубними церквами. Збереглися також дерев'яні церкви, збудовані в готичному та бароковому стилях, що засвідчують зв'язок із Заходом.

Усі ці перлини дерев'яного зодчества — безцінні пам'ятки мистецтва, свідчення високої культури наших предків, української присутності у світовій історії, джерело естетичної насолоди, натхнення й духовної наснаги.

На території Закарпаття збережено сто вісімнадцять дерев'яних церков, збудованих упродовж останніх п'яти сторіч (*Із кн. «Сім див туристичного Закарпаття»*).

8.

Травень

Стояв травень, цвіли садки. Гілля було залите біло-рожевим пахучим туманом, який хвилями перекочувався з одного обійстя до другого, від садка до садка. А в тому тумані, якого не могла розігнати ні тепла погода, ні лагідне сонце, співали пташки, бриніла комашва, стурбовано й працювано гули бджоли.

Під ногами наївно й мило світилася зелена трава, аж шкода було по ній ступати. Вулицями, шляхом неквапно походжав прозорий вітер. Тільки іноді пускався бігцем, неначе ганявся з кимось наввипередки. І тоді на невисокому шпориші, на гілках дерев, залитих квітучим туманом, залишалися його обережні сліди. Але вони зразу ж зникали, і знову невидимий вітер ходив неквапно, не залишаючи жодного сліду (*Є.Гуцало*).

9.

Море

Море при самому березі ніжно пінилось і тихо грало.

Одинока чайка з криком кружляла над водою. Вільна безтурботна чайка.

Вода була чиста, прозора. На дні чітко проступали обточені хвилею і проїняті сизою хугою округлі камінці. Між ними тремтливою зграйкою в'юнилися

мальки скумбрії. Незграбні краби, зачувши небезпеку, враз відштовхувались усіма ніжками, рухаючись боком.

Велично погойдувались гіллясті водорості, розвіявши свої зелені й брунатні коси в той бік, куди плинула морська течія. Вони тягнулися до сонця й немов хотіли вирватися з холодної глибини, та корінь придавило каміння, і він навіки прилип до морського дна, немов опинився на якорі. Тільки сріблясті медузи вільно розгойдувалися під водою. Дуже красиві у воді ці білясті водяні парашутики. А як викине їх штормом на берег, вони тануть на очах і швидко гинуть.

І так усе, що живе під водою, на дні морському. Доти й красиве та принадне, поки знаходиться в рідній стихії (За *В. Кучером*).

Література

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Н.Н.Алгазина. — М.: Просвещение, 1987. — 160 с.
2. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі /А.М.Алексюк. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Рад. школа, 1981. — 206 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Ю.К.Бабанский. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
4. Баранов М.Т., Иваницкая Г.М. Обучение орфографии в 4-8 классах: пособие для учителя /М.Т.Баранов, Г.М.Иваницкая. — К.: Рад. школа, 1987.
5. Бардаш М.В. Навчання орфографії у восьмирічній школі: [посібник для вчителів української мови 5-8 кл.] /М.В.Бардаш. — К.: Рад. школа, 1966.
6. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам /Б.В.Беляев. — М.: Просвещение, 1965. — 227 с.
7. Беляев О.М. Сучасний урок української мови /О.М.Беляев. — К.: Рад.школа, 1981. — 176 с.
8. Блинов Г.И. Методика изучения пунктуационного правила /Г.И.Блинов. — М.: Просвещение, 1972.
9. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии /Д.Н.Богоявленский. — М.: Просвещение, 1966. — 307 с.
10. Бондаренко Н.В. Концепція вивчення української мови в 5-12 класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання /Н.В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. — 2002. — №5. — С. 43-50.
11. Бондаренко Н.В., Ярмолюк А.В. Концепція підручника української мови для 5-12 класів шкіл з російською мовою навчання / Н.В.Бондаренко, А.В.Ярмолюк // Дивослово. — 2002. — №4. — С.66-71.
12. Бондаренко Н.В. Педагогічні технології /Н.В.Бондаренко //Гуманітарні технології: концепт лекцій /За ред. В.В. Різуна. — К.: Видавничий дім «КМ Academia», 1994. — С.30-58.
13. Бондаренко Н.В. Текстцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти // Реалізація державної мовної політики України щодо вивчення української мови як державної: Матеріали міжнародного науково-методичного семінару. 9-10 червня 2009 року, м. Ужгород. — Ужгород: Ліра, 2009. — С. 143-153.
14. Бондаренко Н.В. Проблеми формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови та шляхи їх розв'язання /Н.В.Бондаренко // Українська мова і література в школі. — 2012. — №4. — С. 7-9.
15. Бондаренко Н.В. Робота з текстом на уроках української мови / Н.В.Бондаренко // Бібліотечка «Дивослова». — 2008. — №5. — 56 с.
16. Бондаренко Н.В., Ярмолюк А.В. Українська мова: підручник для 5 (6, 7, 8, 9) класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою / Н.В. Бондаренко, А.В. Ярмолюк. — К.: Освіта, 2005 (2006, 2007, 2008, 2009).
17. Бондаренко Н.В. Читання як проблема методики навчання української мови /Н.В.Бондаренко // Дивослово. — 2004. — №12. — С. 19-25.
18. Бондаренко Н.В., Скрипець Н.М. Диктант як ефективний прийом навчання правопису /Н.В.Бондаренко, Н.М.Скрипець // Дивослово. — 2014. - №2. — С. 2-6.

-
19. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку / В. А. Виноградов. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — Вып. 1. — 57 с.
 20. Власенков А. И. Обучение русской орфографии в школе с белорусским языком преподавания / А. И. Власенков. — Минск: Народная асвета, 1981. — 224 с.
 21. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку: пособие для учителя / А.И. Власенков. — М.: Просвещение, 1982. — 208 с.
 22. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. — К.: Вища школа, 1985. — 360 с.
 23. Городенська К. Найвідповідальніше завдання кожного вчителя-словесника — прищепити повагу до українського слова / К. Городенська // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях і колегіумах. — 2003. — №2.
 24. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах /И.Ф.Гудзик. — Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2007. — 496 с.
 25. Жайворонок В.В. Велика чи мала літера? Словник-довідник /В.В.Жайворонок. — К.: Наукова думка, 2004. — 204 с.
 26. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
 27. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. — Дрогобич: Відродження, 1994. — 218 с.
 28. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: пособие для учителя / Г.М. Иваницкая. — К.: Рад. школа, 1984. — 208 с.
 29. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии /В.Ф.Иванова. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
 30. Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А. Словотвірна морфеміка сучасної української літературної мови / Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська. — К., 1998.
 31. Козачук Г. О. Підвищення грамотності учнів: навчальний посібник /Г.О.Козачук. — К.: Освіта, 1994.
 32. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. — 2012. — №4. — С. 51-64.
 33. Купалова А.Ю. Задачи совершенствования системы методов обучения русскому языку / А.Ю.Купалова // Совершенствование методов обучения русскому языку : сб. статей [пособие для учителей]. — М.: Просвещение, 1981. — С. 5-13.
 34. Лернер И.Я. Система методов обучения: дидактический аспект /И.Я.Лернер //Совершенствование методов обучения русскому языку: сб. статей [пособие для учителей] — М. : Просвещение, 1981. С.14-27.
 35. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения / И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин //Советская педагогика. — 1965. — №3.
 36. Лихачев Б.Т. Сущность, классификация и единство методов обучения и воспитания / Б.Т.Лихачев // Русский язык в школе. — 1981. №1. С.23-33.
 37. Ломизов А.Ф. Обучение пунктуации в средней школе / А.Ф.Ломизов / Под ред. А.В. Текучева. — М., 1975.
 38. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения /М.И. Махмутов. — М.: Просвещение. 1977.

-
39. Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителей / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др. Под. ред. Т.А. Ладыженской. — М.: Просвещение, 1980. — 240 с.
 40. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ / С. А. Омельчук. — К.: Грамота, 2009. — 224 с.
 41. Палей М.И. Очерки по методике русского языка /И.Р.Палей. — М.: Просвещение, 1965.
 42. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению /Е.И.Пассов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
 43. Развитие речи учащихся: пособие для учителя / Н.А. Пашковская, Г.М. Иваницкая, Л.Н. Симоненкова. — К.: Рад. школа, 1983. — 199 с.
 44. Петерсон М.Н. Система русского правописания. — М. Изд-во МГУ, 1955.
 45. Плахотник В.М. Вправи і завдання в лінгводидактиці /В.М.Плахотник //Українська мова і література в школі. — 2009. - №3. — С.43-45.
 46. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: теоретичний аспект [навч. посібник] /К.М.Плиско. — Харків: Основа, 1995.
 47. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання /О.Пометун. — К., 2007. — 142 с.
 48. Приступа Г.Н. Основы методики орфографии в средней школе: пособие для учителя / Г.Н.Приступа. — Рязань, 1973. — 319 с.
 49. Потебня А.А. Мысль и язык /А.А.Потебня. — К., 1993.
 50. Почепцов Г.Г. Основы прагматического описания предложения / Г. Г. Почепцов. — К., 1986.
 51. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания /Н.С.Рождественский.— М., 1960.
 52. Розенталь Д.Э, Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. — М.: Просвещение, 1985. — 399 с.
 53. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О.О.Селіванова. — Полтава: Довкілля — К., 2008. - 712 с.
 54. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах / М.Г. Стельмахович. — К.: Радянська школа, 1981, — 136 с.
 55. Український правопис /Ін-т мовознавства ім. О.О.Потебні НАН України, Ін-т укр. Мови НАН України. — К.: Наукова думка, 2008. — 288 с.
 56. Успенский М. Б. Русский язык в школах Украинской ССР. — 4-8 классы / М. Б. Успенский. — К.: Радянська школа, 1978. — 178 с.
 57. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе /М.Б.Успенский. — М.: Педагогика, 1979. — 127 с.
 58. Ушаков М.В. Методика правописания /М.В.Ушаков. — М., 1941.
 59. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи /Л.П.Федоренко. — М.: Просвещение, 1984. — 160 с.
 60. Фурдуй М.І. Українська мова. Практикум з правопису: навч. посібник / За ред. В.В. Різуна / М.І. Фурдуй. — 2-ге вид. — К.: Либідь, 2005. — 272 с.
 61. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект [монографія] /А.В.Фурман. — Тернопіль: Астон, 2007. — 164 с.

-
62. Хазанова А.С. Работа по орфографии и пунктуации при изучении синтаксиса: пособие для учителей /А.С.Хазанова. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с.
63. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навчально-методичний посібник / І. М. Хом'як. — Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. — 124 с.
64. Хуторской А.В. Современная дидактика /А.В.Хуторской. — [2-е изд., перераб.] - М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.
65. Штерн І.В. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики /І.В.Штерн. — К., 1998.
66. Ющук І.П. Практикум з правопису української мови /І.П.Ющук. — К.: Освіта, 1994. — 254 с.
67. Ющук І. П. Практичний довідник з української мови /І.П.Ющук. — К.: Рідна мова, 1998. — 223 с. (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство).
68. Яворська С.Т. Диференційований підхід до навчання орфографії / С.Т. Яворська //Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. — Одеса. — 2005. — №7-8. — С.215-218.
69. Яворська С.Т. Методика навчання орфографії у процесі вивчення будови слова і словотвору: навчально-методичний посібник /С.Т.Яворська. — К.: Видавничий центр «Академія», 2014. — 186 с.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

БОНДАРЕНКО Неллі Володимирівна

**ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Посібник

Редактор *Бартош С.В.*
Верстка *Мирончик Ю.П.*
Обкладинка *Мирончик Ю.П.*

Підписано до друку 15.08.2017. Формат 70x1001/16.
Гарнітура Петербург. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк.10,4. Наклад 300 пр.

ВИДАНО ЗА РАХУНОК ДЕРЖАВНИХ КОШТІВ. ПРОДАЖ ЗАБОРОНЕНО.

Віддруковано у
ТОВ «Видавничий дім «САМ».
01004, м. Київ, вул. Червоноармійська, 8,
тел. (044) 235-72-20.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
та розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3750, від 01.04.2010 р.