

Отримано: 11 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 19 вересня 2017 р.

Прийнято до друку: 22 вересня 2017 р.

e-mail: i.m.khomiak@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-68-132-137

Хом'як І. М. Особистісно орієнтоване навчання орфографії в інтерферованому середовищі / І. М. Хом'як // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 68. – С. 132–137.

УДК 371.3:811.161.2'35

Хом'як Іван Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри української мови і літератури, Національний університет «Острозька академія»

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ В ІНТЕРФЕРОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті охарактеризовано важливість застосування особистісно орієнтованого навчання; дано власне трактування поняття особистісно орієнтованого навчання орфографії української мови; умотивовано особливості засвоєння української орфографії в інтерферованому мовному довіллі; аргументовано актуальність індивідуалізації й диференціації навчально-пізнавальної діяльності школярів, без урахування чого відбувається взаємозмішування орфографічних норм; доведено важливість активної роботи учнів на всіх етапах навчально-виховного процесу, особливо під час зіставлення власного освітнього продукту з результатами науковців; обґрунтовано необхідність застосування в навчанні орфографії зіставного прийому, використання якого здатне застерегти школяра від інтерференційних впливів; охарактеризовано зіставні таблиці; описано методiku їх застосування, як і мультимедійних засобів, де мовні об'єкти зручно передавати за допомогою графічних зображень, відеоматеріалів, анімації.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, українська орфографія, інтерфероване середовище, інтерференційні впливи, взаємозмішування орфографічних норм, індивідуалізація й диференціація навчально-пізнавальної діяльності школярів, зіставний прийом.

Хомяк Иван Николаевич,

доктор педагогических наук, профессор, академик Академии наук высшей школы Украины, заведующий кафедрой украинского языка и литературы, Национальный университет «Острожская академия»

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ В ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЙ СРЕДЕ

В статье характеризуется необходимость применения личностно ориентированного обучения; дается определение понятия личностно ориентированного обучения орфографии украинского языка; мотивируются особенности усвоения украинской орфографии в интерферирующей речевой среде; аргументируется актуальность индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности школьников, без учета чего происходит взаимосмешивание орфографических норм; доказывается необходимость активной работы учащихся на всех этапах учебно-воспитательного процесса, особенно во время сопоставления личного продукта усвоения знаний с результатами научных работников; обосновывается необходимость применения в обучении орфографии сопоставительного приема, использование которого способно предотвратить интерферирующее влияние; характеризуются сопоставительные таблицы, описывается методика их применения, как и мультимедийных средств, где речевые объекты удобно передавать с помощью графических изображений, видеоматериалов, анимации.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, украинская орфография, интерферирующая среда, интерферирующее влияние, взаимосмешивание орфографических норм, индивидуализация и дифференциация учебно-познавательной деятельности школьников, сопоставительный прием.

Ivan Khomiak,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature, National University of «Ostroh Academy»

SELF-ORIENTED EDUCATION OF ORTHOGRAPHY IN THE INTERFERED ENVIRONMENT

In the article characterized the importance of application self-oriented education in the general educational institutions; highlighted that in the beginning was a method of cooperation which arose in opposition to authoritarian pedagogy; given its own interpretation of the concept of self-oriented education of Ukrainian language orthography which is affected by interfered influences in modern language environment; motivated the features of assimilation Ukrainian orthography in the interfered environment; argued the actuality of differentiation and individualization pupil's educational-cognitive activity, without considering these speech is affected by negative influence from others, happening

intermixing of orthographic norms, especially notable after learning such material at the lessons of a related language or modification of orthographic form of the word on the analogy to its sounding in local subdialect; approved the importance of active pupil's work on each phase educational-cognitive process, especially when comparing self-educational products with results of scientists, in process of creating generalized educational product by acting multilingual comparisons; substantiated the necessity of using comparative approach in learning orthography, applying of what can mention from interfered influences, activates pupil's logical thinking, develops their attention especially during processing partly similar and opposite orthographic phenomena learnable languages; characterized comparing tables that fix lingual facts, which need comparison to not assume deviations in using orthograms; described methods of application as multimedian ways where lingual objects are easy to transmit by graphical images, video materials, animation.

Key words: *self-oriented education, Ukrainian orthography, interfered environment, interferential influences, intermixing of orthographic norms, individualization and differentiation pupil's educational-cognitive activity, comparing approach.*

У нині чинних програмах з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів значну увагу приділено вивченню орфографічного матеріалу, однак рівень правописної грамотності випускників сучасної школи не завжди відповідає суспільним потребам. На основі багаторічних спостережень дійшли висновку, що в текстах для редагування школярі найактивніше реагують на лексичні недоліки, однак не завжди знаходять їм літературні відповідники, адекватні правописним нормам. Характерно, що найуживаніші в повсякденному спілкуванні інтерференційно забарвлені лексеми учні нерідко сприймають як нормативні одиниці. Стало очевидним, що традиційна методика навчання потребує змін, спрямованих на створення оптимальних умов для всебічного розвитку мовної особистості.

Про необхідність особистісного підходу в педагогіці, психології й лінгводидактиці йдеться в працях Ш. Амонашвілі, С. Подмазіна, В. Сухомлинського, Б. Федоришина, а в подальшому – у роботах І. Беха, Л. Варзацької, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Кременя, О. Савченко, В. Серикова, А. Фасолі, І. Якиманської та ін.

Так, методику, як навчати української мови всіх по-різному, розробила О. Кучерук, яка в монографії «Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика» висвітлила основні аспекти особистісно орієнтованої методичної системи навчання української мови, особливості якої зумовлені провідними цільовими напрямками шкільного курсу української мови, методами їх забезпечення й сучасними тенденціями організації процесу мовної освіти; врахувала напрацьовану в дослідженні «збагачену» систему методів навчання української мови, а також психолого-педагогічні чинники підвищення ефективності формування українськомовної особистості в основній школі [8].

На сторінках фахового журналу І. Кучеренко висвітлила сутність особистісно орієнтованої технології навчання, що забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного учня як індивіда; представила розроблену модель особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови; охарактеризувала головні ознаки й компоненти особистісно орієнтованої технології уроку мови; здійснила компаративний аналіз традиційної й особистісно орієнтованої методик [6; 7].

Мета нашого дослідження – охарактеризувати особливості особистісно орієнтованого навчання української орфографії в умовах інтерферованого довкілля.

Особистісно орієнтоване навчання запроваджено як результат кризи системно-структурної методики навчання. Якщо в узвичаєному розумінні навчання – це діяльність учнів, спрямована на здобуття знань, то особистісно орієнтоване навчання являє собою процес розвитку дитини, допомоги, підтримки, мотивованої стійким інтересом до пізнання й прагненням самостійно вчитися. Здійснюється рішучий поворот до особистості учня: школа вчиться поважати власну гідність дитини, її інтереси, захоплення, прагне створювати необхідні умови для самореалізації та розвитку особистості школяра, бо дитина, за словами Дж. Дьюї, – це сонце, навколо якого обертаються всі навчальні засоби; дитина – це початок, центр і кінець усього.

Технологіям особистісно орієнтованого навчання передувала методика співробітництва, що своєю чергою виникла на протигагу авторитарній і технократичній педагогіці. Центральною фігурою навчально-виховного процесу стає учень, учитель асоціюється із джерелом знань, досвіду, виконує роль старшого члена учнівського колективу.

Одне з найважливіших завдань педагогіки співробітництва В. Сухомлинський вбачав у тому, щоб у процесі оволодіння знаннями кожна дитина відчувала людську гідність, почуття гордості. «Учитель, – на думку педагога, – не тільки відкриває світ перед учнем, а й утверджує дитину в навколишньому світі як активного творця, будівничого, який відчувається гордим за свої успіхи. Процес навчання відбувається в колективі, але кожен свій крок на шляху пізнання діти роблять самостійно; розумова праця – це глибоко індивідуальний процес, що залежить не лише від здібностей, а й від вдачі дитини та від багатьох інших умов, часто не завжди помітних» [13, с. 279–281].

Особистісно орієнтоване навчання орфографії трактуємо як активний процес вироблення правописної компетентності на основі суб'єктного досвіду учня, узгодженого з науковим змістом навчального матеріалу; як спосіб індивідуальної життєдіяльності з метою самоутвердження мовної особистості.

Особистісно орієнтоване навчання побудовано на таких положеннях: пріоритет індивідуальності, самобутності дитини – активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі; для конструювання та реалізації навчального процесу потрібна особлива робота вчителя з виявлення суб'єктного досвіду кожного учня; в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що асоціюється з навчанням, та суб'єктного досвіду кожного учня; взаємодія двох видів досвіду повинна відбуватися не шляхом витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності; розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку; головним результатом учіння повинні бути сформовані на основі засвоєння знань і вмінь пізнавальні здібності школяра [10, с. 29].

Мета особистісно орієнтованого навчання, за визначенням І. Беґа, полягає в проектуванні та організації найбільш сприятливих умов для розвитку особистості учня як індивідуальності в навчальному процесі [2, с. 2]. Головними завданнями є: розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня; розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей школяра; допомога йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні; формування культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя [16].

У процесі особистісно орієнтованого навчання школярі «вчатьсЯ вчитисЯ», у зв'язку із цим набуває актуальності диференціація й індивідуалізація їх навчально-пізнавальної діяльності.

Неоднаковий характер орфографічних помилок, властивих учням із різних діалектних середовищ, зумовлює потребу в диференційованому підході до навчання правопису [15]. Диференційоване навчання полягає у варіативності навчального змісту, використанні системи диференційованих завдань, організації групової і парної форм проведення занять, які здатні відтіснити фронтальну форму з панівної позиції. Реалізація диференційованого підходу в навчанні орфографії створює сприятливі умови для встановлення численних співвідношень між звуковими системами літературної мови і кожного окремого наріччя, між звуковою системою діалектної мови і загальноприйнятою системою орфографії, між літературною вимовою і правописом.

Проведені нами педагогічні спостереження дозволяють підтвердити думку Л. Симоненкової про доцільність диференційованого підходу до планування навчального матеріалу в умовах різних діалектних груп шляхом внесення деяких змін у межі годин, відведених програмою на вивчення кожного з розділів мови.

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

В умовах південно-західного наріччя більше уваги необхідно приділити вивченню таких тем, як: «Голосні і приголосні звуки», «Приголосні тверді і м'які, дзвінки і глухі», «Співвідношення звуків і букв», «Вимова приголосних звуків та позначення їх на письмі», «Позначення м'якості приголосних на письмі буквами *ь, і, є, ю, я*», «Правила вживання апострофа», «Правильна вимова та написання слів з апострофом», «Подвоєння букв на позначення подовжених м'яких приголосних», «Відмінювання іменників I відміни», «Відмінювання іменників II відміни», «Ступені порівняння прикметників. Утворення вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників», «Відмінювання числівників», «Правильне вживання числівників для позначення дат, часу (годин)», «Особові та зворотний займенники, їх відмінювання», «Неозначена форма дієслова (інфінітив)», «Минулий час. Зміна дієслів у минулому часі», «Майбутній час. Відмінювання дієслів майбутнього часу».

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

Диференційована методика з огляду на різноманітність українських говорів і силу їх впливу на дитину забезпечує індивідуальний підхід до учнів, враховує характер того діалекту, на якому вони говорять, як-от (тексти ілюструємо зі збереженням правописних відхилень):

Текст А. *Я допомагаю матері. Осінню чистю бураки, копаю картоплю, носю до стебки дрова. Що мати скаже, те й роблю. З батьком колю дрова, накидаю картоплю в чигуни. Коли матері й тата нема дома, то прибираю в хаті, мию пудлогу, даю їсти свінням, крулям, собаці, замітаю двір.*

А ще я допомагаю застилати ліжка, складаю одежу в шафу, возю у хлів бураки, картоплю в засік, підстилаю худобі солому. На вечір закриваю усе на замок. Як прийду із школи, підготую уроки, знову допомагаю по господарству.

(Юрій К.)

Текст Б. Два дня ми ходили до фермера збирати барабулю. Добиралися до нього пішки. Деякі діти повтікали в ліс. Марія Питрівна і Наталя Яківна ходили попід корчі і галакали на них. Коли діти повілізали з лісу, мали багато грибів. Марія Питрівна за то повісипала всі гриби і потомачила ногів. Ті учні пішли собі дудому, а ми лишилися збирати барабулю.

У фермера двоє дітей: хлопець і дівчина. Хлопець носив нам повні баньки води. А на другий день ті діти, що повтікали дудому, прийшли збирати барабулю. Потім уже туди ішли пішки, а віти нас везли. З нами були слобідські діти. На машині було дуже тісно. На повороті слобідські дівчата падали на нас.
(Михайлина С.)

Текст В. Моя мама щас дома. Вана на роботу не ходе. Я помагаю їй мить посуду, вбирать у хатах. Вичицяю конюшню, даю їсти коровам, свиням, курям.

Мій батько робе на фермі. Коли він лижав у больниці, я ходив до нього. Як у нього яось поламався трактор, то я косив за нього кукурудзу. На фермі батько вивозе гній, часом я просяю його це робити. Я всігда після школи приходю до нього на ферму.

Мій брат робе у вторій бригаді. Я до нього прихожу складати борони. Ми з ним їздили палити стерню. Він дозволяв мені бути за рулем. До дому поверталися в чьотирі часа. Після школи я пообідав і обратно пішов до брата. Ми поїхали по борони і завезли їх до кузні, після чого косили січку. На другий день ми перемазували борони і йшли до дому.

Я допомагаю сестричці Людї. Учю її читать, рішають математику. Коли вана сказала, що нада вивчити вірш Тараса Шевченка, я сидів із нею. Як вивчила вірш, перевірів її. Коли не правильно розказувала, заставив заново вивчити і розказати мені без одної помилки. Я також заставляю Люду копати картошку і собирати помідори.
(Руслан Ш.)

Індивідуалізація має стати невід'ємною часткою методики навчання орфографії в діалектних умовах. Вона передбачає одночасну роботу вчителя з різними групами учнів, об'єднаних за рівнем їх інтелектуального розвитку, ступенем вправності опановувати норми писемного мовлення. Індивідуальна система навчання пов'язана з розробкою спеціальних завдань, різних за складністю, обсягом виконання й характером мовних явищ; включає в себе використання елементів програмованого навчання, алгоритмічних приписів, що активізують розумову й пізнавальну діяльність учнів у процесі вироблення в них орфографічних навичок, а за умови забезпечення шкіль достатньою кількістю комп'ютерів «піднесе вивчення мови на якісно новий рівень, даючи змогу реалізуватися особистісним освітнім цілям учнів в оптимальному для них темпі, з орієнтацією на «зону найближчого розвитку», кардинально поліпшить контроль і самоконтроль на основі зворотнього зв'язку» [3, с. 19].

Крім звичних для словесників складнощів формування в учнів орфографічних навичок (невміння розпізнати орфограму, визначити потрібне правило, застосувати його на практиці тощо), і тих, які пов'язані з умінням аналізувати орфографічне явище шляхом встановлення зв'язку з фонетичними, граматичними та іншими мовними фактами, що визначаються специфікою засвоєння орфографічних норм в умовах діалектного середовища, під час вивчення в школах української і російської мов з'являються додаткові труднощі, як-от: а) учень не звернув увагу, якою мовою він пише, і механічно написав слово відповідно до орфографії другої мови; б) учень не зміг швидко визначити, яке з двох відомих йому правил, протилежних за змістом, потрібно використати в цьому випадку, тобто яке з двох правил стосується орфографії російської мови, а яке – орфографії української мови; в) знаючи, як пишеться слово відповідно до орфографії однієї з мов (української чи російської), але не знаючи, як слід писати це слово згідно з орфографією іншої мови, учень прагне написати його «інакше» навіть у тих випадках, коли правопис спільних слів збігається в українській і російській мовах [9, с. 61].

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

Взаємозмішування орфографічних норм найвідчутніше спостерігається відразу ж після вивчення подібного матеріалу на уроках спорідненої мови. Аби уникнути правописної неадаптованості під час навчання школярів застосовувати неоднакові за змістом правила української і російської орфографії, слід взяти до уваги розроблені й експериментально перевірені фактори: а) ступінь збігу аналогічних правил правопису української і російської мов; б) рівень засвоєння матеріалу на уроках рідної мови і проміжок часу, що минає після вивчення аналогічних правил на уроках другої мови; в) чи вивчається орфографічний матеріал (або різні написання спільних слів) на уроках однієї (обох) мов; г) прийоми, за допомогою яких подаються і закріплюються аналогічні правила української і російської мов; г) характер вправ, на основі яких закріплюються правописні навички учнів з української і російської мов; д) добір лексичного матеріалу, що покладений в основу тренувальних вправ [9, с. 46].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в умовах особистісно орієнтованого навчання активність учня необхідна на всіх етапах навчально-виховного процесу: на першому під час вивчення мовного об'єкту, здобування знань про нього, одержання особистісного освітнього продукту; на другому етапі в процесі зіставлення власного освітнього продукту і науковців-дослідників, а також одно-

класників; на третьому етапі, коли на основі виконаних *зіставлень* створюється узагальнений освітній продукт вивченого.

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

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

Зіставний прийом становить особливий інтерес у вивчення споріднених мов. Н. Пашківська обстоює думку про те, що термін «зіставлення» вживається сьогодні в двох різних вимірах: для позначення основної викладання другої (російської) мови і для назви методичного прийому [11, с. 25]. Ми вважаємо, що зіставлення актуальне і для вивчення рідної мови, оскільки застосовується в трьох формах, описаних у науковій літературі: а) зіставлення одночасне, коли взаємозв'язані поняття вводяться в один і той же час; б) зіставлення послідовне, коли спочатку вводиться одне зі зв'язаних понять (правил і т. п.), а інше розглядається дещо пізніше порівняно з попереднім; в) відтерміноване порівняння, коли зіставляються поняття (правила), раніше засвоєні роздільно. Однак слід уникати передчасних зіставлень, коли, наприклад, аналізоване орфографічне поняття ще не розглядалося на уроках нерідної мови, «інакше можливе небажане перенесення рис однієї мовної системи в іншу» [4, с. 11].

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

Основними видами зіставлень під час вивчення поряд з українською російської мови є: зіставні таблиці, зіставні вправи і вправи-переклади [11, с. 29].

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

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

«Дібрати наочний матеріал правильно, – наголошує Л. Федоренко, – значить включити в нього мовні явища, які можна (і необхідно) порівнювати і протиставляти» [14, с. 72]. Зіставні таблиці повинні містити в собі головні, найсуттєвіші правописні ознаки, характерні порівнюваним мовним системам.

Конструювання зіставних таблиць на дошці є найелементарнішим видом наочності і в той же час найголовнішим наочним посібником для учнів. Після вивчення певних орфограм на уроках іншої мови вчитель-україніст повинен скористатися можливістю закріпити раніше засвоєний матеріал на уроках рідної мови під час повторення, узагальнення й систематизації вивченого в зіставленні з фактами спорідненої мови. Приклади до аналізованих теоретичних положень записують на дошці або в спеціально заготовлені графі, контрольні орфограми виділяють підкресленнями, виконані на дошці записи учні переносять у робочі зошити, зберігаючи абзаци, умовні позначки тощо. Такі таблиці відображають графічну виразність написаного: систему в записах (розташування матеріалу), логічне членування його (нумерація, абзаци), виділення зіставлюваних фактів за допомогою кольорової крейди.

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

Зіставні таблиці можна виготовляти і без форматних листків та з меншою витратою часу. З цією метою використовують кодоскопи, або графопроєктори, – апарати, які, за визначенням дослідників технічних засобів навчання (Л. Кулінської, Л. Чешка, Л. Пресмена, Г. Шейнфельд, Л. Зельманової, Т. Майорової та ін.), найпридатніші для уроків мови. Техніка виготовлення кодоскопів, або транспарантів, що

містять у собі робочий дидактичний матеріал, не складна: на целофановій плівці (чим вона прозоріша, тим вища якість проектування) за допомогою туші, фломастерів, кулькових ручок (найкраще чорного й червоного кольорів), відображаємо зміст зіставної таблиці, зображення її проектуємо через кодоскоп на будь-яку плоску поверхню без спеціального затемнення класної кімнати. Легкість виготовлення кодопозитивів, різні способи їх застосування (накладання, пересування, маскування частин зображеного) дозволяють успішно використовувати їх на уроках вивчення орфографії з метою порівняння актуальних лінгвістичних фактів у виучуваних мовах.

Збільшити обсяг опрацьованого навчального матеріалу за рахунок заощадження часу допоможуть мультимедійні технології, перспективи застосування яких досліджує С. Босак [5]. У мультимедіа представлення мовних об'єктів здійснюються за допомогою графічних зображень, відеоматеріалів, анімації, а це сприяє розширенню можливостей застосування зіставного прийому в навчанні правописного матеріалу в полімовному довшкільлі.

Мультимедійні засоби пов'язані з комп'ютерними технологіями, актуальність яких стверджують Г. Дегтярьова, Я. Остаф, А. Уліщенко, Г. Шелехова. Комп'ютерну презентацію здійснюють у вигляді слайдів із зображенням лінгвістичних явищ на екрані монітора і зберігають у загальному файлі; у структуру слайда входять, зокрема, заголовок, графічні зображення, тексти, таблиці, що збільшує можливості для зіставних спостережень.

Зіставні таблиці поряд із іншими видами наочності допомагають словесникові вирішити чимало дидактичних завдань: розвивають в учнів наочно-образне мислення; активізують увагу й навчально-пізнавальну діяльність школярів; дозволяють конкретизувати теоретичні питання; розширюють сферу показу практичного застосування аналізованих понять, які іншим способом не можуть стати предметом спостереження учнів; наочно систематизують і класифікують виучувані явища; виконують роль засобів стимулювання інтересу до навчання; дозволяють у конкретизованій формі одержувати інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу [1, с. 112].

Свідоме засвоєння орфографічного матеріалу забезпечують також такі практиковані в школі види робіт, як: аналіз записаних на таблиці прикладів, на основі яких учні формулюють правила правопису, заміна наведених прикладів власними, складання орфографічних таблиць на основі узагальнення аналізованого матеріалу.

Отже, особистісно орієнтоване навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, сприяє успішному виробленню в учнів правописної компетентності в умовах інтерферованого довшкільля: школяр реалізує можливість здобувати знання шляхом дослідницького навчання, а вчитель завдяки індивідуальному підходу надає йому розвивальну допомогу, активно застосовуючи з-поміж інших зіставний прийом і диференційовані завдання.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого навчання / І. Бех // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 1–6.
3. Біляєв О. М. Концепція навчання державної мови в школах України / О. М. Біляєв, Л. В. Скуратівський, Л. М. Симоненкова, Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.
4. Біляєв О. М. Урок української мови в школі з російською мовою навчання / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 9. – С. 5–13.
5. Босак С. Використання мультимедійних технологій на уроках української мови / С. Босак // Дивослово. – 2010. – № 12. – С. 9–10.
6. Кучеренко І. Концепція особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови / І. Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 3. – С. 25–31.
7. Кучеренко І. Особистісно орієнтована технологія навчання – пріоритетна концепція мовної освіти / І. Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 2. – С. 8–14.
8. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : теорія і практика : монографія / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
9. Мельниченко И. Н. Осуществление взаимосвязи украинского и русского языков в обучении орфографии русского языка : пособие для учителей-словесников / И. Н. Мельниченко. – К. : Рад. школа, 1966. – 134 с.
10. Освітні технології / за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – С. 25–45.
11. Пашковская Н. А. Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : пособие для учителя / Н. А. Пашковская. – К. : Рад. школа, 1979. – 125 с.
12. Симоненкова Л. М. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів / Л. М. Симоненкова. – К. : Рад. школа, 1981. – 134 с.
13. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський. – К. : Акта, 2012. – 537 с.
14. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с.
15. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / І. М. Хом'як. – Рівне : Волинські обереги, 1998. – 228 с.
16. Pidruchniki.com/14810405/pedagogika.