

Інститут педагогіки НАПН України

*О. Ю. Прищеп*

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК  
НАВИЧОК ПИСЬМА НА ЗАСАДАХ  
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ**

*Методичний посібник*

Київ  
«КОНВІ ПРІНТ»  
2020

УДК 373.3.016:003-028.31](072)

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 14 від 28 грудня 2019 року)*

**Рецензенти:**

**Марусинець М.М.**, - професор кафедри педагогіки і психології початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова;

**Гайова Л.А.**, - вчитель початкових класів, вчитель-методист ЗЗСО №193 м. Києва

**Прищеп О. Ю.**

Формування і розвиток навичок письма молодших школярів на засадах диференційованого підходу: методичний посібник/ Прищеп О. Ю.- Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. - 72 с.

**ISBN 978-617-7724-68-0**

У посібнику обґрунтовано необхідність диференційованого підходу в навчанні письма молодших школярів; проаналізовано психофізіологічні особливості їхнього розвитку; історичні методи навчання письма; схарактеризовано складники навчання письма молодших школярів. Подано методичні настанови що до їх формування і розвитку на основі диференційованого підходу. Роботу адресовано методистам, вчителям, науковцям, студентам педагогічних факультетів.

УДК 373.3.016:003-028.31](072)

**ISBN 978-617-7724-68-0**

© Інститут педагогіки, 2020  
© Прищеп О. Ю., 2020  
© КОНВІ ПРІНТ, 2020

# ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Психолого-педагогічні основи диференційованого підходу до формування навичок письма молодших школярів</b> .....	<b>5</b>
1.1. Мета і завдання диференційованого навчання. ....	5
1.2. Психолого-фізіологічні особливості молодших школярів як основа диференціації навчання .....	11
1.3. Диференційоване сприймання форми букви першокласниками під час навчання письма .....	16
1.4. Проблеми навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою .....	22
1.5. Завдання формування графічних навичок письма та програмні вимоги сьогодення. ....	27
<b>РОЗДІЛ 2. Методика організації диференційованого підходу у процесі навчання й удосконалення письма</b> .....	<b>34</b>
2.1. Диференційований підхід до формування навичок письма в буквений період навчання грамоти .....	34
2.2. Способи організації графіко-орфографічної діяльності молодших школярів .....	46
2.3. Запобігання специфічним графіко-орфографічним помилкам молодших школярів .....	53
2.4. Удосконалення навичок правильного письма в 2-4 класах і виправлення індивідуальних помилок у почерку дітей .....	58
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	<b>68</b>

---

---

## ВСТУП

Сучасна чотирирічна початкова школа покликана забезпечити становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і цілеспрямованого розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Практична реалізація цих завдань корегує освітню мету: виховання особистості дитини на основі формування учбової діяльності. З огляду на це урахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей учнів стає головним компонентом практичної реалізації кожної навчальної дисципліни.

Сьогодні психофізіологічний розвиток молодших школярів дозволяє одночасно формувати графічні, технічні, елементарні орфографічні навички, розвивати мовлення — готувати до повноцінного письма. Тож ефективні методики навчання письма учнів мають полягати у доборі таких методів і прийомів, які б у повній мірі враховували особливості розвитку зорової координації, дитячої уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, що сприяє різнобічному розвитку школярів, формуванню в них на відповідному мовному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу, узагальнення.

Психологи одностайно стверджують, що будь-яка діяльність має забезпечувати самодіяльність дитини, систематичне вправляння її пам'яті і мислення, викликати інтерес до навчання.

Реалізація диференційованого навчання дає змогу вчителю оперативіно враховувати готовність дитини до опанування графічної навички письма, забезпечити для кожного учня оптимальний темп письма, створити умови для школярів з різним темпераментом і різним рівнем їх підготовки.

Використання диференційованих завдань різного рівня складності сприяє формуванню і розвитку графічної навички письма молодших школярів.

---

---

# РОЗДІЛ І

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 1.1. МЕТА І ЗАВДАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Індивідуалізація та диференціація навчання як проблема цікавить представників багатьох наук: філософії, психології, антропології, педагогіки, соціології тощо. Така пильна увага вчених породжувала і безліч дефініцій, категорій та понять з проблеми, часом не тільки протилежних, а й таких, що виключають одна одну.

У різні часи обговорення проблеми то активізувалося в наукових колах, то знову зникало на багато років. Тепер, коли вчені, практики, організатори і керівники системи освіти взялися за докорінне перетворення навчання і виховання, — знову згадали, що індивідуалізація і диференціація — це один з найефективніших засобів, напрямів, принципів, систем якісного перетворення педагогічного процесу [24; 32; 34; 45].

Справді, проголошували раніше пріоритетними напрямками перебудови системи навчання і виховання — оптимізація, активізація, міжпредметні зв'язки, імміграція активних засобів навчання (ніби є пасивні засоби й активні), підвищення педагогічної майстерності, культури тощо лише частково допомагали розв'язати проблему якості навчання і виховання. Основні ж проблеми і суперечності не додалися, а тільки інколи констатувалися або декларувалися.

У наш час багато вчених-педагогів почали розробляти проблему індивідуалізації і диференціації навчання в нових умовах зміни освітньої парадигми — впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин у процес навчання і виховання, пріоритету особистості учня (студента).

Сама проблема індивідуалізації і диференціації у психолого-педагогічній науковій літературі не нова. Початок її теоретичного осмислення пов'язують з іменами давньогрецьких філософії — Левкіппа і Демокріта. Вони вперше обґрунтували індивідуалізацію і диференціацію як принцип, який узяли за основу філософського пояснення буття.

З розвитком педагогічної теорії та накопичування наукових знань і практичного досвіду розвивалася і проблема індивідуалізації та диференціації навчання і виховання. У своєму розвитку вона пройшла кілька основних етапів [85; с. 25-39].

Перший. Розробка загальних положень і рекомендацій у визначенні і врахуванні індивідуальних особливостей учнів та їх реалізація на практиці. Автор «Великої дидактики» і «Материнської школи» Я. А. Коменський відзначав, що в дітях більше здорової

---

---

первонародженої чистоти і непогіршеності, ніж вважалося раніше, тому слід сприяти їхньому розвитку.

У своїй пансофічній школі Коменський реалізував підхід до вивчення індивідуальних особливостей учнів і врахував його на практиці навчальної і виховної роботи. Він набагато випередив своїх сучасників (і послідовників також) у розумінні індивідуальних якостей, необхідності і значущості індивідуального і диференційованого підходу до дітей у процесі їхнього навчання і виховання.

Коменський, вболіваючи за загальну освіту, бачив єдиний шлях реалізації такого підходу — класно-урочну систему, що дасть можливість охопити навчанням якомога більше дітей. Водночас він розумів, що саме в класно-урочній системі схована небезпека підвести всіх учнів під один шаблон, позбавити їх своєрідності та індивідуальності. Тому Я. А. Коменський наполегливо пропонував учителям вивчати і враховувати індивідуальні особливості учнів і писав про це в усіх своїх педагогічних працях (див. [77; 88; 92]).

Другий. Теоретичний рівень розробки індивідуального і диференційованого підходів до учнів у навчанні і вихованні.

Основоположником теоретичного обґрунтування індивідуального і диференційованого навчання можна вважати великого педагога минулого сторіччя К. Д. Ушинського. Він довів теоретично і практично, що головна умова якісного навчання — це врахування вікових і інших особливостей учнів, їх індивідуальності. К. Д. Ушинський перший серед учених-практиків довів, що діти за своєю природою «...занадто індивідуальні». Відома його думка про те, що, якщо педагогіка хоче виховати людину за всіма правилами, то вона повинна передусім вивчити її з усіх поглядів. Йому належить ідея інтеграції індивідуального і диференційованого підходу до учнів в умовах колективного навчання класу, що сьогодні є основоположною ідеєю в класно-урочній системі навчання. Ця думка вчителя російських учителів є методологічним положенням для дослідників і педагогів-практиків.

Третій. Індивідуальний і диференційований підходи розглядаються як педагогічні принципи на рівні соціального, педагогічного та психологічного експериментів. Цей період почався у двадцяті роки ХХ сторіччя. Ідея індивідуального і диференційованого підходів набуває найширшого розмаху в теорії і практиці.

Й за кордоном, і у вітчизняній педагогіці йде бурхливий пошук і розробки проблеми за багатьма напрямками дослідження. Але всі пошуки йшли за двома основними напрямами. Це видно з наведеної таблиці.

Наукові роботи П. П. Блонського, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Б. О. Аркіна та інших видатних учених створили освіті найкращі умови для розвитку теорії і практики індивідуально диференційованої роботи учнів. У ці роки широко розповсюджується Дальтон-план і лабораторно-бригадний спосіб (форма) навчання, розвивається педологія як наука про дитину. Велися пошуки і в інших напрямках. Але після відомих партійних постанов 1931—1934 рр. ця робота була різко згорнута, а за багатьма напрямками не тільки припинена, а й спрямована в регресивне русло, що призвело до застою вітчизняної науки до того, що педагогіка і психологія стали непродуктивними.

## Основні напрями індивідуального і диференційованого навчання

Перший напрям	Другий напрям
Конструювання змісту навчально-виховного процесу, що дає можливість обрати індивідуально значущі програми професійного становлення особистості	Дослідження безпосереднього і опосередкованого спілкування педагогів з учнями
Модульне навчання	Самостійна робота за індивідуальними планами
Програмоване навчання	Взаємне навчання
Індивідуальне установче навчання	Групове навчання
Навчання відповідно до потреб	Спільна наукова робота
Альтернативне навчання	Дистанційне навчання
Вільне навчання	Тьюторіал

Четвертий. Етап значного теоретичного та методичного осмислення принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні. Він охоплює кінець 50-х — середину 60-х років. У цей час А.А.Бударний, А.А.Кірсанов, І. Е. Унт, В. І. Заг'язинський, Є.С. Рабунський, Є. Я. Голант, Х. Й.Лейметс знову повернулися до проблеми індивідуального та диференційованого процесу навчання і виховання. Це повернення здійснювалося на нових психофізіологічних, психічних, педагогічних і соціальних засадах [9; 10; 20; 40; 63].

Роботи психологів і фізіологів П. К. Анохіна, С. Л. Рубінштейна, К.В. Судакова, Б. Ф. Ломова дали основу, на якій велися дослідження і практика. Науково-дослідна робота переходить з центру на периферію: в Тартуський (Естонія), Казанський (Татарстан), Новосибірський, Ростовський (Росія) університети.

Але цей період тривав недовго. З середини 60-х років почалося «тихе» згорання фундаментальних досліджень у педагогіці і психології. Відбувається незрозуміле: про індивідуалізацію і диференціацію навчання і виховання говориться багато, але практична сторона не порушується. Іде декларування проблеми. Командно-адміністративна система мусує проблему «радянський народ як нова сутність», і тут вже не до індивідуалізації і диференціації. Знову розповсюджується імперативна педагогіка [8].

П'ятий. Сучасний період теоретичного переосмислення та практичної реалізації індивідуалізації і диференціації навчання й виховання у нових соціальних умовах і суспільних перетвореннях. Цей етап, що почався на початку 90-х років, можна назвати етапом звільнення від ідеологізації та політизації процесу навчання і виховання, розуміння сутності людини і особистості, природи її розвитку.

Тепер, з початком створення національної системи утворення, розроблення нової педагогічної парадигми, гуманізації та демократизації суспільства і педагогічного процесу, інтерес до індивідуалізації і диференціації різко зріс. Багато вчених і практиків звертаються до цієї проблеми, особливо до вивчення зарубіжного досвіду, тому що зарубіжні країни в розв'язанні цих питань пішли далеко вперед [27; 34; 45; 49; 50].

В останні роки в науково-методичній літературі з'явився і активно досліджується та пропагується новий термін — особистісно орієнтоване навчання. Багато авторів, розглядаючи таке навчання, вважають, що воно є новим типом, формою або засобом навчання і виховання. Однак, на наш погляд, це нечітке розуміння або навіть некоректне обґрунтування суті цього поняття.

---

Щоб уточнити нашу позицію з цього приводу, слід відповісти на запитання: хіба буває навчання або виховання не особистісно орієнтованим? Відповідь однозначна і давно відома: іншого навчання і виховання, окрім персоніфікованого, тобто особистісно орієнтованого, не може бути, адже навчання і виховання — це взаємопов'язаний, високоорганізований, взаємообумовлений і цілеспрямований процес взаємодії учня і вчителя, вихованця і вихователя. Навчання і виховання орієнтовані на особистість учня (вихованця), адже безособистісної педагогіки не існує. А якщо так, то особистісно орієнтоване навчання і виховання — це взаємопов'язаний і є реалізація індивідуалізації та диференціації навчання і виховання в тому вигляді, в якому ми їх подали. Тобто реалізація системи індивідуалізації та диференціації навчання і виховання означатиме їх інтеграцію або реалізацію особистісно орієнтованого навчання [16, с. 56].

Аналізуючи наукові роботи, можна дійти такого висновку: оскільки не було раніше соціального замовлення від держави на розроблення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання і виховання, а нею займалися тільки за особистою ініціативою, то і маємо різноманітність визначення, підходів у розумінні суті, змісту й шляхів реалізації цієї проблеми. Така різноманітність закономірна, як закономірний і результат — проблема досі науково не розроблена в усіх відношеннях і не реалізується в повному обсязі.

Наприклад, І. Е. Унт вважає, що індивідуалізація і диференціація — це реалізація принципу індивідуального підходу, врахування під час навчання та виховання індивідуальних особливостей в усіх формах і засобах незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються [17].

Педагогічна енциклопедія дає таке визначення: індивідуалізація — це організація навчально-виховного процесу, де вибір засобів, прийомів, теми навчання враховують індивідуальну різницю учнів, рівень розвитку їхніх спроможностей до навчання.

А. А. Бударний, А. А. Кирсанов і Є. С. Рабунський взагалі вважають, що індивідуалізація і диференціація зовсім не припускають врахування особливостей кожного учня. Цим самим вони підмінюють індивідуалізацію диференціацією, хоча перше не може існувати без другого, як і друге без першого (як побачимо далі), і це далеко не одне і те саме [9; 10; 40; 41].

П. І. Сікорський індивідуалізацію та диференціацію розуміє як організовану форму заняття, в якій класи комплектуються за індивідуальними можливостями учнів і індивідуальним темпом навчання [див. 50].

Не тільки у вітчизняній, а й у зарубіжній педагогіці та практиці ці поняття розглядаються по-різному. Так, у США — це все форми і засоби врахування індивідуальних особливостей учнів. У Франції — це вдосконалення самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей учнів. У німецькій педагогіці індивідуалізація виступає як частина диференціації навчання [74].

У науковій літературі зустрічається твердження, що індивідуалізація та диференціація процесу навчання і виховання — це синонімічні поняття [53].

Інколи можна зустріти думку, що сенс індивідуалізації та диференціації полягає в тому, що в процесі їхньої реалізації розвиваються рідкісні можливості талановитих і обдарованих особистостей [58; 59]. Є й інші погляди. Враховуючи всю різноманітність вітчизняного і зарубіжного досвіду, можна зробити певні узагальнюючі висновки.

У філософській і психолого-педагогічній літературі можна знайти багато понять, що характеризують індивідуалізацію та диференціацію навчання і виховання. Це такі, як «індивідуалізація», «індивідуальність», «індивідуальний підхід», «індивідуальне нав-



---

чання», «індивідуалізоване навчання», «диференціація», «диференційований підхід», «диференційоване навчання і виховання» тощо.

Розглянемо основні (базові) поняття.

- Індивідуалізація й індивідуальність. Індивідуалізація як принцип філософського пояснення буття бере початок від давньогрецьких філософів (Епікура, Демокріта, Левкіппа, Платона, Аристотеля та ін.). Вони розвивали це поняття під механічного «предметного» характеру до надання йому людських якостей «індивідуальності» (Р. Декарт, Дж. Локк, Г. В. Лейбніц, Г. В. Ф. Гегель і ін.). Але індивідуалізація не тотожна індивідуальності. Індивідуальність — це статичне, особливе в індивіді, сукупність тільки йому притаманних особливостей, що робить людину одиничним, особливим відображенням формування і розвитку особистості [17].

Індивідуальність не можна ні ототожнювати з особистістю, ні відривати від неї. Особистість завжди неповторна, а, отже, індивідуальна. Індивідуальність невід’ємна від неповторності і водночас це не одне і те саме. Найціннішими ознаками людської індивідуальності є цілісність, неповторність, автономність, внутрішнє «Я», творчість тощо.

Але слід враховувати, що індивідуальність виявляється не тільки в особистості, а й в її організмі, тому індивідуалізація — це сукупність елементів, процесів, тенденцій, які утворюють особливу форму існуючих явищ об’єктивного світу, особливий рівень його буття. Це відображення певних закономірностей існування матеріальної дійсності, що має онтологічне і гносеологічне значення. Сенс індивідуальності полягає в тому, що вона водночас є єдністю самореалізації і самовіддачі індивіда для себе і навколишніх людей [11].

Індивідуальність — особлива в індивіді сукупність тільки йому притаманних особливостей і якостей, що роблять особистість одиничним відображенням типового і загального. Отже, індивідуалізація й індивідуальність тісно пов’язані між собою, але це не одне і те саме.

Підсумовуючи, можна сказати, що індивідуалізація — це процес розвитку і формування особистості, спрямований на індивіда, його індивідуальність як об’єкт цього процесу.

- Індивідуальний підхід. Це педагогічний принцип, що зважає на індивідуальні особливості учнів у навчанні та вихованні. У ньому враховуються індивідуальні особливості всіх учасників педагогічного процесу: учня — вчителя, студента — викладача, вихованця — вихователя [16].
- Індивідуалізація навчання та індивідуалізоване навчання. У літературі є суперечливі розуміння цих категорій.

У педагогічному словнику поняття «індивідуалізація навчання» [21] визначається як організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності навчання. Багато авторів дотримується цього погляду. Тому й існує положення, що слід враховувати не все, тобто не обов’язково враховувати всі індивідуальні особливості і всіх учнів. Інколи можна зустріти точку зору, що індивідуальне навчання — це засіб роботи з невстигаючими учнями, такими, що мають фізичні або психічні недоліки. Це перше. По-друге, у цьому випадку розглядається індивідуальне навчання і виховання з позиції вчителя (викладача), ігноруючи позицію учня (студента), що теж має право (і повинен мати можливість) вибору [8, с. 44].

Отже, індивідуалізація навчання — це організація такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найкраще враховуються і використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку та гармонійного вдосконалення особистої структури, здійснюється пошук засобів, що компенсували б наявні недоліки і сприяли формуванню й розвитку особистості як ін-

---

дивіда в цілому. Індивідуалізація навчання — це педагогічний принцип побудови системи відносин учня з учителем. У такій системі навчання враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника. Особливе значення і розвиток одержують такі якості: самостійність, ініціативність, дослідницький або пошуковий стиль діяльності, творчість, впевненість, культура праці тощо [9]. А це і є ті якості, що необхідні для життя й діяльності і які в Законі України «Про загальну середню освіту» трактуються як притаманні школі виживання, школі життя.

Близьким до цього поняття є поняття «індивідуалізоване навчання».

- Індивідуалізоване навчання — це навчання за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпами, формами аудиту і оцінювання тощо. Воно може бути реалізоване у межах і на основі індивідуалізації навчання як системи відносин і передбачає наступне:

- а) всебічне знання учнів, їхніх здібностей і можливостей;
- б) наявність відповідно підготовлених учителів, вихователів;
- в) наявність адаптованих і індивідуалізованих курсів, програм тощо;
- г) добре налагоджену і розвинену матеріально-технічну базу [32, с. 56].

Індивідуалізоване навчання слід розглядати як стратегію в навчанні: від мінімальної модифікації в груповому навчанні до повного незалежного навчання. Незалежне навчання практикувалося на початку цього століття аж до 50 — 60-х років, але широкого розповсюдження не отримало, бо в ньому відсутня управлінська функція та тісні зв'язки в системі «учень — вчитель» або «студент — викладач», немає можливостей варіації темпом, метою і засобами навчання реалізовувати індивідуальне навчання тощо.

Можна припустити, що з появою комп'ютера та інтернету у навчанні й освіті в цілому цей тип навчання відродиться і отримає новин розвиток.

- Диференціація, диференційований підхід, диференційоване навчання й виховання.

В літературі можна зустріти твердження, що індивідуалізація і диференціація — це синоніми, особливо тоді, коли йдеться про індивідуальні та диференційовані підходи. Деякі автори вживають тільки поняття «диференціація» [24].

Диференціація означає розподіл, розчленування цілого на різноманітні частини, форми, ступені. Існує функціональна і структурна диференціація. У ході першої відбувається розширення функцій, котрі виконуються окремими елементами системи, що розвивається, а в ході другої — виділяються підсистеми, які реалізують ті чи ті функції. Ця філософська настанова є тією основою, на яку спираються педагоги, розглядаючи поняття диференціації та похідні під неї.

Найбільш розповсюдженим є таке визначення: диференціація — врахування індивідуальних особливостей учнів у формі, коли вони групуються за якимись ознаками: віковими, статевими, національними, професійними, за інтересами, метою і т.ін. [34].

Існує поняття «диференціація освіти», що означає розподіл навчальних планів, програм, напрямів.

Широко вживаним є поняття «диференційований підхід». Це особливий підхід до різних груп учнів, що лежить в основі організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами [74]. В останні роки зустрічається і таке поняття, як «диференційоване навчання». Суть його полягає у всебічному розвитку творчих сил кожного учня, розширення його інтересів, кругозору, розпитку пізнавального інтересу [63].

Виходячи з досвіду і аналізу наявних поглядів на диференційоване навчання, ми визначаємо його як таку спеціально організовану діяльність, що, враховуючи індиві-

---

дуальні ознаки, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і засобів навчання відповідно до їхніх типологічних особливостей.

Отже, диференційоване навчання слід розуміти як таку організаційну систему, в якій навчальні групи, класи формуються за певними загальними ознаками, і, відповідно, навчання проводиться за різноманітними програмами, темами, планами з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей; забезпеченням оптимальних результатів учнів і розвитку їхніх інтелектуальних якостей.

Таке розуміння диференційованого навчання є науковою основою для обґрунтування понять «диференціація» і «диференційований підхід», оскільки воно містить всі вимоги до визначення наукових понять.

Таким чином, індивідуалізація і диференціація — це дві сторони одного й того самого процесу — збереження, врахування і розвитку особистих якостей кожного учня. Розглядати їх окремо одна від одної — це знову робити помилки, яких ми хочемо уникнути.

Отже, суть індивідуалізації та диференціації навчання і виховання як загальної абстрактної категорії відбивають і висловлюють об'єктивний і конкретний процес — рух відносин, спілкувань, діяльності, завдяки якому здійснюється спадкоємне формування і розвиток індивідуальності особистості.

Призначення індивідуалізації та диференціації як суспільного явища слугувати виконанню об'єктивної функції суспільного механізму взаємодії забезпечує входження генерації (її соціалізацію) в життя суспільства, допомагає індивідам стати активними суб'єктами конкретно-історичного процесу

## **1.2. ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОСНОВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ**

Диференційований підхід в процесі навчання ґрунтується на умовному виділенні груп учнів — в основному на основі ступенів навченості чи научуваності («сильні», «середні» та «слабкі» школярі). У дослідженнях, проведених в останні роки, виявлені типові особливості мислительної діяльності учнів, що проявляються у засвоєнні знань з окремих дисциплін [9; 12; 20]. На цій основі дається всебічна характеристика різних рівнів научуваності (високий, середній, низький). Дані, одержані в дослідженнях, широко використовуються учителями шкіл, в т. ч. початкових.

У подальшій розробці проблеми диференційованого підходу до учнів у процесі навчання важливе значення має розв'язання наступних питань: а) які індивідуальні відмінності (особливості) школярів необхідно враховувати в процесі навчання; б) які критерії повинні бути поставлені в основу умовного поділу учнів на групи при диференційованому навчанні [32; 44; 53]. Переважна більшість авторів (і теоретиків, і практиків) вважає, що при організації диференційованих форм роботи з учнями необхідно враховувати індивідуальні особливості мислительної діяльності, які виявляються у рівні научуваності чи здатності до засвоєння знань. У цьому випадку клас ділиться на здібних, середніх за здібностями і тих, які мають труднощі у засвоєнні знань [57].

Менше авторів, які вважають, що при здійсненні диференційованого підходу до школярів в процесі навчання необхідно насамперед враховувати рівень підготовленості, якість знань учнів (їх повноту, системність, наявність чи відсутність прогалів і т. ін.). При цьому відмінності у рівні навченості школярів пояснюються не відмінностями у

---

здібностях, а наявністю чи відсутністю інтересу до знань, посидючості і т. ін. [45]. У цьому випадку клас ділиться на «сильних», «середніх» і «слабких» учнів.

Реалізація диференційованого підходу із урахуванням відмічених особливостей учбової діяльності сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Водночас учні, наприклад, з однаковою научуваністю (здібностями) можуть досягати різних успіхів в учінні у зв'язку із неоднаковим розвитком інших властивостей особистості, від яких залежить якість учбової діяльності. І навпаки, учні з різною научуваністю можуть досягати приблизно однакових успіхів в учінні. Як відмічає Н.А.Менчинська, «висока научуваність ще не гарантує високої успішності. І тому факти низької успішності при високій научуваності підлягають психологічному аналізу. Вони розкривають зв'язок научуваності з вольовими та іншими якостями особистості школяра» [63, с. 47]. Такий висновок правомірний тому, що научуваність слід насамперед розглядати як здатність (здібність) до навчання (як вважав Б.М.Теплов, під здібностями розуміють «такі індивідуальні особливості, які не зводяться до наявних навичок чи знань, але можуть пояснювати легкість і швидкість набуття цих знань і навичок» [18, с. 10-11]).

На думку М.Мурачківського, індивідуалізація процесу навчання повинна ґрунтуватися на врахуванні таких властивостей особистості, які у своїй сукупності у певній мірі відображають структуру особистості учня чи структуру учбової діяльності, що дасть змогу здійснити цілісний особистісний підхід до учнів у процесі навчання і реалізувати на практиці принцип єдності навчання і виховання. До таких властивостей вчений відносить якість мислительної діяльності, мотиви учіння і якість самореалізації в учінні [66, с. 36].

Щоб пояснити, чому саме ці властивості доцільно враховувати при організації диференційованих форм роботи з учнями, слід звернутися до визначених у психології поглядів на сутність і структуру учбової діяльності. Є.М. Кабанова-Меллер вважає, що у склад учбової діяльності входять наступні компоненти: оволодіння системою знань; оволодіння навичками і вміннями навчальної роботи; мотиваційний компонент учбової діяльності [18]. Н.Ф. Талізінна основною одиницею учбової діяльності вважає дію, на основі якої формуються різноманітні навчальні вміння [90, с. 11]. Однак і в умінні можна виявити всі виділені компоненти учбової діяльності. Учбова діяльність містить у собі: засвоєння знань, що вимагає здійснення мислительних операцій; оволодіння способами і прийомами навчальної роботи і певне ставлення до знань, процесу їх добування, тобто в процесі учбової діяльності проявляються виділені М.Мурачківським [66] властивості.

Зупинимось на характеристиці даних властивостей. При організації диференціальних форм роботи з учнями переважно враховуються особливості їхньої научуваності. В літературі [19; 42; 76] детально описані групи учнів з високим, середнім і низьким рівнями научуваності. Стосовно ж співвідношення научуваності та успішності, то в кожному класі є учні, про яких учителі говорять, що вони вчать нижче своїх можливостей, а про окремих учнів, які вчать посередньо чи не встигають з одного чи кількох предметів, часто говорять, що вони могли б учитися на «відмінно». Дати ствердну відповідь на запитання про високу научуваність у цих учнів можна лише в тому разі, якщо припустити можливість певних відмінностей в рамках поняття «висока научуваність» в залежності від того, з якими властивостями особистості школяра вона поєднується, які компоненти її розвинуті у більшій чи меншій мірі.

Наприклад, за відсутності позитивної мотивації та деяких навчальних умінь висока научуваність може виявлятися у легкості та швидкості формування нових понять, у нестандартному мисленні в процесі розв'язання задач і т. ін. Однак мислительній діяльності учнів цієї категорії можуть бути недоліки — у розвитку, наприклад, таких якостей

---

розуму, як стійкість, самостійність. При позитивній мотивації і високій якості самоорганізації висока навчувальність набуває нових якісних особливостей, наприклад, потреба у набутті нових знань, легкість перенесення знань на розв'язання нових задач та ін.

При диференційованому підході до учнів в процесі навчання значно рідше враховуються особливості мотивів учіння школярів. В останні роки намітилися нові підходи до вивчення мотивацій учбової діяльності. Як вважає А.К. Маркова, активність школярів в учбовій діяльності може бути спрямована на різні її сторони: на одержання хорошої оцінки, на встановлення відносин з однолітками, на зміст самого предмета, на оволодіння новими способами дій та ін. Правила вивчення типових особливостей учбової діяльності учнів різних вікових груп показало, що найбільше чітко виявляються відмінності в мотивах учіння залежно від рівня навчувальності. Наприклад, високих результатів в учінні досягають ті школярі з високою навчувальністю, у яких провідним мотивом є спрямованість на оволодіння новими способами дій, і значно нижча якість знань у тих учнів з високою навчувальністю, у яких провідні мотиви — спрямованість на одержання оцінки чи на встановлення взаємовідносин з ровесниками [59].

У педагогіці і психології багато уваги приділяється розвитку морально-вольових якостей, від яких залежить уміння організувати себе для активної навчальної роботи на уроці, здатність долати труднощі, що зустрічаються в процесі засвоєння знань, — тобто самоорганізація. Основна функція самоорганізації в учінні — регуляція пізнавальної діяльності, що виявляється і в умінні управляти своїми психічними функціями (уміння зосередитися на пізнавальній задачі, раціонально організувати процес сприймання і запам'ятовування нового матеріалу), і в умінні використовувати раціональні прийоми учіння. Рівень розвитку цих умінь залежить від того, наскільки у школярів сформовані такі якості особистості, як організованість, зібраність, наполегливість і т. ін. [63].

Виділені структурні компоненти, що лежать в основі самоорганізації школярів у навчальній роботі, тісно пов'язані між собою. Наприклад, якщо у дитини сформовані певні якості особистості (організованість, зібраність і т. ін.), що забезпечують здатність керувати своїми психічними функціями, то вона легко оволодіває відповідними навчальними уміннями, використовує раціональні прийоми учіння.

Ми коротко охарактеризували три групи властивостей особистості школярів, які виявляються в процесі засвоєння знань. На перший погляд здається, що вчителю не під силу враховувати всю багатоманітність індивідуальних особливостей учнів, які потрібно зауважити під час організації диференційованих форм роботи на уроці. Але це завдання він виконає значно краще, якщо всі виділені властивості будуть певним чином систематизовані шляхом умовного виділення груп учнів на основі типових поєднань властивостей особистості. У зв'язку з цим Г.С. Костюк пише: «У шкільній практиці найбільш поширений диференційований підхід, який ґрунтується на врахуванні типових особливостей учнів» [47, с. 206]. Ще більше конкретизує цю думку В.А. Крутецький: «Індивідуалізація навчання виходить з необхідності орієнтуватися на реальні типи учнів» [47, с. 188].

Таким чином, одним з найважливіших шляхів подальшої розробки проблеми диференційованого підходу в процесі навчання є виділення і опис типів школярів, які характеризують певні групи учнів у кожному класі відповідно з їхніми віковими та індивідуальними особливостями. У вітчизняній педагогіці і психології розроблено чимало цікавих типологій (Н.А. Менчинська, В.А. Крутецький, З.І. Калмикова, А.А. Бударний, Є.С. Рабун-ський, І.Е. Унт та ін.). Психологи приділяють увагу переважно описові груп учнів з різною навчувальністю (Н.А. Менчинська, В.А. Крутецький). У дидактиці поділ учнів на групи здійснюється на основі врахування декількох властивостей особистості, які вияв-

---

ляються в учінні. Однак у цих типологіях лише вказуються властивості особистості, які необхідно враховувати в процесі організації диференційованої роботи, а головна увага приділяється питанням змісту і методів навчання.

Грунтуючись на типових індивідуальних особливостях, які у своїй сукупності визначають якість навчальної роботи і особливості поведінки учнів (особливості їх навчованості, мотивів учіння і самоорганізації). М.І.Мурачковський [66] виділив чотири типи школярів. Це реально існуючі у кожному класі групи учнів, у яких в залежності від умов навчання і виховання найважливіші властивості особистості виявляються у певних поєднаннях. Виділені типи не є однорідними, оскільки у їх склад входять учні, в яких типологічні поєднання властивостей мають різний рівень розвитку.

Характеризуючи кожен тип, вчений звертає особливу увагу на тих учнів, в яких властивості даного типу виявляються найбільш повно, і аналізує найважливіші особливості учіння школярів даної категорії. Він відмічає, що виділені типи не є постійними, незмінними, оскільки відмінності, які утворюють типові поєднання, під впливом навчання можуть змінюватися.

До першого типу відносяться учні, у яких висока навчованість поєднується із наявною позицією хорошого учня, що виявляється у прагненні добросовісно виконувати роботу, використовуючи раціональні прийоми учіння. Найбільш характерною особливістю учнів цього типу є гармонійне поєднання важливих сторін особистості, які проявляються в учінні. Це школярі з високою навчованістю, позитивним ставленням до учіння і високим рівнем самоорганізації. Вони вирізняються свідомим ставленням до учіння, глибоким і міцним оволодінням знаннями, уміннями і навичками. Висока навчованість як здатність до учіння реалізується у високому рівні розумового розвитку. Знання цих учнів характеризуються системністю, у них сформовані узагальнені прийоми навчальної роботи і т. ін. Вчать вони переважно на «відмінно».

Серед мотивів, які спрямовують їх до учіння, провідним є спрямованість на оволодіння новими способами дій, інтерес до самого процесу добування знань. При організації диференційованої роботи з учнями цього типу необхідно виходити з того, що завдання повинні сприяти їх подальшому розумовому розвитку, задовольняти і розвивати пізнавальні інтереси і схильності.

До другого типу відносяться учні, у яких висока навчованість виступає як потенційні можливості через своєрідність позиції, яку вони займають відносно учіння, школи. Їх характеризує байдужість до результатів шкільної роботи, небажання працювати систематично, виконувати завдання наполегливо і акуратно. Це школярі з відносно високою навчованістю, але формальним відношенням до учіння і порівняно низькою якістю самоорганізації. Вони намагаються триматися на такому рівні, щоб не виявитися серед невстигаючих, вчать матеріал лише до тієї міри, щоб неважко було виконати наступні завдання. Вони погано працюють на уроках, мало часу відводять на виконання домашніх завдань, але завдяки високій навчованості їх вдається втримуватися на рівні середнього (за успішністю) учня.

Можливості учнів цього типу в засвоєнні знань і рівень оволодіння знаннями не співпадають, і це неспівпадання може бути значним. Вони засвоюють лише основний зміст програми, мають деякі навички розв'язання типових задач, але й значні прогалини в знаннях (які не заважають подальшому засвоєнню знань). Вчать вони в основному «задовільно». Головна причина безвідповідального ставлення до учіння цих школярів — недостатній розвиток мотиваційної сфери учбової діяльності, що виявляється у нерозумінні її значущості насамперед для себе.

---

Пізнавальні інтереси (як учбові, так і позанавчальні) або слаборозвинуті, або з учінням не пов'язані. Самооцінка в учінні у них невисока, їх домагання знаходяться поза учбовою діяльністю. Безвідповідальне ставлення до учіння визначається небажанням використовувати раціональні прийоми учіння, примусити себе працювати систематично. У деяких учнів цього типу, особливо у тих які упродовж тривалого часу вчать нижче своїх можливостей, виявляється невміння (або небажання) керувати своєю увагою, пам'яттю і т. ін. Так, якщо учні першого типу у дослідках на стійкість і переключення уваги допускають в середньому 8—10 помилок, то ці учні — 50—60 [48].

Можна виділити деякі загальні особливості диференційованої роботи з учнями другого типу. Завдання повинні бути підбрані так, щоб наявні у школярів прогалини в знаннях і особливо в уміннях не заважали їх виконанню. Мета таких завдань — формування інтересу до знань, позитивного ставлення до учіння. Спеціальним завданням у роботі з цими учнями повинно бути формування цілого ряду навчальних умінь і навичок. В учнів цього типу слабо розвинуті такі якості особистості як зібраність, організованість, наполегливість, їм доцільно пропонувати завдання, спрямовані на подолання цих недоліків. Це можуть бути спеціальні завдання на увагу, спостережливість, швидкість та якість заучування і т. ін.

Третій тип — учні, які за відносно невисокої научуваності досягають хороших успіхів в учінні, компенсують недостатній розвиток окремих мислительних операцій організованістю, старанністю, прагненням використовувати раціональні прийоми учіння. Головна особливість учнів цього типу — звична добросовісність у виконанні навчальної роботи і спокійна впевненість, що цю роботу можна виконати успішно. Вчать вони в основному «добре», а в окремих випадках — «добре» і «відмінно», відношення до учіння у них позитивне. В цих учнів розвинуте почуття відповідальності за якість навчальної роботи і пізнавальні інтереси. Найчастіше вони проявляють інтерес до гуманітарних дисциплін, люблять читати. Глибоке розуміння смислу учіння «для себе» визначає наявність у них досить усвідомлених, конкретних, реальних планів на майбутнє, які складаються досить рано.

Особливості організації диференційованої роботи з учнями третього типу можна охарактеризувати наступним чином. Їм доцільно рекомендувати такі прийоми і способи виконання учбових завдань, які більше відповідають рівню научуваності. Значно полегшує роботу використання аочного матеріалу (схеми, креслення, таблиці та ін.). Знання, уміння і навички у них формуються повільніше, ніж в інших учнів. Часто ці школярі за період, відведений на вивчення певної теми, встигають засвоїти лише знання, а на формування визначених програмою навчальних умінь і навичок не вистачає часу. Тому, підбираючи завдання, необхідно передбачити спеціальні тренувальні вправи для позакласної роботи.

Четвертий тип — це учні, які відчувають серйозні труднощі в засвоєнні знань. У них відсутній інтерес до учіння, до знань, не сформовані різноманітні навчальні уміння. Це школярі з низькою научуваністю, формальним відношенням до учіння і незначною якістю самоорганізації. Вони систематично відстають в учінні, багато з них не встигають. Працювати з такими учнями важко через такі прогалини в знаннях, які роблять засвоєння нового матеріалу без спеціальної допомоги практично неможливим. Ці труднощі часто настільки серйозні, що ні контроль сім'ї, ні додаткові заняття у школі не дають значного ефекту. Не можна сказати, що такі школярі нічого не роблять на уроках чи вдома. Вони слухають пояснення вчителя, списують з дошки розв'язання задач і прикладів, визначений час готують домашнє завдання, однак рівень оволодіння знаннями у них дуже низький.

---

Учіння для школярів четвертого типу — важкий і неприємний обов'язок. Труднощі у засвоєнні знань і неприємні переживання, пов'язані з учінням, визначають специфічну позицію цих учнів — байдужість до своїх успіхів в учінні. Саме ці учні потребують негайної допомоги учителя. Допомога буде найбільш ефективною в тому випадку, якщо вона здійснюватиметься на уроці через систему диференційованих форм роботи, оскільки лише робота на уроці може допомогти таким учням набути впевненості у своїх силах, завоювати визнання однокласників. Школярі даного типу мають потребу також у спеціальних індивідуальних завданнях до тих пір, поки не будуть ліквідовані прогалини в знаннях, поки не зміниться їх ставлення до учіння.

Диференційований підхід до учнів здійснюється в основному на уроці. В процесі розв'язання учбових задач реалізація диференційованого підходу полягає у використанні таких методів і прийомів роботи, які забезпечують учням усіх типів хороше оволодіння знаннями. Найчастіше на уроці використовуються методи усного викладу знань: розповідь, пояснення та ін. При використанні цих методів диференційований підхід здійснюється шляхом спеціальної роботи з підбору матеріалу. Він повинен бути різноплановим і багаторівневим. У розповіді учителя повинен міститися й такий матеріал, який може задовольнити потребу у пізнанні нового і пізнавальні інтереси учнів першого та другого типів, і такий, який дав би змогу зрозуміти сутність засвоєваних понять учнями з невисокою наукованістю. Слід врахувати, що учні, які відчують труднощі у засвоєнні знань, слухаючи пояснення вчителя на уроці і не розуміючи його, часто очікують таких прикладів, ілюстрацій, аргументів, які зробили б його зрозумілим.

Диференційований підхід до учнів з врахуванням типових особливостей їх учбової діяльності дає змогу ширше використовувати і виховні можливості уроку. Навчання зможе повніше виконати свою виховну функцію, якщо на кожному уроці, при роботі з будь-яким навчальним матеріалом вчителі будуть формувати певні властивості особистості учня залежно від його типологічної приналежності.

### 1.3. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ СПРИЙМАННЯ ФОРМИ БУКВИ ПЕРШОКЛАСНИКАМИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПИСЬМА

Диференційований підхід до навчання письма є одним із факторів, який стане щоденною допомогою як учителям, так і учневі.

Відомо, що навчання письма є складним, але усвідомлюваним процесом, якщо він відбувається з поетапною підготовкою дітей.

Підготовка може бути загальною і конкретною. Останнє стосується диференційованого сприймання учнями форми букви, яка підлягає написанню.

У методиці під час навчання письма букви часто використовуються одні й ті ж прийоми для всього класу: порівняння рукописної форми букви з друкованою формою, розгляд елементів рукописної букви, зображення її складників і врешті письмо самої букви. Без сумніву, такі прийоми важливі й ефективні. Однак вони не завжди дають ту **якість** письма, яку необхідно одержати. А одержати нам потрібно розбірливу форму рукописної букви за найменших психофізичних зусиль.

Ми знаємо, що в буквах багато спільних елементів, але для дитини, яка тільки починає писати, кожна буква — нова, навіть тоді, коли ми в ній показали схожі елементи в уже вивчених буквах. І це тому, що кожна буква має свої відмінності в розташуванні в рядку, в початку письма вже знайомого їй з інших букв елемента. Візьмемо, для прикладу, рукописні рядкові букви **о** і **б**. В основі вони мають один і той же елемент — овал,



однак часто буква **б** спотворюється в овалі, в переході на наступний елемент. Дитина бачить знайомий елемент, але буква їй здається зовсім новою, бо є ще один, на який зоро-руховий контроль не налаштований, тобто не підготовлений. Отже, необхідна диференційована додаткова робота щодо навчання дітей правильному й безпомилковому **сприйманню форми** кожної букви і письму її в рядку зошита.

Наведемо кілька прикладів різних графічних помилок і поради щодо їх запобігання. Звернімо увагу на такі графічні помилки, як початок письма букви з протилежного боку, «дзеркальне» її зображення. Переважно вони у дітей, яким було **відведено недостатньо часу** для засвоєння форми букви і її складників. До них же відносяться й лівші. Якщо вчасно не надати допомоги, дитина врешті, з метою спрощення письма, почне заміняти ці букви друкованими і звісно ніколи не навчиться їх поєднувати з наступною. Це позначиться на швидкості письма, вона уповільниться. Учень не встигатиме виконувати письмову роботу на уроці і за це не любитиме письмо не тільки на уроках мови, а на всіх уроках, де потрібно писати.

Для таких дітей **всі букви-зразки в рядку** варто позначати стрілочками (звідки і куди ведеться елемент), а початок письма кожної букви — крапочкою. Деякі навчальні посібники вже запровадили ці позначки, але не зовсім продумано. Подають їх або тільки на великому зразку, або на першій букві в рядку.

Однак цього таким дітям недостатньо. Пишучи наступну букву самостійно, без нагляду дорослого, дитина допускає знову й знову таку помилку. І навіть не сумнівається в написаному. Щоб безпомилково писати букву їм варто вправлятися певний час у письмі букви **різного розміру на чистому аркуші без додаткових, допоміжних, відволікаючих ліній, малюнків під контролем учителя** (батьків) за **кожним новим** зображенням однієї й тієї ж букви. За такого підходу дитина легше усвідомить форму букви і порядок письма її елементів.

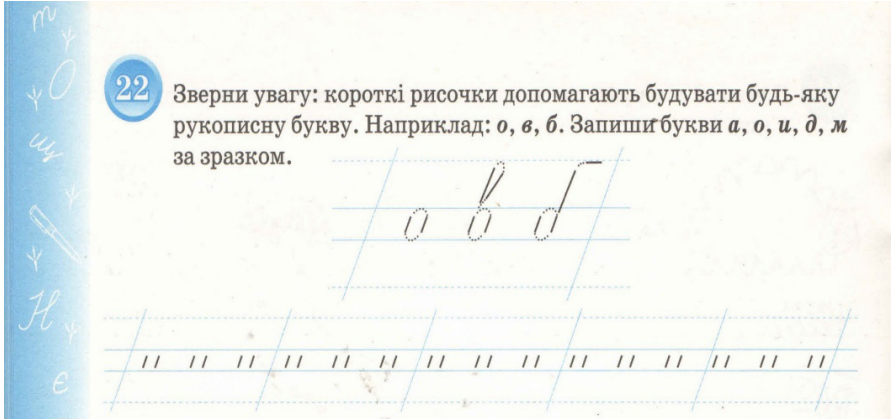
Щоб упевнитись в тому, що учень запам'ятав форму букви, початок і послідовність її письма можна запропонувати на чистому аркуші зобразити її петлями.

Одночасно дитина відпочиває від напруженої роботи й розвиває творчі здібності. Пізніше вона вже сама пропонує зображувати петлями (дрібними квіточками, окремими рисочками) не тільки букви, а й різні предмети.

Такий спосіб зображення вивченої букви, предмета не тільки зберігає в пам'яті форму, початок її письма, а й розвиває самоконтроль, зосередженість, дрібні рухи, а головне — уміння **програмувати наступний рух** пальців.

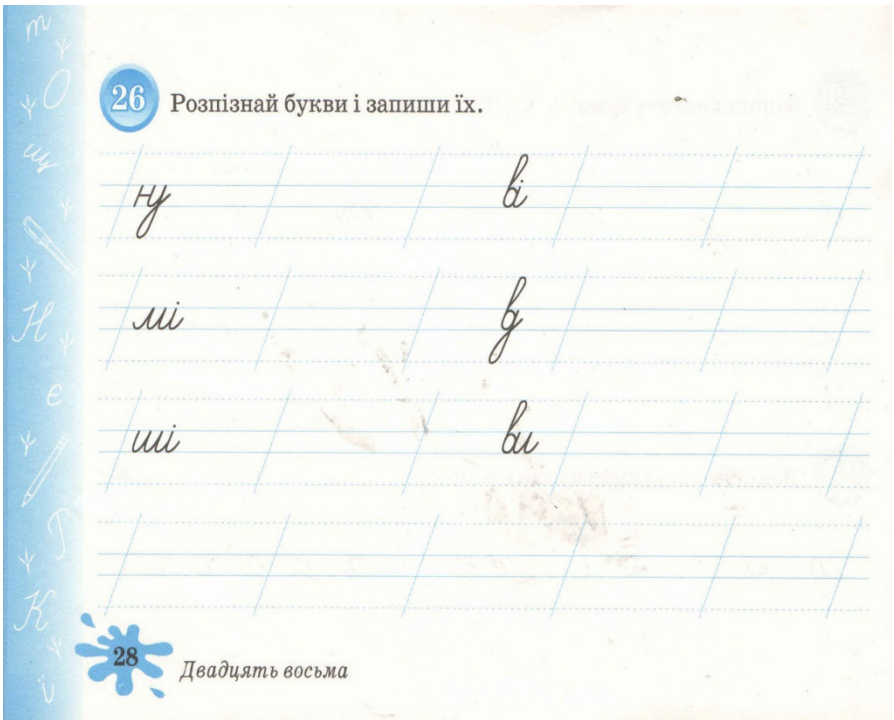


Сприйманню форми букви і розміщенню її в рядку допоможуть такого типу завдання:



22 Зверни увагу: короткі рисочки допомагають будувати будь-яку рукописну букву. Наприклад: о, в, б. Запиши букви а, о, и, д, м за зразком.

Handwriting practice page 22. The page features a blue vertical sidebar on the left with the letters 'м', 'о', 'и', 'н', 'д', 'е' and a pencil icon. The main area contains a set of handwriting lines with three cursive letters 'о', 'в', and 'б' written in the top row. Below them is a row of empty lines with vertical dashed lines for tracing. The bottom row is also empty.



26 Розпізнай букви і запиши їх.

Handwriting practice page 26. The page features a blue vertical sidebar on the left with the letters 'м', 'о', 'и', 'н', 'д', 'е' and a pencil icon. The main area contains a set of handwriting lines with the letters 'ну', 'ві', 'мі', 'бі' written in the top two rows. Below them are two more rows of empty lines for practice. The bottom row is also empty.

28 Двадцять восьма

42 Склади букви з елементів.

1+1+1



С+С



1+1+1



С+С+1



1+1+2



о+ф



1+1+2



у+ф



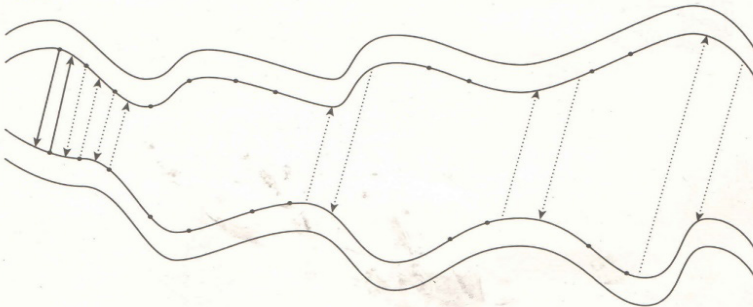
Сорок перша

41

Деякі діти пишуть букву в рядку, виводячи елементи за його межі. Таке письмо драгує саму дитину. Тут можуть бути різні причини: недорозвинений окомір, відсутність самоконтролю, око не встигає контролювати рух руки. Для таких дітей також потрібно практикувати роботу з буквою на **нелінованому папері, без обмежувальних ліній**, повертаючи увагу дитини під час письма букви до однакової висоти елементів.

Вивід учнем елемента за межі рядка, недописування до рядкової лінії — упущення підготовчого періоду, не на ті уміння була спрямована робота. Тож у букварному періоді таким дітям одночасно з письмом букв варто пропонувати завдання типу:

13 З'єднай стрічки за зразком: згори вниз, знизу вгору.



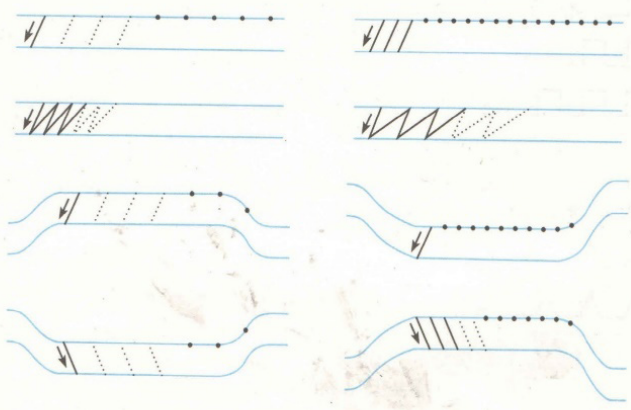
16

Шістнадцята

м  
 у  
 О  
 ш  
 у  
 Н  
 е  
 Г  
 К  
 ю

16

Домалюй похилі лінії на однаковій відстані за зразком.



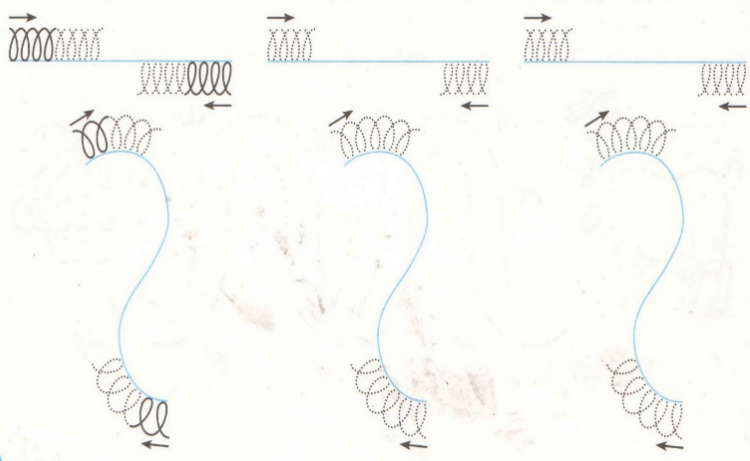
20

Двадцять

м  
 у  
 О  
 ш  
 у  
 Н  
 е  
 Г  
 К  
 ю

20

Домалюй візерунки за зразком.



24

Двадцять четверта

Важливо саме у процесі виконання завдання кілька разів сказати дитині, щоб вона не поспішала і тільки торкнулась елементом опорної лінії, а не переходила за неї.

Дітям зі слабким зором варто жирніше навести нижню і верхню лінії основного рядка графічної сітки зошита.

Деякі діти неправильно сприймають елементи в букві, точніше параметри і тому відтворюють їх то ширшими, то вузкими. Стабілізувати розмір елементів у букві може спеціальна розліновка. Наприклад, письмо букв у густій графічній сітці, починаючи від збільшеного її розміру до розміру рядка. Така сітка допоможе проконтролювати дитині свої рухи під час зображення елементів. Вправлятись з буквою у такій сітці потрібно до того, як почати писати безпосередньо у звичайному (сітка №1) рядку сторінки зошита. Не варто зловживати такою сіткою, це гальмує розвиток самоконтролю.

Якщо до класу прийшов учень з високим ступенем розбалансування уваги, звісно сприймання нової букви ним буде відбуватися неповноцінно. Дитина може пропустити якісь настанови вчителя відносно письма букви, і тому почнуться проблеми. Для таких дітей треба обов'язково проводити роботу в першу чергу таку, яка б викликала інтерес, допомагала зосередити увагу. Наприклад, у малюнок якогось предмета вписувати вивчувану букву спочатку одну великого розміру, потім — кілька букв меншого й ще меншого і нарешті такого розміру, як висота рядка. Можна робити це в малюнках самого учня. Після чого пропонувати письмо її в зошиті.

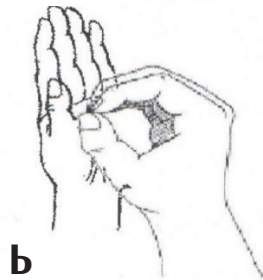
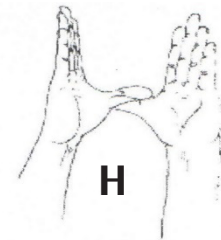
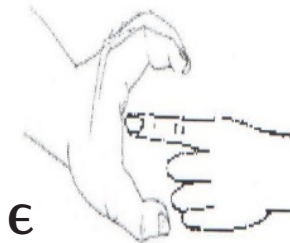
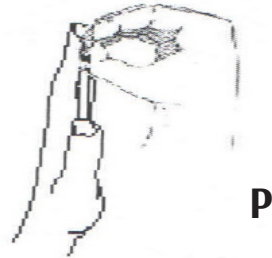
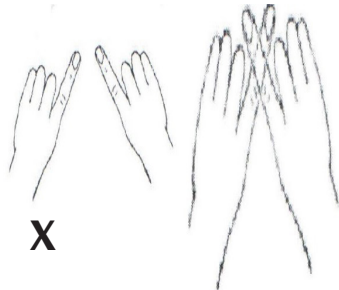
Добре зосереджує увагу учнів, розважає й одночасно заспокоює, спрямовує їх на роботу різноманітне вправляння з пальчиками, особливо складання з них форми букви:

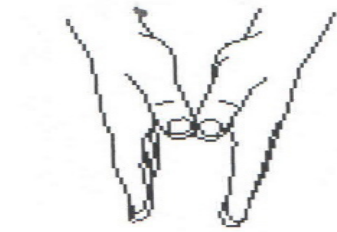
Таке завдання учні можуть виконувати в парі.

Звертаємо увагу на те, що причиною неправильного відтворення букви у письмі може бути звичайна ручка, тобто та, якою пише учень. Точніше форма ручки.

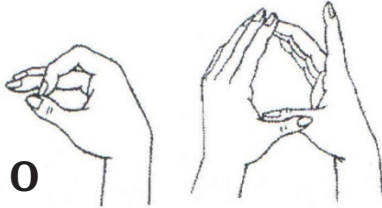
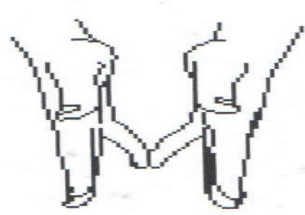
Незручна ручка спонукає учня постійно переміщувати по ній пальці, що вадить письму, а саме змінює форму і висоту складників букви. Тому перше й найпростіше — спробуйте замінити дитині ручку.

Учень старається вмістити букву в межах графічної сітки і при цьому сильно стискає ручку, тисне на папір, чим перенапружує всі м'язи руки. Це ще й через те,





М



О

що дитина не вміє **вільно тримати ручку**. Її цьому ніхто не навчив. Ми вправляли руку учня в ліпці з пластиліну, вирізуванні фігур з паперу, зав'язуванні шнурків, а в правильному триманні ручки — не тренували, навіть не виконували методичну настанову: вкласти особисто **кожній** дитині ручку в руку. Робити це потрібно, бо ручка разом з рукою

під час письма виконує задані тонкі рухи, відмінні від тих, що під час малювання. І, якщо вона неправильно розташована в руці, незручна за формою, то шкодить відтворенню тонких рухів пальців, без того ще не зовсім готових до письма. Отже, ми маємо навчити дитину вільно пересувати по ручці пальчики, перевертати її, качати в долоні, коливати між вказівним і середнім пальцями, середнім і безіменним і т.д. і повертатися на своє місце (тримати трьома пальцями) самостійно, без допомоги другої руки. Саме **різноманітні вправляння з ручкою** розвиватимуть **спритність** пальчиків, яка нам так необхідна під час **письма**. Виконувати вправляння з ручкою варто недовго, тільки під наглядом вчителя.

Не менше важливим для правильного сприймання є окремі важливі поєднання букв між собою у слові, які найчастіше зустрічаються в 1 класі. Це безвідривні поєднання букв у буквосполученні, складі, слові.

## 1.4. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ДІТЕЙ, ЯКІ ПИШУТЬ ЛІВОЮ РУКОЮ

Проблема навчання письма першокласників завжди актуальна.

До школи приходять маленькі особистості із своїми індивідуальними особливостями розвитку. І тут, навчаючись письма, вони зустрічаються з певними проблемами.

Навчання письма однаково складний процес як для першокласника лівші, так і правші. І того й другого у 1 класі навчити писати швидко неможливо, бо необхідні навички формуються поступово і повільно. Вони залежать від суб'єктивних і об'єктивних чинників.

Важливим є психофізіологічний стан дитини на час навчання письма: достатньо міцні м'язи всієї руки і особливо дрібні м'язи кисті, щоб утримувати ручку у рухливому стані, досконала регуляція рухів під час письма, витривалість до невеликих напружень, можливість утримувати під контролем кілька дій одночасно, орієнтуватись у площинному просторі та ін. Неготовність учня до різноспрямованих рухових дій (уперек і уздовж рядка, поворот пальців вліво, вправо на чітко визначену довжину елемента) і одночасного виконання кількох гігієнічних правил

---

письма (посадка за партою, положення зошита на парті, ручки в руці) викликає у дітей, як ліворуких, так і праворуких, швидку стомлюваність, і, як наслідок - загальмованість і невиразність письма. Чим складніший малюнок елемента, букви, тим більше викривлень він може зазнати як у дитини ліворукої, так і у праворукої. Для них у письмі характерні: тремтячі лінії, вихід елементів за рядок, пропуск елементів букв, дописування зайвих, пропуск букв у слові, слів у реченні. Для лівші ж, крім цього, частіше, ніж у правші: дзеркальність букв, письмо друкованих замість рукописних, перестановка літер, складів у слові.

Такі факти вимагають від нас (батьків, вчителів) відповідного ставлення до діяльності, реальної допомоги дитині.

Дозволимо собі трохі відступити безпосередньо від теми письма з метою надання учителям деякої загальної інформації про літей-лівш.

Значимо: ліворукість це — ознака того, що дитина пише лівою рукою. До того ж лівою рукою може писати й правша, коли права рука недієздатна, наприклад, травмована. Лівшество - це коли дитина віддає перевагу не тільки лівій руці, нозі, а й лівому оку, вуху. Лівшество може бути абсолютним — коли ліва ознака переважає в усіх чотирьох сферах (нозі, руці, оці, вусі) і може бути переважаючим, тільки в трьох сферах із чотирьох. Існує ще так звана амбідекстрія, коли ліва і права руки розвинені на одному рівні. Важливим буде знання вчителя і про домінантне око. Адже воно контролює письмо, і від того, як ведуче око співвідноситься з ведучою рукою, залежить якість письма. У більшості людей одне око домінує. Нестабільна домінантність може призвести до порушення руху очей і дитині буде важко слідувати за порядком розташування букв і слів у рядку. Дослідження показують, що такий стан ока є перепорою розвитку моторно-сенсорної координації, виробленню автоматизму. Добре було б, щоб інформація такого плану про кожну дитину надавалась учителю, тоді, вироблені разом з психологом настанови, могли б допомогти учням у навчанні письма.

Гіпотези щодо походження лівші чи правші — різні. На думку вчених, які займалися цим питанням, причинами є генетичні, соціальні, культурні фактори. Однозначним є те, що ліворукі і праворукі дещо відрізняються індивідуальними особливостями центральної нервової системи. У праворуких мовленнєвий центр і пов'язаний з ним центр керування домінуючою рукою знаходиться у лівій півкулі мозку, що відповідає за логічне, аналітичне мислення. У ліворуких цей центр розташований у правій півкулі, що відповідає за просторове й емоційне сприйняття навколишнього. Історія знає кілька варіантів уявлень про півкульну організацію мозку. Так, американський педагог І.Соньєр казав, що навчаючи ліву півкулью, ви навчаєте тільки її, навчаючи праву півкулью — ви навчаєте весь мозок. Складається враження, що тут йдеться про дві незалежні частини органу.

Другий підхід зародився в Англії. Організація амбідекстральної культури закликала праворуких до вправлянь лівою рукою, переконуючи в тому, що це призведе до подвоєння інтелектуальних здібностей, гармонізації емоційної атмосфери у суспільстві. В основі такого підходу лежало уявлення про рівнозначність півкуль і паралелізм в їх роботі, з чого виходило, що асиметричний розподіл моторних функцій потрібно переборювати.

Сучасні дослідження свідчать про те, що у більшості людей ознаки лівшества і правшества комбінуються по-різному, найчастіше зустрічаються люди зі змішаними профілями. Наприклад, чистих правші становлять лише 25% від загальної популяції. На сьогодні доведено, що люди без ознак лівшества мають більшу вірогідність серце-

---

во-судинних захворювань. Люди з симетричним і лівим профілем — більшу вірогідність невротичних реакцій. Людям із симетричним профілем складно працювати там, де вимагається миттєвих реакцій (водії, пілоти та ін.). Дослідники вважають, що дітей, які мають симетричність рухів рук (амбідекстрів), варто навчати письма правою рукою.

Т.А.Доброхотовою і Н.Н.Брагіною доведена й психічна асиметрія, що пов'язана з особливостями сприйняття інформації та її обробки, емоційними реакціями на неї і поведінкою. Відомо, що діти-лівші пізніше дозрівають у психічному плані, особливо це стосується хлопчиків. З цієї причини вони гірше адаптуються в 1 класі (якщо до цього не були у колективі), важко переносять велику кількість соціальних контактів (переповнені класи) і швидко стомлюються. Часто їхній центр мовлення формується у межах 12 років, тоді як математичні і просторові здібності розвиваються досить рано. Читання хлопчикам (на відміну від дівчат) дається важко, але із задоволенням вони слухають складні тексти, недоступні для більшості інших дітей. Легше читаються вірші, бо вужчий рядок краще сприймається, ніж рядок на всю сторінку. Важливим для такої дитини є читання разом з дорослими.

Для підвищення ефективності навчання ліворуких необхідно якомога частіше звертатися до можливостей правої півкулі, щоб повніше використовувати притаманні їй особливості: більшу швидкість і емоційність сприйняття, узагальнювання, цілісність, образність, мимовільну пам'ять. Підвищена емоційність та особливе сприйняття навколишнього простору можуть слугувати основою для реалізації творчих здібностей. Останнім часом до школи увійшли тести, підвищився рівень абстрактності, алгоритмізації навчального, перевірного матеріалу. У результаті знизилась загальна емоційність викладання, мовлення вчителя стало сухим, зменшилась кількість яскравих виразних прикладів, надзвичайно рідко використовується ритмічність мовленнєва і музична, що активізують емоційну і мимовільну пам'ять. Інакше кажучи, активізувались механізми лівої півкулі за одночасного послаблення залучення правої півкулі. Для дітей-лівш це створює труднощі у практичній роботі, де вони могли б задіяти інтуїцію і творчий підхід. Доречно тут буде сказати, що у дітей-лівш переважає схильність до творчої праці, одноманітний труд їм дається гірше. Тому серед скульпторів, художників, артистів, модельників, спортсменів, станочників високої кваліфікації великий відсоток ліворуких.

На перших етапах формування функціональної асиметрії у дітей психічні механізми мовлення і емоцій мають свої особливості. Мовлення дитини тісно пов'язано з емоціями, а специфіка лівої півкулі полягає в обробці мовленнєвих звуків, фонем, як усвідомлених, так і неусвідомлених. У дошкільників мовлення підлягає закономірностям не логічного, а безпосередньо чуттєвого сприйняття, що забезпечується діяльністю не лівої, а правої півкулі. Існує думка, що лише з початком навчання ліва півкуля поступово стає не тільки вербальною, але й вербально-логічною.

Важливо знати про те, що у дитини у процесі розвитку може статися зміна домінуючої півкулі. Момент зміни є тим критичним періодом, коли основні функції центральної нервової системи рівномірно розподілені між двома півкулями, після чого уже починає домінувати права півкуля і розвивається так звана «прихована ліворукість». Таким критичним періодом є вік десяти-дванадцяти років. Цей вік розглядається як критичний за здібностями дітей до дзеркальних рухів, бо після нього така здібність у праворуких дітей практично зникає, зберігаючись лише у лівш.

Однією з головних умов і показників фізичного і нервово-психічного розвитку дитини (лівші і правші) є своєчасний і різнобічний розвиток рухів, які удосконалюють



---

функції центральної нервової системи. Численні дослідження довели, що рівень розвитку мовлення у дітей завжди знаходиться у прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців руки. Дозволимо собі тут заглибитись у перші роки життя дитини. Для визначення рівня розвитку мовлення дитини перших років життя розроблено такий метод: дитину просять послідовно показати один палець, два, три (за дорослим). Діти, які ізольовано показують пальці — це діти, у яких нормально розвивається мовлення. Якщо ж пальці напружені, згинаються і розгинаються тільки всі разом, чи в'ялі і не дають ізольованих рухів це — діти з проблемами мовлення. Розвитку мовлення можна буде досягти, коли пальці рухатимуться вільно. Цьому сприятимуть масажування пальців, утримання спочатку об'ємних предметів, пізніше — дрібних.

Повертаючись до процесу письма, пригадаємо, що у лівші сприймання і відтворення руху відбувається в одній (правій) півкулі. Тому, сприймаючи образ букви, дитина-лівша на мілісекунди швидше може зреагувати щодо її написання, ніж правша. Треба сказати, що саме така особливість, наприклад, у спорті (та й інших видах діяльності) часто дає лівшам перемогу. Письмо ж букви буде залежати від правильності сприйняття форми. Вона може бути сприйнята дзеркально. Тому учитель має переконатись у тому, що така дитина правильно засвоїла форму (знайшла її серед інших друкованих, рукописних і дзеркально зображених букв). Наступний крок учителя — переконатись у тому, що учень зрозумів, де починати писати букву, куди вести і де закінчувати. Після цього простежувати за написанням кількох букв. Якщо все гаразд, дозволити учню самостійно закінчити рядок. Однак, надовго залишати дитину без уваги не варто, бо діти-лівші після кількох правильних написань часто механічно переходять до дзеркального написання, або правильно зображують форму, але починають її письмо з іншого кінця. Тому час від часу потрібно контролювати процес написання букви, поєднання її з наступною. До цього ж залучити й батьків. Адже вдома першокласникам інколи батьки пропонують написати якісь слова і радіють результату, не усвідомлюючи того, що можуть таким чином неправильно формувати навичку письма.

Вчителям відомо про те, що письмо для першокласника — складна діяльність, тому у 1 класі приділяється увага кожній дитині окремо, правша це чи лівша. Учитель спочатку з'ясовує рівень умінь, набутих до школи, що стосуються безпосередньо навчання письма. Протягом першого півріччя, у процесі навчання письма учитель має переконатися у тому, що кожний учень засвоїв ті букви, що вивчалися у цей період: зберігає читабельну форму букви, правильно її пише і поєднує з іншою. Потрібно пам'ятати, що висота рядкових букв вважається нормальною *не нижче* за 2,5 мм., інакше під час наростання швидкості письма будуть викривлятися складові елементи букв, що призведе до невпізнання букви і як наслідок — орфографічна помилка. У першому класі треба дозволити учням писати повільно. Адже нестабільність домінуючої півкулі ускладнює формування зорово-просторової уяви, що є передумовою розпізнавання і засвоєння форми букви, розміру. Недорозвиток такої уяви провокує дислексію і дисграфію. Тому тут залучаються різні прийоми на допомогу засвоєння літери, групи літер. Стимулюючий наказ: «Пиши швидше' відходить аж у 2 клас, тут залишаються слова: «не поспішай, повернись до зразка, порівняй з попередньою буквою, словом, постарайся» та подібне. Швидкість письма почне розвиватись у кожного учня у свій час, коли він у певній мірі усвідомить для себе процес писання і ті вимоги, що ставляться. Учителю необхідно тільки вчасно коригувати письмо.

---

Важливу роль як для праворуких, так і для ліворуких дітей під час навчання письма відіграє знання ними лівої і правої сторін. Якщо такі знання уже одержані до школи, то це полегшить роботу вчителя і дітей. Однак перевірити їх необхідно. Варто почати зі знань про себе: ліву, праву руку, ногу, око, вухо, потім розташування навколишніх предметів відносно лівої-правої руки, потім предметів безпосередньо на парті і, нарешті, у зошиті — лівої, правої сторони сторінки, зліва, справа від зображеного предмета.

Особливої уваги під час навчання письма заслуговує засвоєння учнями гігієнічних правил письма, що мають бути у полі зору вчителя постійно. Йдеться про посадку дитини за партою, положення зошита на парті, ручки в руці, розташування руки на парті. Дотримання дитиною гігієнічних правил під час письма не тільки сприяє правильному формуванню навичок письма, а й виховує витривалість до різного роду діяльності.

Лівша, як і правша, за партою сидить рівно, не спираючись на неї грудьми. Ноги повною ступнею стоять на підлозі, голова трохи відхилена праворуч. Така статичність, на перший погляд, стомлює учня. Однак, за такої посадки всі м'язи знаходяться в одному стані — однаково розтягнені і напружені, тож розвиваються синхронно. Якщо ж часто допускати вільну посадку, то це — одна нога на сидінні, ноги сплетені, хребет викривлений, низько схилена голова, наслідок — неправильний розвиток м'язів, болі в голові і багато іншого.

За партою ліворука дитина сидить зліва від праворукого сусіда, ближче до світла.

Не менше важливим фактором у навчанні письма ліворукого є розташування на парті зошита. Для ліворуких учнів пропонується 3 способи.

Положення зошита на парті похиле праворуч так, щоб правий нижній кут сторінки, на якій будуть писати, був направлений на середину грудей і за потреби трошки зсунутий ліворуч. В міру заповнення сторінки зошит посувається вгору правою рукою. За такого положення зошита ручка в руці утримується трьома пальцями за 1,5-2 см від кульки, щоб не закривати вже написане і спирається переважно на мізинець і нижню частину долоні. При цьому кисть розташовується під рядком. Лікоть руки трошки звисає з парти, така вимога полегшує рух руки, це пов'язано з роботою м'язів передпліччя. За такого положення зошита нахил письма буде лівий. Тут відчувається, що ручку тягне рука. Якщо ж ручку штовхати вперед, то нахил письма буде вправо, однак цей варіант більше стомлює руку і рука закриватиме щойно написане. Якщо під час такого положення зошита спостерігається зміна у розмірі букв чи формі, варто вчителю звернути увагу на те, чи не закриває дитина написане рукою, тобто на положення кисті на парті.

Другим способом є положення зошита з нахилом ліворуч. До такого способу діти приходять переважно спонтанно задовго до того, як попадають до школи, тому й бачимо ми його у житті частіше. При цьому кисть вивертається так, що ручка набуває положення, коли кулька направлена до грудей. Тут опорою кисті (на відміну від 1 способу) будуть два пальці — мізинець і безіменний. Такий спосіб вимагає особливої уваги, а саме частого відпочинку, виконання вправ для кисті і пальців. Це пов'язано з м'язами кисті. Довге напруження кисті у такому положенні може негативно вплинути на формування дрібних м'язів і кісток кисті. Однак обидва способи характерні тим, що учень може контролювати ним написане.

Третій спосіб, коли зошит лежить паралельно нижнього краю парти. Рука на мізинному пальці іде по рядку, звісно, закриваючи написане. Це нераціональний спосіб письма. За такого письма спостерігаються частіше графічні й орфографічні помилки.

---

Під час роботи у зошиті ліворукі діти часто гублять місце початку письма у рядку, початок письма букви, послідовність поєднання складових елементів. Важливо повернути їхню увагу шляхом поміток кольоровим олівцем : крапкою, стрілочкою тощо.

Труднощі навчання письма не звільняють ліворуких дітей від виконання тих вимог, які ставляться до праворуких учнів:

- зберігати один нахил письма;
- правильно писати букви і поєднувати їх з іншими;
- дотримуватись однієї відстані між буквами, словами;
- виконувати гігієнічні правила письма.

Щоб зменшити стомлюваність під час письма, варто у першому класі робити розминки для всього тіла, частоту їх показує поведінка дітей.

Для розминки і зміцнення м'язів кисті пропонуємо кілька вправ з ручкою, які можна комбінувати, виконувати під рахунок:

- коливати її між пальцями (великим і вказівним, вказівним і середнім і т.д.);
- перекичувати між долонями;
- качати чотирма пальцями ручку у долоні;
- перекидати ручку із долоні в долоню
- перевертати ручку трьома, двома пальцями, пересовуючись від кульки до протилежного її кінця та ін.

Уважне ставлення учителя до особливостей розвитку ліворуких дітей та дотримання ними вказаних настанов не викличе великих проблем під час навчання письма, якщо не відбудеться переучування на праву руку. Переучування лівші без попереднього обстеження лікарем часто призводить до порушення функціонального стану нерво-психічної сфери. Такий стан уже не підлягає медико-педагогічній корекції і вимагає серйозного і довготривалого лікування.

## 1.5. ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА ТА ПРОГРАМНІ ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ

Важливою проблемою сучасного мовознавства завжди був і залишається пошук шляхів ефективного формування навички письма молодших школярів. Усе це знаходить певне відображення в чинних програмах і навчально-методичній літературі. Так, у пояснювальній записці до Навчальної програми з української мови для початкових класів середньої загальноосвітньої школи (2006 р.), як і в програмі 2012р. зазначено, що цей курс передбачає формування «координації дій рухового та зорового аналізаторів, графічних навичок письма (правильне, чітке зображення літер, їхніх поєднань, плавне письмо складів, слів, написання невеликих речень у темпі, відповідному індивідуальним можливостям учнів)» [25-а, с.20-21], а також засвоєння гігієнічних правил, яких слід дотримуватися у процесі написання. Крім того, стверджується, що невід'ємною складовою частиною навчання грамоти є навчання елементарного письма.

Цей же документ звертає увагу, що «важливим чинником початкового навчання є формування графічних навичок, техніки письма». Отож необхідно прагнути, щоб письмо молодших школярів було охайним, розбірливим; його швидкість має задовольняти навчальні потреби учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

До того ж, актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості. А відтак, основна **мета** курсу україн-

---

---

ської мови — це формування ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, пізнання, вирішення життєво важливих завдань.

Досягнення висунутої мети передбачає виконання таких **завдань**:

- формування в учнів мотивації щодо вивчення мови
- гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, у тому числі й письма
- формування комунікативних умінь
- опанування найважливіших функціональних складових частин мовної системи
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування в учнів уміння вчитися.

Ці завдання чітко визначені в Навчальній програмі з української мови, яку структуровано за такими лініями: «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо мовні явища», «Досліджуємо медіа».

**Навчання грамоти** поділяється на навчання читання і навчання письма. Важливою складовою частиною початкового навчання є **формування графічних навичок і техніки письма**.

Робота над каліграфією, технікою письма, не обмежується періодом навчання грамоти, а продовжується в наступних класах. Увага до аспекту письма необхідна не лише під час виконання школярами спеціальних вправ у написанні окремих літер, їхніх елементів, буквосполучень, слів, а й під час виконання всіх інших письмових робіт (списування, письмо під диктування, з пам'яті тощо).

У процесі навчання письма важливо враховувати вміння, набуті дітьми в дошкільному віці. За наявності дітей, у яких переважають дії лівою рукою (визнаних лівшами після відповідної консультації з лікарем), учитель має корегувати методику їхнього навчання, не наполягаючи на переучуванні писати правою рукою.

Необхідно прагнути, щоб письмо молодших школярів було охайним, розбірливим, його швидкість задовольняла навчальні потреби учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Важливим завданням учителя є формування в учнів уміння писати на дошці з орієнтацією на її площину, регулювати розміри літер, дотримуватися горизонтальності рядків, орієнтуватися в доцільності розташування матеріалу тощо.

Процес навчання письма в школі розпочинається в 1-му класі.

Виробити в першокласників розбірливого й швидкого й письма за короткий час неможливе, бо це пов'язано з психофізіологією школярів. Така навичка формується повільно — протягом кількох років.

У процесі навчання письма слід формувати координацію дій рухового і зорового аналізаторів, графічні навички письма слід дбати про засвоєння гігієнічних правил, яких варто дотримуватися при письмі.

Враховуючи вікові психофізіологічні особливості розвитку шестирічних учнів (слабкість дрібних м'язів руки, недостатня регуляція рухів під час письма, значна стомлюваність при тривалому напруженні, недостатня сформованість зорового сприймання графічного образу літери), програма не рекомендує форсувати навчання письма. Зокрема, опанування письма великих літер складної конфігурації може відбуватись не одночасно з навчанням відповідних рядкових (малих), а з певним інтервалом. Однак за умови достатньої підготовленості учнів до опанування графічного письма вчитель може планувати вивчення малої і великої літер синхронно. Особливо такі можливості є у другому семестрі.

---

Програма не передбачає обов'язкового навчання першокласників безвідривного письма — за винятком таких випадків, у яких безвідривні поєднання літер є природними (*ми, пе*) і не потребують повторного проведення по одній і тій же лінії руху руки у зворотному напрямку (*ол, по, оо*). Поєднання з овальними і півовальними елементами відбувається за допомогою коротких прямих чи дугоподібних ліній.

Навчання письма **в першому класі** поділяється на 3 періоди: добуквений (підготовчий), буквений (основний) і післябуквений

(період удосконалення). Залежно від попередньої підготовки дітей, учитель може самостійно визначати тривалість буквеного періоду.

Вчитель, приступаючи до навчання письма учнів у будь-який період, повинен не забувати про індивідуально особистісний підхід у визначенні обсягу і характеру письмових навантажень.

У **добуквений період** визначається **готовність кожної** дитини до письма: вивчаються особливості розвитку, психофізіологічний стан, і планується відповідна робота.

На кінець **добуквеного (підготовчого) періоду** учень має:

- *свідомо приймати* правильну позу перед початком письма;
- *показувати* правильне положення ручки в руці, *тримати* її трьома пальцями (великим, середнім і вказівним);
- *класти правильно* зошит на парту перед початком письма і *зберігати* таке положення у процесі письма;
- *правильно рухати* пальцями під час зображення невеликих фігур, розфарбовуючи їх;
- *рухати зняряддя* письма (ручку) уздовж рядка за допомогою кисті й передпліччя на мізинному пальці пересувати зошит на парті;
- *показувати* верхню, нижню, ліву, праву сторони сторінки початок, середину, кінець рядка міжрядковій лінії;
- *проводити лінії*: вертикальні, горизонтальні, похилі (ліворуч, праворуч);
- *зображувати* прямі, ламані, хвилясті, петельні лінії перервними і неперервними (у міру можливого) рухами руки;
- *правильно писати* прямі з верхнім і нижнім заокругленнями, верхні та нижні петлі, овали, півовали;
- *знаходити і показувати* всі лінії графічної сітки зошита (верхню і нижню рядкову лінії, міжрядкові, похилу).

Протягом **буквеного (основного) періоду** навчання письма першокласники оволодівають початковим умінням писати в зошитах із друкованою основою.

На кінець **буквеного періоду** учень має:

- *розрізняти* друковане і рукописне письмо;
- *пояснювати* важливість рукописного письма, необхідність його естетичного вигляду;
- *впізнавати і називати*, відповідно до алфавіту, малі й великі рукописні літери;
- *писати* літери із дотриманням правильної форми, висоти, ширини;
- *поєднувати* безвідривно елементи літер природного злиття за типами поєднань: верхнє, середнє, нижнє відривне і безвідривне;
- *писати* слова зв'язно, ритмічно, з однаковим нахилом літер;
- *розташовувати* слова і речення в основному рядку;
- *списувати* склади, слова, речення з рукописного і друкованого текстів;

- *писати під диктування* складу, слова, речення (де звучання не розходиться з написанням);
- *називати і вживати* на письмі пунктуаційні знаки: *крапку, кому, тире, знаки оклику і питання*;
- *дотримуватися* гігієнічних вимог у процесі письма.

**Післябуквений** період дозволяє дітям читати на повному алфавіті, а на уроках письма вони закріплюють графічні навички. На кінець 1 класу учень має використовувати набуті уміння і навички, включаючи правописну грамотність, для різних письмових робіт у зошитах з друкованою і без друкованої основи.

**У 2-му класі** обов'язково слід проводити **поглиблену** роботу над формуванням графічних навичок, техніки письма та культури оформлення письмових робіт.

Закріплення й удосконалення графічних навичок у 2-му класі відбувається у процесі проведення каліграфічних хвилинок. У Навчальній програмі пропонується відводити на кожному уроці української мови (чи російської рідної) у I семестрі до 8 хвилин, у II семестрі — до 5 хвилин. Такий розподіл часу зумовлюється практичними потребами. Зазначимо, що вміння і навички, які відпрацьовують діти на каліграфічних хвилинках, мають закріплюватися протягом усього уроку.

Звернемо увагу, на уроках повторення і систематизації знань, умінь і навичок каліграфічну хвилинку можна не проводити. Однак у підсумках роботи на таких уроках (як і звичайних) **обов'язково** аналізується якість письмових робіт з погляду графіки і техніки письма. Тож варто продовжувати роботу, яка проводилась у 1-му класі, фіксувати графічні й технічні похибки учнів, залучати до цього самих дітей. Так вони швидше пригадають уміння, яких набули у 1 класі. Хвилинки каліграфії, незалежно від організаційної специфіки уроку мови, передбачають:

- закріплення гігієнічних навичок письма;
- розвиток окоміру, дрібних м'язів та координації рухів руки, їхнього самоконтролю;
- удосконалення графічних навичок письма — відпрацювання правильних написань літер, поєднань;
- розвиток швидкості письма.

*Зміст каліграфічних хвилинок складають уміння:*

- зображати розчерки для розвитку рухів руки уздовж рядка, розчерки схожі з елементами літер;
- зображати прості геометричні фігури, контури предметів безвідривним рухом руки;
- писати окремо літери за зразком з попереднім аналізом і поясненням учителя на дошці;
- писати літери під лічбу «один-і»...;
- писати літери, буквосполучення у складі розчерку, який регулює їхній нахил, паралельність елементів, однакову відстань;
- писати слова, що містять літери, котрі треба закріпити;
- писати речення зі словами для закріплення форми літер та поєднань.

Особливому контролю підлягає вироблення плавного письма, способів поєднання літер.

**На кінець другого року** навчання учні мають:

- *дотримуватися* гігієнічних і технічних правил письма
- *каліграфічно писати* великі і малі літери абетки, дотримуючись відповідних поєднань їх у словах

- *писати* безвідривно (у міру можливості швидко) буквоспо-лучення типу: **ди, ви, ту, ем, щу, ли ...**
- *розташовувати* самостійно заголовок у рядку
- *дотримуватися* берегів правого краю сторінки, вертикальності лівого її краю, абзаців
- *робити* акуратні виправлення
- *розташовувати* слова і віршовані строфи у стовпчик
- *вписувати* слова у накреслену самостійно таблицю
- *підкреслювати* від руки слова під час розбору речення
- *показувати* умовні позначки при виділенні частин слова
- *виконувати* письмові завдання на дошці, зберігаючи пропорційність літер.

**Третій клас** є особливим щодо змісту й організації навчальної діяльності молодших школярів на уроках української мови. Саме тут відбувається **активне** становлення графічної навички, бо учні починають писати в зошиті в одну лінію, набувають умінь скоропису, що є необхідним для виконання ними об'єктивно більшої кількості письмових вправ.

Учні 3 класу перебувають на тому початковому етапі, коли головною умовою письма стає потреба висловити свої думки, тож природно, що увага дитини має зосереджуватися, насамперед, на тому, що буде сказано. Вимоги дотримання графічних норм під час письма в учнів відступають тепер на другий план. А між тим це завдання об'єктивно складне і має ще залишатися у колі уваги третьокласників і вчителя протягом тривалого часу.

Необхідно тримати під контролем графічні норми, бо написання навіть одного елемента в зошиті в одну лінію означає, що учень повинен знати правильну форму, відповідне розташування слів у рядку, співвідношення з іншими елементами за висотою, нахилом; нормативним поєднанням із попереднім і наступним елементами та відстанню від них. Такий запис буде правильно прочитаним, заради чого й формується навичка письма.

Важливу роль у дотриманні графічних норм на цьому рівні відіграє контроль за рухами руки, який відбувається на основі кінестетичних відчуттів, що виникають під час виконання одночасних дій уздовж і поперек рядка. Деякі учні нехтують контролем за рухами руки, а це одна з головних причин негарного почерку. Для розвитку комплексних рухів передбачається виконання вільних розчерків на висоту рядка.

Оволодіння чітким, зв'язним, ритмічним письмом з поступово зростаючим темпом — **основна мета** удосконалення графічних навичок письма третьокласників.

Важливими завданнями періоду вдосконалення графічних навичок учнів 3 класу є:

- закріплення гігієнічних правил письма;
- організація переходу на письмо в одну лінію (виконання комплексу вправ, спрямованого на оволодіння вмінням писати у новій сітці);
- відпрацювання чіткості письма в поєднанні із зростаючою швидкістю;
- закріплення правильного зображення умовними позначеннями (фонем, морфем, членів речення тощо);
- виховання навичок самоконтролю, свідомого, відповідального ставлення до процесу письма;
- формування вміння писати на дошці без графічної сітки.

**На кінець третього** навчального року учень повинен:

- *самостійно контролювати* виконання гігієнічних та технічних правил письма;
- *виконувати* підготовчі вправи-розчерки, зберігаючи однакову висоту, ширину, однаковий нахил елементів літер;

- *дотримуватися* належної висоти, ширини, нахилу всіх літер та пунктуаційних знаків (.?! ) у зошиті в одну лінію;
- *безвідривно поєднувати* складні елементи літер **н, р, ф**;
- *виконувати розчерки* у зростаючому темпі;
- *безвідривно поєднувати* до 4 графем (**рин, лин, дре мили, ориз, трив** тощо) у словах - вправах підручника;
- *самостійно контролювати* рухові дії у процесі письма;
- *прискорювати письмо* в міру своїх можливостей, не змінюючи при цьому форми літер та їхніх поєднань;
- *правильно, охайно оформляти* письмові роботи в зошиті ;
- *записувати слова* у стовпчик
- *підкреслювати* умовними лініями слова — частини мови;
- *умовно позначати* частини слова (морфеми);
- *будувати* графічні схеми синтаксичної структури речень;
- *дотримуватися правил* письма на дошці: учень, який пише правою рукою, у процесі письма стоїть ліворуч від написаного; учень, який пише лівою рукою, у процесі письма стоїть праворуч від написаного
- *тримати* крейду трьома пальцями
- *зберігати* пропорційність літер за всіма параметрами.

Заключним етапом у формуванні графічних навичок письма є **четвертий клас**. Письмо вже має бути автоматизованим, а вся увага спрямовуватиметься тепер на зміст написаного.

У учнів 4-го класу письмо відбувається не за літерами, а за більшими одиницями — у вигляді декількох цілих слів. Воно набуває ознак скоропису.

Для вироблення швидкого зв'язного письма у 4-му класі рекомендуємо продовжувати виконання спеціальних вправ-розчерків складніших, ніж у 3-му класі. Тут розчерку має належати особливе місце, бо саме він виявить почеркову індивідуальність особи: почерк великий, дрібний, вузький, чіткий, неохайний. Основою почерку мають бути літери, слова, навколо яких нанизуються лінії різної форми. Розчерк найкраще формує чіткість письма, бо, відтворюючи кілька разів один і той же елемент, пальці відчують впевненість у своїх рухах, силу натиску на папір і на ручку.

У 4-му класі варто продовжити фронтальну й індивідуальну роботу над формою літер, типами поєднань, плавністю рухів руки.

**Головним завданням** каліграфічних хвилинок на уроках рідної мови в 4 класі стають досягнення доступного пришивдення і плавності письма при збереженні його чіткості, графічної правильності.

**На кінець четвертого класу** учні мають:

- *дотримуватися* гігієнічних та технічних правил письма без будь-яких нагадувань;
- *вільно відтворювати* рухи пальцями і передпліччям під час письма в рядку;
- *писати правильно* літери, їхні поєднання, пунктуаційні знаки;
- старанно й охайно *виправляти* нерозбірливі форми графем ;
- *безвідривно поєднувати* елементи літер **х, ж, ю**;
- *безвідривно поєднувати* до 6 графем у словах вправ підручника та інших посібників(**сир, вуж, день, глум злива, земля очерет, апетит тощо**);
- *пришвидшувати письмо* в межах своїх фізіологічних можливостей, зберігаючи його розбірливість та дотримуючись гігієнічних і технічних правил;



- 
- *оформляти* письмову роботу відповідно до вимог, зазначених у методичних рекомендаціях «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи»;
  - *контролювати* своє письмо на дошці без сітки: *дотримуватися* лінійності письма на дошці без сітки, *зберігати* пропорційність літер.

Отже, уроки письма в початковій школі мають формувати такі навички [31]:

1. *гігієнічні*: як правильно сидіти за партою, розташовувати зошит на парті, тримати ручку під час письма тощо;
2. *технічні*: використання графічної сітки, прийомів та норм письма, правильного написання елементів, літер, поєднання їх у складах і буквосполученнях; написання слів, речень, текстів;
3. *дидактичні*: ведення основного штриха, використання методів і прийомів навчання письма;
4. *психологічні*: урахування трьох етапів навчання письма, індивідуальних особливостей, використання диференційованих завдань на розвиток пам'яті, уваги, мислення тощо;
5. *орфографічні*: позначення звуків на письмі літерами, грамотне написання слів з різними орфограмами;
6. *граматичні й мовленнєві*: складання словосполучень, речень, розширення їх або звужування, утворення нових слів, побудова відповіді на запитання та грамотне їхнє написання;
7. *пунктуаційні*: розстановка різних пунктуаційних знаків у реченні або тексті.

---

---

## РОЗДІЛ II

# МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ПИСЬМА

### 2.1. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА В БУКВЕНІЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Навчання письма — складний процес. Він вимагає багато уваги, психічного і фізичного напруження і не важливо, хто письму навчається — дорослий чи дитина. Щоб полегшити цю діяльність у школі, визначено три періоди: добуквений, буквений, післябуквений.

Добуквений період «забирає» на себе всі допоміжні функції, які сприятимуть роботі в буквеному періоді і, якщо тут правильно розставлені пріоритети, то й менше сил буде затрачено на цю діяльність, простіше відбуватиметься навчання письма.

У добуквений період «наголос» важливо поставити на ознайомленні з гігієнічними правилами письма, складниками графічної сітки, в якій їм доведеться писати і форми основних елементів букв.

Допомогою учням і вчителів у навчання письма є спеціально створені робочі зошити. Для добуквеного періоду — окремий зошит. На першій його сторінці йдеться саме про гігієнічні правила письма. Важливо, щоб у добуквений період діти першим **усвідомили правила гігієни письма**, які є важливими не тільки для навчання письма, але й для їхнього здоров'я. **Правильна посадка** — це правильний кровообіг, це відсутність запаморочення, головного болю, швидкого стомлення. **Правильне утримання ручки в руці** — правильний ріст дрібних кісточок кисті руки і правильний розвиток дрібних м'язів кисті руки, що впливає на виконання різноспрямованих рухів руки, а ті, в свою чергу, впливають на правильність виконання елементів різної форми : овалів, петель....і розвиток швидкості письма. **Положення зошита на парті**. Невідповідно вимогам (щодо лівші і правші) розташований зошит на парті «тягне» за собою неправильну **посадку**, а та — неправильне розташування **руки** на парті, що викликає складність випускування елементів (бо більше навантаження припадає не на ті м'язи, яким потрібно працювати у даний момент) і результат - зображене учнем не впізнається, отже — розчарування, зміна настрою, небажання писати.

Із гігієнічними правилами пропонуємо ознайомлювати учнів **поступово**. Спочатку — з посадкою. Ручку в руку даємо тільки тоді, коли учні починають писати в основному рядку зошита (ще в неповній сітці). До цього працюють кольоровими олівцями. Із сіткою зошита знайомляться також **поступово**: спочатку з робочим рядком (верхньою, нижньою рядковими лініями), міжрядковою (надрядковою, підрядковою) лінією і по-

---

хилою. Коли відбувається знайомство з похилою лінією, саме тоді кладеться похило зошит (до цього моменту він лежить паралельно до нижнього краю парти) і пишуться похило елементи у рядку. Нами обрано похиле письмо букв не тільки тому, що це традиція, а й тому, що похиле письмо (доведено дослідженнями) є найшвидшим. Під час знайомства з кожною лінією графічної сітки на ній зображуються основні елементи букв за генетичним принципом.

Вступаючи в буквенний період, учитель має пам'ятати, що продовжується формування рухової навички письма: виробляються плавні, ритмічні, координовані рухи кисті руки, тонкі просторові орієнтування; розвиток окоміру.

В запропонованому учням зошиті для буквеного періоду представлені завдання на зміцнення і розвиток дрібних м'язів кисті руки, розвиток уміння керувати своїми рухами. Це відбувається в спеціальних діях. Наприклад, знайомлячись з новою буквою, пропонується навести її форму в об'ємній букві (кожний елемент якої потовщений, зобразити розчерки з елементів рукописної букви, намалювати прості предмети, штрихувати прямими, коловидними лініями. У зошиті часто подаються сторінки з малюнками, на яких зображені різні фігури, складені з пальчиків руки. Ці вправлення можна пропонувати на початку уроку для розминки пальчиків, в середині уроку, коли пальчики стомилися, їх можна виконувати фронтально й індивідуально (на повторення). Для відпочинку від письма учням пропонуються завдання на кмітливість, розвиток логічного мислення, артикуляції.

Розвиток точності зорового сприйняття, формування уміння виділяти елементи із цілого і знову об'єднувати їх в ціле, розвиток просторового диференціювання відбувається на впізнаванні заданої букви у групі букв, розкладанні її на елементи, порівнянні елементів заданої букви з елементами букв раніше вивчених.

Важливо в буквенний період продовжувати розвиток орієнтування у просторі за направленням. Показувати ліву і праву сторінки зошита, нагадувати про роль ліній графічної сітки, ліво-праве направлення письма в рядку, збереження однакового розміру елементів, букв, однакової відстані між окремими буквами, словами.

Буквенний період складається з формування графічних навичок одночасно з елементарними орфографічними. Отже відбувається складна єдність, що включає уявлення про оптичний, кінестетичний, акустичний, артикуляційний образ спочатку букви, пізніше слова. Відомо, що письмо це вид психічної діяльності, в якій беруть участь такі її компоненти, як увага, пам'ять, мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення). Щоб свідомо виконувати мовні операції такі, як визначення слова, аналіз його і символізація за допомогою букв, у дитини має бути розвинуте усне мовлення.

На уроці письма усне мовлення може розвиватися і тоді, коли, наприклад, учень розповідає про склад букви і послідовність її написання в рядку. Таким чином розвивається не тільки мовлення, а й логічне мислення, зміцнюються знання про букву. У нашому зошиті розвитку мовлення присвячені окремі сторінки, фрагменти на сторінці з вивчуваною буквою. Важливо пам'ятати, що в буквенний період, формуючи елементарні орфографічні навички, розвиток артикуляції в цих учнів має займати не останнє місце на уроці. Добре, якщо чистомовки, скоромовки бувають на кожному уроці письма. Дітям подобаються скоромовки. Дуже цікаво, чи зможе хтось вимовити їх швидко, не зробивши кумедних помилок, не перекрутивши слова і звуки. Помилки веселять дітей, розслабляють після напруженого письма. Скоромовки не тільки виробляють правильну дикцію, а й підвищують культуру мовлення. На сторінках зошита подані віршики, які слу-

---

гують переважно для того, щоб учні не обов'язково вивчили віршик, а чітко вимовили кожне слово, спочатку повільно, а потім швидше (за вчителем, самостійно).

Звісно ж у буквеній період основна увага приділяється формуванню уміння письма букви і поєднання її з іншими. Важливо вчити учнів під час написання кожної нової букви **звертатися до зразка і порівнювати свою букву не з тією, що написав, а зі зразком**. Вчити тому (зі зразком на дошці), що елемент букви, який **ведеться рухом руки зверху вниз, має бути однакового нахилу з тим, що вже написаний таким же рухом**. Точніше: другий елемент малої букви, наприклад, **у** має бути одного нахилу з першим елементом. Так у **буквах** і, м, ш..... **Про це варто нагадувати постійно. Паралельність елементів букв краще виробляється, якщо ручка йде попереду руки, не навпаки — рука тягне ручку**. Учителю має доступно пояснити все про букву і її написання. Буде правильно, якщо учитель писатиме на дошці букву одночасно з коментуванням. Наприклад.

Мала рукописна буква **а** складається з двох елементів — овалу і прямої лінії, заокругленої внизу.

Починаємо писати букву **а** нижче верхньої рядкової лінії, ведемо вгору до лінії, заокруглюючи ліворуч, потім вниз, теж заокруглюючи. Біля нижньої рядкової лінії заокруглюємо праворуч і ведемо вгору до початку овалу. Потім від верхньої рядкової лінії, торкаючись овалу, ведемо вниз пряму похилу лінію, яку біля нижньої рядкової лінії заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка. На другому рядку зошита можна звернути увагу дітей на безвідривне поєднання елементів букви **а**.

Велика рукописна буква **А** складається з трьох елементів: трьох прямих ліній, дві з яких заокруглені.

Починаємо писати близько середини рядка рухом вниз, торкаючись нижньої рядкової, заокруглюємо вправо і похило ведемо вгору до міжрядкової. Не відриваючи руки, ведемо вниз похилу пряму лінію до нижньої рядкової, де її заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **б** складається з двох елементів: овалу і прямої лінії.

Починаємо писати подібно до малої букви **а**. Торкаючись початку овалу, продовжуємо письмо прямої лінії вгору до міжрядкової, по якій праворуч ведемо коротку лінію.

Велика рукописна буква **Б** складається з трьох елементів: двох прямих і півовала.

Починаємо писати від надрядкової пряму лінію вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо ліворуч (на 1/3 рядка). Над першим елементом, по міжрядковій лінії пишемо другий, який починаємо трошки нижче міжрядкової (на 1/3) і легким вигином ведемо до міжрядкової. По ній - пряму лінію над першим елементом так, щоб перший елемент був посередині другого. Потім пишемо третій елемент, який починаємо від середини першого рухом на правий півовал і закінчуємо, торкаючись нижньої рядкової лінії, біля першого елемента.

Мала рукописна буква **в** складається з двох елементів: овалу і верхньої петлі.

Починаємо писати від верхньої рядкової лінії, ведемо вгору з нахилом праворуч, заокруглюємо під міжрядковою лінією ліворуч і ведемо пряму похилу вниз, яку заокруглюємо біля нижньої рядкової лінії на овал.

Велика рукописна буква **В** складається з трьох елементів: прямої із заокругленням і двох півовалів.

Починаємо писати від надрядкової пряму лінію вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо ліворуч (на 1/3 рядка). Над першим елементом пишемо другий півовал. Його починаємо писати зліва від першого елемента, заокруглюємо під міжрядковою лінією праворуч, який закінчується вище верхньої рядкової, без заокруглення вгору. Не від-

---

---

риваючи ручки, рухом праворуч і вниз пишемо другий правий півовал, що торкається нижньої рядкової лінії.

Мала рукописна буква **z** — прямий елемент із заокругленнями.

Починаємо писати нижче верхньої рядкової лінії, торкаючись її, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **G** складається з двох прямих елементів із заокругленнями.

Починаємо писати від надрядкової прямої лінії праворуч і похилою прямою ідемо вниз до нижньої рядкової лінії, де заокруглюємо також вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо ліворуч (на 1/3 рядка). Над першим елементом, по міжрядковій лінії пишемо другий, який починаємо трошки нижче міжрядкової (на 1/3) і легким вигином ведемо до міжрядкової. По ній - пряму лінію над першим елементом так, щоб перший елемент був посередині другого.

Мала рукописна буква **g** складається з прямого елемента із заокругленням і вигнутого.

Починаємо писати близько середини рядка (подібно до початку письма **л, м**), ведемо вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової лінії, і піднімаємось похило вгору до верхньої рядкової лінії. Не відриваючи руки, пишемо праворуч вигнуту лінію, яка доводиться до верхньої рядкової.

Велика рукописна буква **G** складається з таких же елементів, як і мала, але більших за розміром: прямої із заокругленням і вигнутої ліній.

Починаємо писати близько середини рядка (подібно до початку письма великих **Л, М**), ведемо вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової лінії, і піднімаємось похило вгору до надрядкової лінії. Не відриваючи руки, пишемо праворуч вигнуту лінію, яка доводиться до надрядкової.

Мала рукописна буква **d** складається з двох елементів: овалу і нижньої петлі.

Починаємо писати подібно до букви **a**. Другий елемент пишемо, як і в букви **a**, але не закінчуємо на нижній рядковій лінії, а продовжуємо до підрядкової, де заокруглюємо на петлю, проводимо, торкаючись овалу і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **D** складається з прямого елемента, лежачої петлі і право-лівого півовалу.

Починаємо писати від надрядкової лінії пряму похилу подовжену лінію (наголосити, що це та сама пряма, що й перший елемент у великих буквах **P, T, П...**), біля нижньої рядкової лінії закрюгуємо ліворуч і ведемо по ній пряму, закрюгуємо трошки вгору і зразу праворуч, описуючи петлю, яка нібито лежить на нижній рядковій лінії, і плавно спускаємось униз до нижньої рядкової. Від нижньої рядкової лінії заокруглюємо вгору, описуючи великий право-лівий півовал, що торкається надрядкової лінії і початку першого елемента, і закінчуємо його нижче надрядкової лінії, зліва від першого елемента.

Мала рукописна буква **e** складається з невеличкої петлі у півовалі.

Починаємо писати трохи нижче середини рядка, ведемо вправо, заокруглюємо біля верхньої рядкової лінії вліво і ведемо півовалом униз до нижньої рядкової лінії, де знову закрюгуємо вправо.

Велика рукописна буква **E** складається з двох лівих півовалів. Починаємо писати нижче надрядкової лінії. Торкаючись її, пишемо верхній лівий півовал, не заокруглюючи вгору і не доводячи до верхньої рядкової лінії. Безвідривно рухом уліво і вниз описуємо більший нижній півовал, який торкається нижньої рядкової лінії і заокруглюється праворуч близько середини рядка.

Мала рукописна буква **e** складається з півовала та короткої лінії.

---

Починаємо писати нижче верхньої рядкової лінії, заокруглюємо ліворуч, торкаючись верхньої рядкової лінії, доводимо до нижньої рядкової, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка. Посередині півовалу ставимо коротеньку лінію рухом зліва направо.

Велика рукописна буква **Є** складається з лівого півовала та короткої лінії.

Починаємо писати під надрядковою лінією, заокруглюємо ліворуч, торкаючись міжрядкової, доводимо до нижньої рядкової, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка. Посередині півовалу (вище верхньої рядкової лінії) ставимо коротеньку лінію рухом зліва направо.

Мала рукописна буква **ж** складається з трьох елементів: двох півовалів і ламаної лінії.

Письмо букви починається нижче верхньої рядкової лінії правим півовалом, закінчується — трошки вище нижньої рядкової лінії. Ручка відривається від паперу і переноситься в нижню частину написаного півовалу, звідки похило ведеться до верхньої рядкової пряма, потім, не відриваючи руки, пишеться пряма похила вниз до нижньої рядкової, від неї похило вправо ведеться коротка пряма вище середини рядка, де ручка відривається від паперу і переноситься на місце початку письма лівого півовала, який торкається другого елемента. Закінчується письмо елемента і букви близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Ж** складається з подібних елементів до малої, але більшого розміру.

Письмо букви починається нижче надрядкової лінії правим півовалом, закінчується — трошки вище нижньої рядкової лінії. Ручка відривається від паперу і переноситься в нижню частину написаного півовалу, звідки похило ведеться до надрядкової пряма, потім, не відриваючи руки пишеться пряма похила вниз до нижньої рядкової, від неї похило вправо ведеться коротка пряма вище верхньої рядкової лінії, де ручка відривається від паперу і переноситься на місце початку письма лівого півовала, який торкається другого елемента. Закінчується письмо елемента і букви близько середини рядка.

Мала рукописна буква **з** складається з правого півовала і нижньої петлі.

Починаємо писати нижче верхньої рядкової лінії, ведемо вгору до неї, заокруглюючи праворуч, потім униз і ліворуч до нижньої рядкової лінії без закруглення вгору. Не відриваючи руки, рухом праворуч і вниз описуємо нижній півовал, який, торкнувшись міжрядкової лінії, переходить у петлю. Лінія петлі торкається перетину півовалів на нижній рядковій лінії і завершує письмо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **З** складається з двох прямих півовалів.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії, ведемо вгору до неї, заокруглюючи праворуч, потім униз і ліворуч. Закінчується над верхньою рядковою. Не відриваючи руки, пишемо нижній правий півовал. Торкнувшись нижньої рядкової лінії, закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **и** складається з двох прямих елементів, заокруглених внизу праворуч.

Починаємо писати від верхньої рядкової лінії вниз пряму похилу, яка біля нижньої рядкової заокруглюється праворуч і ведеться похило вгору до верхньої рядкової лінії. Звідти, не відриваючи руки, пишемо прямий похилий елемент вниз до нижньої рядкової лінії, біля неї заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **И** складається з двох прямих елементів із заокругленнями.

Починаємо писати заокруглення нижче надрядкової, торкнувшись її, ведемо пряму вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і піднімаємося назад до міжряд-

---

кової. Не відриваючи руки, по написаній лінії ведемо лінію до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква *i* складається з двох елементів: прямого елемента, закругленого вниз та крапки.

Починаємо писати від верхньої рядкової лінії прямою похилою, торкаючись нижньої рядкової лінії, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка. Потім ставимо над першим елементом крапку одним дотиком ручки.

Велика рукописна буква *I* складається з двох елементів: короткої лінії і прямої, закругленої вниз.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії коротку похилу пряму, доводимо її до надрядкової *i*, не відриваючи ручки від паперу, пишемо вниз похилу пряму, яку, торкаючись нижньої рядкової лінії, заокруглюємо вліво і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква *i* складається з двох елементів: прямого елемента, закругленого вниз та двох крапок.

Починаємо писати від верхньої рядкової лінії прямою похилою, торкаючись нижньої рядкової лінії заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка. Потім ставимо над першим елементом дві крапки так, щоб перший елемент стояв між крапками. Крапки ставимо одним дотиком ручки.

Велика рукописна буква *I* складається з трьох елементів: короткої лінії, прямої, закругленої вниз і двох крапок.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії коротку похилу пряму, доводимо її до надрядкової *i*, не відриваючи ручки від паперу, пишемо вниз похилу пряму, яку, торкаючись нижньої рядкової лінії, заокруглюємо вліво і закінчуємо близько середини рядка. Потім над написаними елементами ставимо дві крапки одним дотиком ручки.

Мала рукописна буква *ï* складається з трьох елементів: двох прямих, заокруглених вниз праворуч і вигнутої короткої лінії.

Починаємо писати від верхньої рядкової лінії вниз пряму похилу, яка біля нижньої рядкової заокруглюється праворуч і ведеться похило вгору до верхньої рядкової лінії. Звідти, не відриваючи руки, пишемо прямий похилий елемент вниз до нижньої рядкової лінії, біля неї заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка. Потім пишемо вигнутий елемент над верхньою рядковою лінією між першими двома елементами.

Велика рукописна буква *Ï* складається з трьох елементів: двох прямих із заокругленнями та вигнутої короткої лінії.

Починаємо писати заокруглення нижче надрядкової, торкнувшись її, ведемо пряму вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і піднімаємося назад до міжрядкової. Не відриваючи руки, по написаній лінії ведемо лінію до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка. Потім пишемо вигнутий елемент над міжрядковою лінією між першими двома елементами.

Мала рукописна буква *k* складається з трьох елементів: прямої і двох кривих ліній. Починаємо писати пряму похилу лінію від верхньої рядкової лінії до нижньої рядкової лінії. Другий елемент — це крива лінія, яка починається (подібно до букв *o*, *a*) трохи нижче від верхньої рядкової лінії заокруглюється, торкаючись її, і різко ведеться вниз, потім, на середині рядка, повертається вліво до середини першого елемента. Третій елемент починаємо писати від місця, де закінчився другий елемент, заокруглюємо, пишемо пряму лінію вниз, яка біля нижньої рядкової знову заокруглюється вправо і закінчується близько середини рядка.

---

Велика рукописна буква **К** складається з чотирьох елементів: прямої короткої і подовженої та двох кривих ліній.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії коротку похилу пряму, доводимо її до надрядкової і, не відриваючи ручки від паперу, пишемо вниз похилу пряму, яку, торкаючись нижньої рядкової лінії, заокруглюємо вліво і закінчуємо близько середини рядка. Третій елемент починається трошки нижче міжрядкової, біля неї закругується вліво і ведеться похило вниз, а не доходячи до верхньої рядкової лінії, повертається вліво до першого елемента. Звідси починається четвертий елемент, який зливається з третім до місця його підняття вгору, а потім продовжується вниз прямою лінією до нижньої рядкової, де й заокруглюється вправо.

Мала рукописна буква **л** складається з двох прямих елементів із заокругленнями.

Починаємо писати близько середини рядка, ведемо вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової лінії, і піднімаємось похило вгору до верхньої рядкової лінії. Не відриваючи руки, пишемо пряму похилу лінію до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Л** складається з двох прямих елементів із заокругленнями.

Починаємо писати близько середини рядка, ведемо вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової лінії, і піднімаємось похило вгору до надрядкової лінії. Не відриваючи руки, пишемо пряму похилу лінію до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **м** складається з трьох прямих елементів із заокругленнями.

Починаємо писати близько середини рядка, ведемо вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової лінії, і піднімаємось похило вгору до верхньої рядкової лінії. Не відриваючи руки, пишемо пряму похилу лінію до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і піднімаємось до верхньої рядкової лінії, звідти по ній пишемо похилу пряму до нижньої рядкової, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **М** складається з трьох прямих елементів із заокругленнями.

Починаємо писати близько середини рядка, ведемо вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової лінії, і піднімаємось похило вгору до надрядкової лінії. Не відриваючи руки, пишемо пряму похилу лінію до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і піднімаємось до верхньої рядкової лінії, звідти по ній пишемо похилу пряму до нижньої рядкової, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **н** складається з трьох прямих елементів.

Починаємо писати прямий похилий елемент від верхньої рядкової лінії до нижньої рядкової. Відриваємо ручку і переносимо на середину написаного елемента. Звідси праворуч проводимо пряму коротку лінію. Переносимо ручку на верхню рядкову лінію і пишемо вниз похилу, торкаючись другого елемента і продовжуючи письмо до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Н** складається з чотирьох елементів: двох подовжених прямих елементів, одного короткого і петлі.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії коротку похилу пряму, доводимо її до надрядкової і, не відриваючи ручки від паперу, пишемо вниз похилу пряму, яку, торкаючись нижньої рядкової лінії, заокруглюємо вліво і закінчуємо близько середини рядка. Від середини другого елемента пишемо верхню петлю, яку переводимо в пряму похилу лінію, що торкається нижньої рядкової і закінчується близько середини рядка.

Мала рукописна буква **о** являє собою один елемент — овал.



---

Починаємо писати нижче верхньої рядкової лінії, ведемо вгору до лінії, заокруглюючи ліворуч, потім униз, теж заокруглюючи. Біля нижньої рядкової лінії заокруглюємо праворуч і ведемо вгору, заокруглюючи, до початку овалу.

Велика рукописна буква **O** являє собою один елемент — овал.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії, ведемо вгору до лінії, заокруглюючи ліворуч, потім униз, теж заокруглюючи. Біля нижньої рядкової лінії заокруглюємо праворуч і ведемо вгору, заокруглюючи, до початку овалу.

Мала рукописна буква **o** складається з двох елементів: прямої лінії і прямої із заокругленнями.

Починаємо писати пряму похилу від верхньої рядкової лінії до нижньої рядкової. Вище середини першого елемента вгору пишемо лінію, яка заокруглюється праворуч, торкнувшись верхньої рядкової, потім переходить у пряму похилу, яка, торкнувшись нижньої рядкової, заокруглюється праворуч і закінчується близько середини рядка.

Велика рукописна буква **P** складається з трьох прямих елементів, заокруглених.

Починаємо писати пряму похилу від надрядкової лінії до нижньої рядкової, яку заокруглюємо вліво. На відстані ширини букви *o* пишемо такий же прямий похилий елемент, який заокруглюємо біля нижньої рядкової вправо. Третій елемент «накриває» два перших. Починаємо його нижче надрядкової лінії, заокруглюємо вліво і піднімаємося до міжрядкової, по ній ведемо лінію праворуч, торкаючись двох перших елементів, і закінчуємо на рівні заокруглення другого елемента.

Мала рукописна буква **p** складається з двох елементів: прямої подовженої і короткої прямої, заокругленої.

Починаємо писати подовжену пряму лінію від верхньої рядкової і закінчуємо на підрядковій. Другий елемент починаємо близько початку письма першого, ведемо лінію до верхньої рядкової, торкаючись її, заокруглюємо праворуч і продовжуємо похилу пряму до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **P** складається з двох елементів: прямої із заокругленням і півовала.

Починаємо писати пряму похилу лінію від надрядкової, торкаючись нижньої рядкової, заокруглюємо ліворуч. Другий елемент починаємо зліва від першого заокругленням вліво і вгору, доводимо до міжрядкової, ведемо по ній, торкаючись першого, і закінчуємо правим півовалом на відстані від першого елемента близькій до тієї, що він починався.

Мала рукописна буква **p** являє собою лівий півовал.

Починаємо писати нижче верхньої рядкової лінії, заокруглюємо ліворуч, торкаючись верхньої рядкової лінії, доводимо до нижньої рядкової, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **C** являє собою лівий півовал.

Починаємо писати під надрядковою лінією, заокруглюємо ліворуч, торкаючись міжрядкової, доводимо до нижньої рядкової, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **c** складається з трьох елементів: в основі — прямих ліній.

Починаємо писати пряму похилу від верхньої рядкової лінії до нижньої рядкової. Від першого елемента, вище його середини вгору пишемо лінію, яка заокруглюється праворуч, торкнувшись верхньої рядкової, потім переходить у пряму похилу, яка закінчується на нижній рядковій. Подібно до письма другого елемента, пишемо третій, який, торкнувшись нижньої рядкової, закінчується заокругленням праворуч близько середини рядка.

Велика рукописна буква **T** складається з чотирьох елементів, в основі яких — прямих ліній.

---

Починаємо писати пряму похилу від надрядкової лінії до нижньої рядкової, яку заокруглюємо вліво. На відстані ширини букви *o* пишемо такий же прямий похилий елемент, який закінчується на нижній рядковій. Третій елемент починається і пишеться, як і другий, а закінчується заокругленням праворуч, торкаючись нижньої рядкової. Четвертий елемент «накриває» три перших. Починаємо його нижче надрядкової лінії, заокруглюємо вліво і піднімаємося до міжрядкової, по ній ведемо лінію праворуч, торкаючись трьох перших елементів, і закінчуємо на рівні заокруглення третього елемента.

Мала рукописна буква **у** складається з двох елементів: прямої із заокругленням і нижньої петлі.

Починаємо писати з верхньої рядкової лінії. Проводимо пряму похилу лінію, біля нижньої рядкової лінії закриваємо вправо і ведемо вгору до верхньої рядкової лінії. Не відриваючи руки, пишемо пряму похилу подовжену лінію вниз до підрядкової лінії, де вона переходить у петлю, перетинає подовжену на нижній рядковій лінії і закінчується близько середини рядка.

Велика рукописна буква **У** складається з двох елементів: прямих ліній з заокругленнями.

Починаємо нижче міжрядкової лінії, ведемо вгору, заокруглюємо, торкаючись міжрядкової лінії, і пишемо похило вниз до верхньої рядкової, торкаючись її, заокруглюємо вправо, далі продовжуємо пряму знову до міжрядкової лінії, звідки повертаємося по написаній униз прямою похилою, подовженою до нижньої рядкової лінії, торкаючись якої заокруглюємо вліво.

Мала рукописна буква **ф** складається з трьох елементів: двох овалів і подовженої прямої.

Починаємо писати з лівого овалу, який закінчуємо на верхній рядковій. Не відриваючи ручки, проводимо вниз пряму похилу подовжену лінію до підрядкової лінії, потім вище середини рядка починаємо писати другий овал, закриваємо праворуч угору до верхньої рядкової лінії і вниз, поступово закриваючи, торкнувшись нижньої рядкової лінії, ведемо закриваючи ліворуч до другого елемента.

Велика рукописна буква **Ф** складається з трьох елементів: двох овалів і подовженої прямої, із заокругленням.

Починаємо писати між верхньою рядковою і надрядковою лініями овал, який закінчуємо на надрядковій лінії, звідти ведемо пряму похилу подовжену лінію, що на нижній рядковій закривається ліворуч. Потім пишемо останній елемент подібно до останнього елемента малої букви, але в рядку між верхньою рядковою і верхньою міжрядковою.

Мала рукописна буква **х** складається з двох півовалів.

Починаємо писати нижче верхньої рядкової лінії, заокруглюємо праворуч, торкаючись верхньої рядкової, заокруглюємо на правий півовал, продовжуємо до нижньої рядкової і, торкаючись її, закінчуємо близько середини рядка. Другий елемент починаємо нижче верхньої рядкової, торкаючись її та першого елемента, пишемо лівий півовал, який, торкаючись нижньої рядкової лінії, закінчується близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Х** складається з двох півовалів.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії, заокруглюємо праворуч, торкаючись верхньої рядкової, заокруглюємо на правий півовал, продовжуємо до нижньої рядкової і, торкаючись її, закінчуємо близько середини рядка. Другий елемент починаємо нижче надрядкової, торкаючись її та першого елемента, пишемо лівий півовал, який, торкаючись нижньої рядкової лінії, закінчується близько середини рядка.

Мала рукописна буква **ц** складається з трьох елементів: двох прямих похилих і короткої петлі.

---

Починаємо писати від верхньої рядкової вниз пряму похилу лінію, яку заокруглюємо, торкнувшись нижньої рядкової, праворуч і доводимо до верхньої рядкової, де без відриву пера повертаємося по написаному елементу вниз до нижньої рядкової лінії, робимо невеличке заокруглення праворуч, після чого, рухом вниз виходимо за межі нижньої рядкової і пишемо коротку петлю, яка перетинається з нижньою рядковою і закінчуємо письмо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Ц** складається з трьох елементів: двох прямих похилих і короткої петлі.

Починаємо писати нижче надрядкової, заокруглюємо вгору і, торкнувшись міжрядкової, пишемо пряму похилу лінію вниз, яку заокруглюємо, торкнувшись нижньої рядкової, праворуч і доводимо до надрядкової, де без відриву пера повертаємося по написаному елементу вниз до нижньої рядкової лінії, робимо невеличке заокруглення праворуч, після чого, рухом вниз виходимо за межі нижньої рядкової і пишемо коротку петлю, яка перетинається з нижньою рядковою і закінчуємо письмо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **ч** складається з двох елементів: короткої прямої лінії з вигнутою і прямої, заокругленої вниз.

Починаємо писати нижче верхньої рядкової лінії коротку пряму похилу, ведемо до верхньої рядкової, звідки праворуч проводимо невеличку вигнуту до верхньої рядкової. Не відриваючи ручки, пишемо вниз пряму похилу лінію, яку заокруглюємо, торкнувшись нижньої рядкової, праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Ч** складається з двох елементів: прямих ліній із заокругленнями.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії, заокруглюємо, торкнувшись названої лінії, і ведемо пряму похилу вниз до верхньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і піднімаємось до надрядкової. По написаній лінії ведемо вниз пряму похилу до нижньої рядкової, повертаємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **ч** складається з трьох елементів: три прямих, заокруглених вниз.

Починаємо писати від верхньої рядкової вниз пряму похилу лінію, яку заокруглюємо праворуч, торкнувшись нижньої рядкової, і доводимо до верхньої рядкової, де без відриву пера повертаємося по написаному елементу вниз до нижньої рядкової лінії, там заокруглюємо праворуч і пишемо вгору до верхньої рядкової, потім знову по написаному вже елементу ведемо вниз пряму і, торкнувшись нижньої рядкової, заокруглюємо праворуч. Закінчуємо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Ш** складається з трьох елементів: три прямих, заокруглених вниз.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії, заокруглюємо праворуч, торкнувшись названої лінії, і ведемо пряму похилу вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і піднімаємось до надрядкової. По написаній лінії ведемо вниз пряму похилу до нижньої рядкової, повертаємо праворуч і знову піднімаємось до надрядкової, знову по написаній лінії спускаємось до нижньої рядкової, торкнувшись її, заокруглюємо праворуч і закінчуємо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **ш** складається з чотирьох елементів: трьох прямих із заокругленнями і короткої петлі.

Починаємо писати від верхньої рядкової вниз пряму похилу лінію, яку заокруглюємо праворуч, торкнувшись нижньої рядкової, і доводимо до верхньої рядкової, де без відриву пера повертаємося по написаному елементу вниз до нижньої рядкової лінії, там заокруглюємо праворуч і пишемо вгору до верхньої рядкової, потім знову по написано-

---

---

му вже елементу ведемо вниз пряму і, торкнувшись нижньої рядкової, знову повертаємося до верхньої рядкової і знову по написаній прямій — вниз до нижньої рядкової, де робимо невеличке заокруглення праворуч. Після чого, не відриваючи ручки, рухом вниз виходимо за межі нижньої рядкової і пишемо коротку петлю, яка перетинається з нижньою рядковою і закінчуємо письмо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Ц** складається з чотирьох елементів: трьох прямих із заокругленнями і короткої петлі.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії, заокруглюємо праворуч, торкнувшись названої лінії, і ведемо пряму похилу вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і піднімаємося до надрядкової. По написаній лінії ведемо вниз пряму похилу до нижньої рядкової, повертаємо праворуч і знову піднімаємося до надрядкової, знову по написаному елементу спускаємося до нижньої рядкової, торкнувшись її, заокруглюємо праворуч і знову піднімаємося до надрядкової, пишемо по написаному елементу вниз пряму до нижньої рядкової, де робимо невеличке заокруглення праворуч. Після чого, не відриваючи ручки, рухом вниз виходимо за межі нижньої рядкової і пишемо коротку петлю, яка перетинається з нижньою рядковою і закінчуємо письмо близько середини рядка.

Мала рукописна буква **ь** (знак м'якшення) складається з двох елементів, об'єднаних в один: в основі - прямої і півовала.

Починаємо писати від верхньої рядкової пряму похилу вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч до середини рядка і закінчуємо, торкаючись першого елемента.

Мала рукописна буква **ю** складається з трьох елементів: прямої лінії, короткої поперекової й овалу.

Починаємо писати від верхньої рядкової пряму похилу вниз до нижньої рядкової, відриваємо ручку і переносимо на середину написаного елемента, звідки праворуч пишемо коротку поперекову пряму, знову відриваємо ручку і починаємо письмо овалу трошки нижче верхньої рядкової лінії рухом вгору. Торкнувшись верхньої рядкової лінії, пишемо овал, який торкається нижньої рядкової і закінчується на початку письма овалу.

Велика рукописна буква **Ю** складається з чотирьох елементів: в основі — прямої й овал.

Починаємо писати нижче надрядкової лінії коротку похилу пряму, доводимо її до надрядкової і, не відриваючи ручки від паперу, пишемо вниз похилу пряму, яку, торкаючись нижньої рядкової лінії, заокруглюємо вліво і закінчуємо близько середини рядка. Від середини другого елемента пишемо праворуч коротку поперечну лінію. Відриваємо ручку від паперу і пишемо овал, який починається близько надрядкової, торкається її, третього елемента, нижньої рядкової і закінчується на початку свого письма.

Мала рукописна буква **я** складається з трьох елементів: двох похилих із заокругленням і малого овалу.

Починаємо писати вище нижньої рядкової лінії рухом вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової, і ведемо похило вгору, де, торкаючись верхньої рядкової лінії, заокруглюємо ліворуч і пишемо малий овал на піврядка, який закінчуємо на верхній рядковій лінії. Звідси прямою похилою ідемо вниз до нижньої рядкової, де заокруглюємо праворуч і закінчуємо письмо близько середини рядка.

Велика рукописна буква **Я** складається з трьох елементів: двох похилих із заокругленням і овалу.

Починаємо писати вище нижньої рядкової лінії рухом вниз, заокруглюємо праворуч, торкаючись нижньої рядкової, і ведемо похило вгору до надрядкової, торкаючись її, заокруглюємо ліворуч і пишемо овал, який розташовується між надрядковою і верх-

---

ною рядковою лініями. Закінчуємо письмо овалу, торкаючись його, на надрядковій лінії, звідки, не відриваючи ручки пишемо пряму похилу вниз до нижньої рядкової і, торкнувшись її, заокруглюємо праворуч і закінчуємо письмо близько середини рядка.

У буквеній період важливо навчити учнів правильно списувати з рукописного, друкованого текстів. Списують вони з рукописного тексту вже з перших днів буквеного періоду. Це букви, спочатку одна й та ж буква (коли вчаться її писати), потім різні (коли закріплюються) але окремі. Тут учень дивиться на букву, згадує початок її письма, послідовність елементів (злитих чи окремих) і пише, спочатку в повітрі.

Перше списування слова з рукописного тексту має такий алгоритм: прочитати його вголос, з'ясувати значення, визначити склади, звернути увагу на безвідривне поєднання букв між собою, на стрілочки, які вказують на початок письма слова, потім наводять його, з'ясовуються труднощі. Перед тим, як писати слово самостійно у рядку, варто написати його в «повітрі» під голосну самодиктовку, (можна із закритими очима, щоб запам'ятати послідовність букв). Звісно перед початком письма слова (у нас **мама**) можна сказати, що «ми сьогодні напишемо перше слово, а до цього писали букви і склади», поговорити про мам, про те, що вони раді будуть, що син (донька) вже вміють писати. Писати слово учням допоможуть знання про склади — писати (диктуючи вголос) його по складах.

За кілька сторінок ми вчимо учнів списувати з **друкованого тексту**: спочатку з друкованих букв, потім складів, слів. Складність тут у тому, що вік дітей «дозволяє» їм забувати відповідні рукописні букви, і тому буде правильно, якщо таблиці з рукописними і друкованими буквами будуть завжди перед очима учнів. В цей період варто часто давати завдання типу: «З групи букв (друкованих і рукописних) вибрати (записати) тільки рукописні; перевести вказані друковані букви в рукописні». Добре, якщо ці завдання пропонуються в цікавій формі. В нашому зошиті досить багато завдань на розрізнення друкованих і рукописних букв, на визначення початку письма букви, спільних елементів у рукописних буквах, типів безвідривних поєднань букв. Для добирання завдань пропонуємо також посібник «Тренажер правопису» 1кл. (Прищепи О.Ю).

У цьому ж періоді учні навчаються **списувати з рукописного речення**. Тут складніший алгоритм: прочитати речення, повторити його, порахувати кількість слів, звернути увагу на довжину кожного слова (чим довше слово, тим більше в ньому букв), початок і кінець речення. Перше речення краще списувати по слову, звертаючи увагу на сумнівні написання чи поєднання букв. В нашому зошиті це: **У мамі** і подається малюнок квітів. Спочатку діти **наводять і пишуть** перше слово **У** (воно складається з однієї букви), потім **наводять і пишуть** друге слово **мами**, перечитують те, що написали і малюють квіти у рамці. Тут учителям варто перевірити написане у кожного учня і вказати на недоліки.

Наступне речення (с.17) можна **наводити** повністю, а потім **списувати** по слову, диктуючи слова вголос по складах. Знову ж, після прочитування речення звернути увагу учнів на графічні сумніви (початок письма букви, місце поєднання букв).

У буквеній період учні навчаються **списувати й з друкованого речення**. Тут перед очима дитини тільки друкований текст. У нашому зошиті діти вперше зустрічаються з непростим друкованим реченням, в ньому всі слова злиті (Віраплетевінок). Прочитавши хором, учитель з'ясовує кількість слів (3) і на дошці виставляє схему цього речення (подібно до того, що учні бачили в букварі). А під схемою кожного слова, під диктовку учнів, пише рукописні букви, поєднуючи, і зупиняючи увагу на велику букву, безвідривне поєднання — плел-, -ві-. Написане учителем речення, перечитується вголос учнями. Потім пропонується у зошиті написати це речення, за потреби, звертаючись до дошки.

---

Зазначимо, що гарним прийомом навчання письма є часте письмо вчителя на дошці із завданням: «Подивіться, чи правильно я пишу. Назвіть мої помилки».

Буквений період має забезпечити головну його мету: навчити писати букви, поєднувати їх між собою, чітко розрізняти друковані і рукописні букви, великі і малі (друковані і рукописні), схожі за формою, списувати з рукописного і друкованого текстів речення. У нашому зошиті представлені матеріали, які забезпечують мету буквеного періоду.

Буквений період готує учнів до роботи у післябуквеному періоді, зокрема, до письма диктантів, списування невеликих текстів, формування уміння правильного переносу слів.

Треба зазначити, що навчання письма не буде успішним, якщо вчитель вчасно не надаватиме дітям відпочинок, помітивши їхню стомленість. Найефективнішими (крім названих вище) є, безумовно, фізичні розминки для всього тіла і конкретно для тих його частин, які найбільш напружено працюють під час письма — очей, руки, м'язів плечей, спини.

Зважаючи на те, що в Новій українській школі учитель, розповідаючи батькам про успіхи дитини, має порівнювати їх із її ж попередніми даними, рекомендуємо періодично фіксувати час і результати оволодіння кожною дитиною уміннями, яких вони мають набувати в кожному з періодів навчання письма.

## 2.2. СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Українська мова — один із найскладніших навчальних предметів у школі. З одного боку, учень оволодіває певними знаннями про рідну мову і навичками її використання ще в дитинстві. З іншого — це шкільна дисципліна, яка потребує великих психічних і фізичних зусиль для формування цілої низки специфічних умінь і навичок.

Відомо, що оволодіння знаннями з української мови, як й інших предметів, залежить від спеціально організованої навчальної діяльності.

Організація навчальної діяльності — процес нескінченний. Практика показує, що єдиного підходу, за якого був би ефективний результат завжди — не знайдено. Кожний варіант організації навчального процесу може давати позитивний результат тільки в певній ситуації, за певних обставин, на даний момент, сьогодні, можливо ще колись. Періодичні зміни в суспільстві, цілях освіти, в мотивації навчання, методиці, навіть елементарно — в графіці письма призводять до удосконалення організації навчальної діяльності, пошуку оригінальних підходів, способів.

Що ж є тією діяльністю, в якій відбувається процес навчання і розвитку дитини в розумінні відомих вчених?

Процес людської активності завжди на щось спрямований, має певний предмет. В той же час цей процес був викликаний певною мотивацією, тобто предметом, в якому ця мотивація знаходить своє задоволення. Тож, якщо перший предмет, на який спрямований процес активності людини, збігається з другим предметом — мотивом потреби, то такий процес активності А.Н.Леонтьєв і називає діяльністю. Якщо ж ці предмети не збігаються, якщо вони різні, то процес активності називається дією. [4]

Отже, дія виступає як складник діяльності. На відміну від діяльності, яка спонукається мотивом, дія є усвідомленою метою, тобто тим результатом, який може бути одержаний даною дією. На відміну від мети, мотив діяльності може і не усвідомлюватися.

Так, діяльність відбувається у формі дії. Це означає, що завжди ми спостерігаємо якусь зовнішню чи внутрішню активність дитини. По відношенню до її мотивів ця активність є діяльністю, а по відношенню до мети — є чи окремою дією, чи сукупністю, ланцюгом дій.

---

Однак діяльність і дія міцно не пов'язані. Одна й та ж діяльність може реалізуватися різними діями, а одна й та дія може входити в різні види діяльності.

Дія, маючи певну мету, відбувається різними способами в залежності від тих умов, які склалися. Способи відтворення дії ще називають операціями. Операції — перетворені дії, які стали способами відтворення інших більш складних дій. Наприклад, коли дитина вчиться писати букви, то написання букви є для неї дією, направленою свідомою метою — правильно написати букву. Оволодівши ж цією дією учень використовує написання букв як спосіб для написання слів — складнішої дії — і, отже, написання букв перетворюється з дії в операцію.[8]

Це перетворення дії в операцію А.Н.Леонтьєв характеризував так: «Коли мета дії входить в другу дію як умова його виконання, то перша дія перетворюється у спосіб відтворення другої, в усвідомлену операцію».[5]

Будь-яка діяльність, пише Костюк Г.С., є керована у навчальному процесі. Керована навчальна діяльність має складну психологічну структуру. Вона включає такі компоненти, як мету (завдання), об'єкти (дані практично, наочно або вербально), мотиви, способи дій, за допомогою яких перетворюються об'єкти та їх результати (такими є прогресивні психічні зміни в учнів як суб'єктів цієї діяльності). Вона також охоплює спілкування учнів з учителем і між собою, ставить свої вимоги до уважності, свідомої вольової регуляції дії, наполегливості у переборенні труднощів. [3]

Згадані компоненти учбової діяльності не тільки виявляються у ній і регулюють її, а й формуються в ній. Навчання як керування цією діяльністю зумовлює виникнення її цілей і мотивів, способів її здійснення, пізнавальних запитів, потреб та інтересів... [1]

Якщо навчання являє собою спільну діяльність учнів і вчителя, де учні вчать, а вчитель навчає, тобто керує цим процесом, то це означає, що він (вчитель) має добирати різні способи організації цієї діяльності з метою допомогти учням у здобутті знань, виробленні вмінь і навичок, оперуванні ними.

Савченко О.Я. саме уміння й навички називає тими способами навчальної діяльності, за яких буде повноцінне засвоєння учнями будь-якого предмета.[7]. Вчена надає великого значення способам організації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії — вільного вибору учнями навчального завдання.[7].

**Спосіб** як термін у тлумачному словнику (1998.К.:АКОНІТ) розкривається, як певна дія, прийом, система прийомів, яка дає можливість щось здійснити. Таке визначення терміну «спосіб», на нашу думку, є прийнятним для розкриття графіко-орфографічної діяльності молодших школярів.

Графіко-орфографічна діяльність в літературі розглядається як два складники: графічна діяльність й орфографічна.

Вашуленко М.С. вважає, що важливим для організації графічної й орфографічної діяльності є добір таких методів і прийомів, які б повною мірою враховували особливості дитячої уваги, пам'яті, мислення, уяви, сприяли б формуванню на відповідному мовному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу, класифікації, узагальнення, уміння робити висновки.

Ознайомлення дітей зі звуками і буквами, уявлення про ці фонетико-графічні одиниці мають відбуватися на основі істотних ознак: звуки — ми чуємо, букви — пишемо.[1]

Львов М.Р. пропонує такі способи графічної й орфографічної навчальної діяльності. [6]

Перший спосіб: практичне співвіднесення звукових одиниць мовлення і графічних одиниць письма, іншими словами звуко-буквений аналіз (потім синтез, тобто письмо слів, словосполучень, речень). Зручність такого способу для початкових класів, у тому,

---

що він не вимагає знань орфографічних правил і може бути введений з перших уроків у 1 класі. Цей спосіб роботи формує в учнів увагу до звукового й буквеного складу слова, розвиває у них орфографічну пильність і фонематичний слух.

Другий спосіб: запам'ятовування графічного складу слова, його «образу» на основі зорового сприйняття, багаторазового відтворення, переписування, «передруковування», вивішування в класі плакатів із записаними складними словами і т.ін.

Третій спосіб: вирішення орфографічних задач на основі застосування граматичних знань й орфографічних правил.

Ці способи у практиці навчання застосовуються одночасно, паралельно, у взаємодії, однак на ранніх ступенях навчання переважають перший і другий способи, поступово поступаючись місцем третьому, складнішому, що спирається на засвоєні учнями граматико-орфографічні знання і тому більш надійному.

Всі три способи орфографічної роботи потребують довготривалих тренувань, багаторазових вправлень. Однак поки не досліджено, якою має бути мінімальна кількість вправ за кожного способу діяльності. Мабуть у вирішенні цього питання мають враховуватися індивідуальні особливості учнів; багато чого залежить також від характеру певного орфографічного явища.

Степаненко Н., Олійник С. одним із способів організації графічної й орфографічної навчальної діяльності пропонують формування в учнів алгоритму осмисленого письма за зразком.

Досягнення мети осмисленого письма за зразком можливе на основі засвоєння його алгоритму — усвідомленого поетапного виконання дій, спрямованих на запам'ятання зразка, його орфографічних особливостей для подальшого відтворення. Ефективність даного заняття, доводять автори, відіграє вирішальну роль у навчанні школярів грамоти. [9].

Отже, робота над алгоритмом стає ефективним засобом формування правописної пильності. Елементи алгоритму відомі в педагогічній практиці роботи над орфографією під час вивчення молодшими школярами фонетики і граматики, коли орфографічна грамотність формується з використанням правил. Однак вони вводилися з урахуванням підготовки й вікових даних учнів.

Проаналізувавши різні підходи в розкритті організації даного питання, ми дійшли висновку, що графічну й орфографічну навичку варто розглядати у взаємозв'язку.

Практика показує, що оволодіння учнями орфографічною грамотністю не можуть бути розв'язані без постійної уваги вчителя до каліграфії.

Розбірливе, правильне, красиве письмо і є однією з важливих передумов розвитку навичок правопису.

В практиці навчання української мови ми досить часто в письмових роботах учнів зустрічаємо орфографічні помилки, які пов'язані з графічними уміннями письма дітей.

На початковому етапі навчання грамоти такі помилки, поки не сформувалась до певної міри навичка письма, вважаються природними і, якщо розвиток навички відбувається нормально, вони зникають до кінця післябукварного періоду. Однак у деяких школярів такі помилки супроводжують їхнє письмо і далі.

Представимо деякі типи графіко-орфографічних помилок, які впливають на формування орфографічних навичок, тобто на грамотність учнів.

**Заміна** букв чи елементів у букві. Такі помилки переважно відбуваються через те, що учень, виділивши звук, позначив його невідповідною буквою. Таке може статися, коли зв'язок між звуком і відповідним йому зоровим образом букви є нестійким («Бабуня» замість «Бабуня», «Ророх» замість «Горох», «Бранці» замість «Вранці», «дібусь» замість



---

«дідусь», «Уому» замість «Чому», «дзерело» замість «джерело»). Також це можливе, якщо учень не виділив звук, сплутав його з подібним, або позначив подібною буквою за формою. Причиною такої помилки може бути й те, що букви, які взаємозаміняються, мають однаковий початок письма. Учень, починаючи писати букву, не зміг далі диференціювати компоненти графічного знака за формою, і тому або неправильно передав на письмі кількість елементів букви, або помилково вибрав наступний елемент (і-и, б-д, у-ц, Ч-У, дз-дж, ся-сЯ, н-п, р-п).

Під час письма дитина контролює себе завдяки зоровому і руховому аналізаторам. Вміння оцінити правильність руху руки на основі кінестетичного сприйняття дозволяє їй вносити виправлення до появи помилки. Якщо таке відчуття відсутнє, то можливе змішування форми букв уже в той момент, коли учень ще тільки починає писати букву (З — Е, «З, лінивому й нитку перервати важко.» замість «Е, лінивому й нитку перервати важко.»; ч-ц, «че» замість «це»). Змішування літер за будь-якою схожістю (акустичною, артикуляційною, кінестетичною), якщо вони стоять поруч, часто призводить до пропуску букви або складу. Наприклад, учень змішав форму букв б—д і *замінив букву* — «підба-бьорив» замість «підбадьорив», «понакпивав» замість «понакривав».

Деякі вчителі сприймають такого типу помилки як випадкові. Але вони зустрічаються досить часто і зрозуміло, що можуть повести за собою зниження якості письма в цілому.

**Пропуск** букв (елементів), складів найчастіше свідчить про те, що учень не виділив у (букві) складі слова всіх компонентів, переважно ненаголошених, хоча трапляються й такі випадки, які не можна пояснити цим твердженням. Наприклад, пропускаються букви, які позначають наголошений звук: («щра» замість «щира», «нги» замість «ноги», «пхнуть» замість «пахнуть», «сльні» замість «сильні», «прпор» замість «прапор», «облччя» замість «обличчя»), знак м'якшення в середині і кінці слова («силні» замість «сильні», «маленкі» замість «маленькі», «візме» замість «візьме», «кін» замість «кінь»), одна із букв у буквосполученні *ьо, йо* («ного», «нього» замість «нього», «майрять» замість «майорять»), під час збігу приголосних («заділа» замість «зраділа», «виноградик» замість «виноградник»). Такі пропуски, на нашу думку, до певної міри можна пояснити тим, що діти, списуючи чи пишучи під диктовку, промовляють слова у темпі, який перевищує їхній темп письма. Також зустрічаємо помилки, можна сказати, асиміляційного характеру, коли останній звук одного слова є парним першому звуку наступного слова («діт траву косив» замість «дід траву косив», «ще рас сіли» замість «ще раз сілі»). Наявні помилки, коли випускається (частіше) голосний звук, що такий же в наступному складі («дому» замість «додому», «видала» замість «вивідала», «вдмував» замість «вдмухував»). Це теж можна пояснити швидким письмом, коли дитина не встигає усвідомити два подібних складу.

**Переставлення** букв і складів викликається переважно труднощами аналізу послідовності звуків у слові, а також подібністю початку письма наступного складу. В одному випадку зберігається складова структура слова, в іншому вона змінюється: «чиламо» замість «чимало», «присонити» замість «приносити». Констатуємо помилки, в яких змінюється складова структура слів: «об» замість «бо», «од» замість «до». Нерідко зустрічаються перестановки в словах із збігом приголосних: «дуржити» замість «дружити», «глиняний» замість «глиняний».

Таким чином помилки у визначенні послідовності звуків у слові під час промовляння механічно фіксуються під час письма у зошиті.

**Вставлення** зайвих елементів у букву, букв і складів у слові найчастіше зустрічаємо, коли учень хоче полегшити собі вимову слова, в якому збігаються дві-три приголосні:

---

«слимак» замість «слимак», «Олександр» замість «Олександр», «ситілки» замість «стілки», «загряя замість «згряя», «глиняний» замість «глиняний», «давнину» замість «давнину». Такі помилки часто виникають і через надто повільне промовляння слова під час письма.

Формування графічних умінь письма учнів нероздільне з їхніми психофізіологічними можливостями на момент навчання. Недорозвиток одного з останніх стає причиною певної графічної помилки. Представимо у системі — причину і помилку:

1. недостатній розвиток окоміру :
  - вихід елементів букв за межі рядка
  - різна висота букв в одному слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами;
2. недостатній розвиток координації руху руки:
  - вихід елементів букви за межі рядка,
  - різний нахил елементів букви та букв у слові,
  - різна висота букв в одному слові,
  - різна відстань між окремими елементами букв, буквами,
  - відсутність плавності письма,
  - наявність тремтячих ліній, неправильного поєднання букв у складі, слові;
3. недостатній розвиток просторового сприймання:
  - вихід елемента букви за межі рядка,
  - різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
  - різна висота букв в одному слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - дописування зайвих елементів у букві,
  - зворотний порядок накреслення літери,
  - наявність неправильного поєднання букв у складі, слові,
  - написання друкованої літери замість рукописної,
  - невміння побачити і назвати всі наявні елементи у букві,
  - пропуск рядків у сітці зошита,
  - письмо поза основним рядком;
4. недостатній розвиток вольових якостей:
  - вихід елементів букв за межі рядка,
  - різний нахил складових елементів букв та букв у слові,
  - різна висота букв в одному слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - недописування елементів у букві,
  - непослідовне називання елементів у букві,
  - повільний процес переведення друкованої букви у рукописну;
5. недостатній розвиток самоконтролю:
  - вихід елемента букви за межі рядка,
  - різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
  - різна висота букв в одному й тому ж слові,
  - письмо поза основним рядком,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - дописування зайвих елементів у букві,
  - зворотний порядок написання букви,
  - дзеркальне зображення літери,

- 
- надмірне стискання ручки,
  - непомірний натиск на папір,
  - недописування елементів у букві,
  - відсутність поєднання букв,
  - неправильне поєднання букв у слові,
  - письмо друкованої літери замість рукописної,
  - непослідовне називання елементів у букві,
  - заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою),
  - повільне перекодування друкованої букви у рукописну;
6. недостатній розвиток довільної уваги:
- вихід елемента букви за межі рядка,
  - різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
  - різна висота букв в одному слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - зворотний порядок написання букви,
  - недописування елементів у букві,
  - письмо друкованої літери замість рукописної,
  - заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою);
7. слабкість дрібних м'язів кисті:
- швидка стомлюваність руки,
  - поява тремтячих ліній під час проведення прямих і ламаних, при зображенні овалів та півовалів,
  - вихід елемента букви за межі рядка,
  - різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
  - різна висота букв в одному слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - надмірний натиск на папір,
  - міцне утримання ручки,
  - відсутність плавності письма,
  - недописування елементів у букві,
  - неправильне поєднання букв у складі, слові,
  - відсутність поєднання букв,
  - повільне перекодування друкованої букви у рукописну;
8. незавершене окостеніння кисті руки:
- швидка стомлюваність руки,
  - вихід елемента букви за межі рядка,
  - різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
  - поява тремтячих ліній,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - відсутність плавності письма,
  - недописування елементів у букві,
  - відсутність поєднання букв,
  - відсутність плавності письма,
  - неправильне поєднання букв у складі, слові,
  - повільне переведення друкованої букви у рукописну;
9. знижена здатність до автоматизації рухів руки:
- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,

- 
- різна висота букв у слові,
  - відсутність плавності письма,
  - окреме письмо елементів у букві,
  - відсутність поєднання букв;
10. розкоординованість дій зорового та рухового аналізаторів:
- різний нахил складових елементів букви та букв у слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - відсутність плавності письма,
  - дописування зайвих елементів у букві;
11. відсутність перспективного бачення:
- вихід елемента букви за межі рядка,
  - різна висота букв у слові,
  - відсутність плавності письма,
  - відсутність поєднання букв,
  - неправильне поєднання букв у складі, слові;
12. загальне зниження працездатності:
- порушення гігієнічних правил письма,
  - письмо поза рядком,
  - вихід елемента букви за межі рядка,
  - різна висота букв у слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - дописування зайвих елементів у букві,
  - відсутність поєднання букв,
  - неправильне поєднання букв у складі, слові;
13. повільність сприйняття й запам'ятовування послідовності дій:
- різна висота букв у слові,
  - різна відстань між окремими елементами, буквами,
  - зворотний порядок накреслення літер,
  - непослідовне написання елементів у букві;
14. слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення):
- недописування елементів у букві,
  - дописування зайвих елементів у букві,
  - зворотний порядок накреслення літер,
  - дзеркальне зображення букви,
  - письмо друкованої літери замість рукописної,
  - невміння побачити і назвати елементи у букві (зробити елементарний аналіз),
  - непослідовне написання елементів у букві;
15. нездатність до диференціювання рухів:
- відсутність поєднання букв,
  - неправильне поєднання букв у складі, слові,
  - заміна однієї букви іншою,
  - заміна елементів у букві,
  - дописування зайвих елементів у букві,
  - недописування елементів у букві,
  - зворотне зображення букви.

---

Відомо, що загальний розвиток дитини, її зацікавленість, свідоме ставлення до виконуваної роботи мають надзвичайно велике значення для навчання, зокрема української мови.

Розвиток в учнів уміння граматично правильно, точно і змістовно висловлювати свої думки як в усній, так і писемній формах залежить спочатку від засвоєння графіки (друкованої, рукописної), а потім граматичних знань й орфографічних навичок.

Експериментальним шляхом ми встановили, що організація графіко-орфографічної навчальної діяльності залежить переважно від двох факторів: внутрішнього і зовнішнього. До внутрішнього фактору ми відносимо психофізіологічний стан учня на час формування того чи іншого вміння, навички та удосконалення її. Зовнішнім фактором впливу на процес набуття цих способів (за Савченко О.Я.) є методичне забезпечення такого процесу.

Вищезазначене надало нам можливість розробити нестандартний спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності, побудований за принципом поєднання фронтальної й індивідуальної роботи зі спеціально розробленими завданнями.

### 2.3. ЗАПОБІГАННЯ СПЕЦИФІЧНИМ ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНИМ ПОМИЛКАМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із головних завдань навчання української мови в початкових класах є формування орфографічної грамотності. Важливість цього завдання обумовлено тим, що орфографічна грамотність є складником мовної компетентності, отже, забезпечує точність вираження думки і взаєморозуміння в писемному спілкуванні.

В початкових класах учителю доводиться багато уваги приділяти орфографічним помилкам в письмових роботах учнів і шукати способи їх запобігання. Спостереження показують, що, крім орфографічних помилок, пов'язаних із застосуванням правил правопису, учні припускаються специфічних помилок: заміна, пропускання, переставляння, вставляння елементів, букв і складів та ін.

Звісно, щоб правильно організувати процес навчання школярів, у яких зустрічаються вказані помилки у письмових роботах, необхідно з'ясувати передусім причину походження таких помилок.

На початковому етапі навчання грамоти такі помилки, поки не сформувалась до певної міри навичка письма, вважаються природними і, якщо розвиток навички відбувається нормально, вони зникають до кінця післябукварного періоду. Однак у деяких школярів такі помилки супроводжують їхнє письмо і далі.

Багато дослідників вважають, що найчастіше специфічні графіко-орфографічні помилки, які зустрічаються під час письма учнів початкових класів на уроках української мови, виникають в наслідок порушення усного мовлення дітей в дошкільному віці. Однією з головних причин вважається те, що дорослі, наперед здогадавшись про що скаже дитина, випереджають її думку і дають відповідь. Таким чином, не надаючи можливості дитині викласти свою думку до кінця, тим самим вчитися правильно добирати слова і вимовляти їх.

Пропонуємо розглянути найбільш типові помилки і способи їх запобігання.

**Заміна** букв чи елементів у букві. Такі помилки переважно відбуваються через те, що учень, **виділивши звук, позначив його невідповідною буквою**. Таке може статися, коли зв'язок між звуком і відповідним йому зоровим образом букви є нестійким («Вабуня» замість «Бабуня», «Ророх» замість «Горох», «Бранці» замість «Вранці», «дібусь» замість «дідусь», «Уому» замість «Чому», «дзерело» замість «джерело»). Також це мож-

ливе, якщо учень **не виділив звук, сплутав його з подібним, або позначив подібною буквою за формою**. Причиною такої помилки може бути й те, що букви які взаємозаміняються, мають **однаковий початок письма**. Учень, починаючи писати букву, не зміг далі **диференціювати компоненти графічного знака за формою**, чи спрограмувати наступний рух руки і тому або неправильно передав на письмі кількість елементів букви, або помилково вибрав наступний елемент (*і-и, б-д, у-ц, Ч-У, дз-дж, ся-ся, н-п, р-п*).

Під час письма дитина контролює себе завдяки зоровому і руховому аналізаторам. Вміння оцінити правильність руху руки на основі кінестетичного сприйняття дозволяє їй вносити виправлення до появи помилки. Якщо таке відчуття відсутнє, то можливе змішування форми букв уже в той момент, коли учень ще тільки починає писати букву (*З — Е, «З, лінивому й нитку перервати важко.» замість «Е, лінивому й нитку перервати важко.»; ч-ц, «че» замість «це»*). Змішування літер за будь-якою схожістю (акустичною, артикуляційною, кінестетичною), якщо вони стоять поруч, часто призводить до пропуску букви або складу. Наприклад, учень змішав форму букв *б—д і в* одному випадку *замінив букву, а в іншому- пропустив* — «підбацьорив» «підбацьорив» замість «підбацьорив», «понакпивав» замість «понакривав».

Деякі вчителі сприймають такого типу помилки як випадкові. Але вони зустрічаються досить часто і зрозуміло, що можуть повести за собою зниження якості письма в цілому.

Тут ефективною і цікавою роботою для учнів є виконання завдань — маніпуляції з рукописною буквою: «знайди у плакаті (рукописних букв) і запиши букви, які починаємо писати від верхньої рядкової лінії», «спиши з плаката всі букви, в яких є петельний елемент», «підкресли рукописні букви, які написані неправильно, покажи елемент, який викривив букву», «поєднай рукописну букву з відповідною друкованою», «склади букву чи букви з поданих елементів», «знайди зайвий елемент у букві» та ін.

Уміння завчасно зорієнтуватись у **послідовності** написання елементів у букві може бути відпрацьовано за чіткої системи закріплення форми графем. У першому класі учні познайомились із формою літер, навчились писати, але, показує практика, протягом тижня у 2 класі необхідно повторити всі букви одразу, а далі, на каліграфічних хвилинках варто повторювати їх за такими групами, щоб можна було **закріпити стереотип спочатку одного направлення руху руки, потім іншого**. Наприклад, *п н к т ю р — рухом руки згори вниз; і ї у й ш ц щ ь у — рухом руки згори вниз із правим заокругленням; л м я г*— об'єднані за одним початковим рухом руки знизу вгору; *с о є а д б ф* — починають письмо проти годинникової стрілки; *г з х ж ч* — початок письма за годинниковою стрілкою; *е в* — петельний початок; *письмо великих букв за однаковим початком: Л МА Я Г; С О Є Ф; З Х Ж; Г П Т Р Б В Д; У Ч Ц Ш Щ Й; І Ї Н К Ю*.

У роботах учнів зустрічаються й такого типу заміна букв «Галана» замість «Галина», «чуму» замість «чому», «маненький» замість «маленький», «буфетик» фіалок замість «букетик» фіалок, «чистой» замість «чистої», «маеорить», «марить» замість «майорить». Трьокласниця три рази написала неправильно слово «лисищина»: «лисиччина», «лиситшина», «лисищина». Це відбувається за однією з ознак: кінестетичною, акустичною, артикуляційною, або у їх взаємозв'язку. У перших двох випадках (*и на а, о на у*) заміна голосного відбулась у зв'язку із впливом на нього попереднього чи наступного голосного. У другому прикладі заміна (*л на н*) вийшла в результаті їх сонорності. Заміна букв у наступних словах (*ї на й, йо на ео, ї, ч на т, ти, ц,*) — результат несформованості кінестетичного й акустичного сприйняття.

---

Для активізації органів мовлення і слуху в першому і другому класах пропонуємо вправи з обов'язковим повторенням за вчителем спочатку чітко у повільному темпі, потім чітко — у пришвидшеному сполучення звуків і слів:

а) сполучення голосних (з різними наголосами: а́уо, е́уа, а́бу, а́уо, а́ео, у́ао, йаі, айі...), приголосних (обов'язково : «ТКР», «КТР», «ДРТ», «РКТ», «ПНК», «ВМК», «ФПВ», «ВФП», «МБ», «ТБ», «БМ», «СССССС», «ЖЖЖЖЖЖ», «РРРРРРРР», «ЛЛЛЛЛЛЛЛ», «Ль Ль Ль Ль Ль»), відкриті й закриті склади (на, му, ке, пу, со, де, зі; ин, оп, кап, бін, сік, мен...);

б) словосполучення для промовляння за вчителем. Тут розтлумачення значення словосполучення не є для нас важливим (тільки за вимогою учнів), важливо правильно вимовити звук, який почув: біленьке плátтячко, використóвуючи знання, дзéнькати дзвóником, ма́ти клопóчється, яскра́ва обкла́динка, життеда́йний дощ, дивови́жна швидкі́сть, краси́ва архіте́ктура, величез́ний буди́нок, почина́ється конце́рт, найприва́бливіше дере́во, трьох-чоти́рьох міся́ців, осінні прі́морозки, соко́рушінна берéзи, компози́ція з листя́, рекоменду́ється вам, Га́рвардський уніве́рситет, продо́вжувати текст, найулю́бленіші квіти́, кулясто-дзвоникува́ти конва́ї, кольоро́ва ілюстра́ція, легкі́ гринджо́лята, розсти́лають кили́ми, черво́на шипши́на, госпо́дарюва́ти в горóді, злі́зши з горі́ща, найулю́бленіших казо́к, найпрості́ші завда́ння, складні́ інструме́нти, скрив́джений хло́пчик, найщирі́ше побажа́ння, спорожні́ле гніздо́, знайо́ма місце́вість, мале́нькі лелече́нята, наш прико́рдóнник, но́сяться по подві́р'ю, ба́тьківській порі́г, щасли́вий хло́пець, на́їлися досхо́чу, таланови́тий наро́д, повча́льні опові́дання, со́няшник на гря́дці, відомий винахі́дник, жонглю́ють жонгле́ри, помара́нчевий ко́лір, обов'язко́во поверта́тимуться до

Вправляння у вимовлянні пропозованих словосполучень бажано продовжувати до тих пір, поки учитель не помітить, що учні відтворюють це чітко і швидко. Потім можна дати словосполучення з трьох слів, бажано вже щось з культурного мовлення, при цьому, не забуваючи головної мети. Наприклад, близько (замість *біля*) п'яти тижнів, розгорніть (замість *розкрийте*) свої книжки, відчинив (замість *відкрив*) двері до кімнати, добре ставиться (замість *відноситься*) до однокласників, пролунав (замість *роздався*) телефонний дзвінок, листуватися (замість *переписуватися*) з однолітками та ін.

**Пропуск** букв (елементів), складів найчастіше свідчить про те, що учень не виділив у складі слова всіх компонентів, переважно ненаголошених, хоча трапляються й такі випадки, які не можна пояснити цим твердженням. Наприклад, пропускаються букви, які позначають наголошений звук: («щра» замість «щира», «нги» замість «ноги», «пхнуть» замість «пахнуть», «сльні» замість «сильні», «прпор» замість «прапор», «облччя» замість «обличчя»), знак м'якшення в середині і кінці слова («силні» замість «сильні», «маленкі» замість «маленькі», «візме» замість «візьме», «кін» замість «кінь»), одна із букв у буквосполученні *ьо, йо* («ного», «нього» замість «нього», «майрять» замість «майорять»), під час збігу приголосних («заділа» замість «зраділа», «виноградик» замість «виноградник»). Такі пропуски, на нашу думку, до певної міри можна пояснити тим, що діти, списуючи, чи коли пишуть під диктовку, **промовляють слова у темпі, який перевищує їхній темп письма**. Також зустрічаємо помилки, скажімо, **асиміляційного характеру**, коли останній звук одного слова є парним першому звуку наступного слова («діт траву косив» замість «дід траву косив», «ще рас сіли» замість «ще раз сіли»). Наявні помилки, коли випускається (частіше) голосний звук, що такий же в наступному складі («дому» замість «додому», «видала» замість «вивидала», «вдмував» замість «вдмухував»). Це теж можна пояснити швидким письмом, коли дитина не встигає усвідомити два подібних склади.

---

Усуненню таких пропусків, заміни букв сприяє індивідуальна чи групова робота над звуко-буквеним аналізом друкованих і рукописних слів. Навичка визначення кількості звуків і букв у слові стає міцніша, якщо початок навчання здійснюється на предметній основі, тобто для аналізу подається не просто слово, а знайомий предмет або предметний малюнок: зображується звукова схема, а під нею пишуться відповідні друковані, нижче рукописні букви. Пізніше робота ускладнюється: із двох предметів чи предметних малюнків і їхніх звукових схем учнями самостійно обирається один із них і під ним підписуються друковані і відповідні рукописні букви. Наступним кроком може бути подібна робота, але предмет вибирається самостійно із сюжетного малюнка. Наприклад, із картини, де зображено ліс і звірі, пропонується самостійно кожному учневі вибрати предмет і зробити звуко-буквений аналіз, при цьому звернути увагу учнів на те, що рукописні букви мають бути поєднаними між собою. Ця робота може виконуватися на дошці одним-двома учнями під контролем усього класу.

**Переставлення** букв і складів викликається переважно труднощами аналізу **послідовності** звуків у слові. В одному випадку зберігається складова структура слова, в іншому вона змінюється: «чиламо» замість «чимало», «присонити» замість «приносити». Констатуємо помилки, в яких змінюється складова структура слів: «об» замість «бо», «од» замість «до». Нерідко зустрічаються перестановки в словах із збігом приголосних: «дуржити» замість «дружити», «гилняний» замість «глиняний».

Таким чином помилки у визначенні **послідовності** звуків у слові під час промовляння механічно фіксуються під час письма у зошиті.

**Вставлення** букв і складів у слові найчастіше зустрічаємо, коли учень хоче полегшити собі вимову слова, в якому збігаються дві-три приголосні: «слимак» замість «слимак», «Олександр» замість «Олександр», «ситілки» замість «стілки», «загряя замість «згряя», «гилиняний» замість «глиняний», «давнину» замість «давнину». Такі помилки часто виникають і через надто повільне промовляння слова під час письма. Отже учнів початкових класів варто тренувати у читанні слів (з дошки, роздаткового матеріалу) зі збігом двох приголосних у таких комплексах: скільки-стілки, смішинки-смітинки, потрібно-подрібно, сонячний-соняшник, потім трьох приголосних: скло, справа, стрічка, портфель, навкруги, туристська, верховинська та под.. Слова краще вибирати з тих, що пропонуються в програмі для запам'ятовування та із вправ, які будуть виконуватися. Таким чином, сприймаючись кілька разів артикуляційно та візуально слово міцніше запам'ятовується.

Доброю допомогою в оволодінні графічними й орфографічними навичками є **читання учнями рукописних текстів орфографічним способом**.

Це читання відрізняється від читання друкованого тексту тим, що учні, вдвляючись в рукописні літери, краще запам'ятовують їх форму в словах, бачать місце приєднання однієї букви до другої і разом з цим, читаючи текст так, як там написано (на відміну від орфоепічного читання), вимовляння звуків у слові залишається в пам'яті рухового й зорового аналізаторів. Під час орфографічного читання рукописного тексту слово не має розпадатися на склади (можна тільки на перших етапах читання), інакше воно не буде сприйматися цілісно і в пам'яті рухів мовленнєвого апарата не залишиться. Спираючись на артикуляційну пам'ять, учень збагачує свій словниковий запас. У процесі роботи з книгою учень сам буде впізнавати різні відтінки значень кожного слова. Коли треба буде слово написати, артикуляційна і зорова пам'ять учня послідовно підкаже графеми і їх поєднання, навіть не переводячи його в звуки. Чим раніше переходити на таке читання, тим легше учні сприймають перехід від одного виду читання до другого.



---

Як показує практика, такий спосіб не впливає негативно на правильність **орфоепічного** читання. Орфоепічне читання поступово переважає, бо набирає сили суть змісту, розуміння, значення, емоції.

Треба зазначити, що сучасна техніка дозволяє тексти рукописної форми виносити на дошку, писати й розмножувати для самостійної роботи.

Зазначаємо, що навчання письма ефективно відбувається у зошитах з друкованою основою за певним алгоритмом. Вправи з графіки письма поєднуються з удосконаленням вимовних умінь, роботою над збагаченням словникового запасу дітей за ілюстрованим матеріалом зошита та букваря. Досвід показує, що порядок вивчення рукописних букв краще зберігати в послідовності тій, що в букварі. Це сприяє швидшому усвідомленню вивчуваного матеріалу. В букварний період навчання письма формуються правописні навички — елементарні орфографічні й пунктуаційні. Важливими завданнями тут є засвоєння учнями механізму списування, розвиток уміння зіставляти звуковий і графічний образи літери, контролювати написане за зразком.

Оскільки розвиток навички письма відстає від навички читання (з відомих причин), у післябукварний період можна вчити писати і на уроці читання. У другому семестрі розвиваються, удосконалюються та закріплюються набуті навички: писати за зразком, списувати з друкованого шрифту, записувати на слух окремі букви, склади, слова (де звучання не розходиться з написанням), невеликі речення, читати і перевіряти написане.

Аналіз робіт других-третьох класів показує, що у письмових роботах зустрічаються ідентичні графічні помилки в написанні букв і їх поєднанні. Це певною мірою свідчить про те, що сформовані неправильно графічні навички у другому класі продовжують закріплюватись у третьому класі і, якщо не працювати над ними, то нечитабельний рукописний почерк перейде у четвертий клас і далі. Треба зазначити, **що неправильний, квапливий** перехід учнів на письмо у зошиті з однією опірною лінією теж призводить до графіко-орфографічних помилок. Найбільш поширеними є: прямі елементи великих букв П Т Г У — перетворюються у тремтячі й кутовидні лінії. Складники великих букв П і Т — різної висоти і нахилу. Рядкові букви м, п, у, з — часто спотворюються (різних нахил елементів букви, короткі (у подовжених) петлі). Однакові помилки допускаються і в поєднаннях, особливо овалу з наступною буквою, попередньої букви з овалом, не дотримуються поєднань природної безвіддривності. Неправильно сформовані навички поєднань букв гальмують плавне ритмічне письмо.

Природну безвіддривність поєднань елементів варто відпрацьовувати на розчерках та написаннях слів, у яких буде періодично зростати кількість безвіддривно поєднаних елементів. Наприклад, *ми*, — 4 безвіддривно поєднаних елементів, *пил, зима* — 5 безвіддривно поєднаних елементів, *цей, дивись, калина* — 6 безвіддривно поєднаних елементів, *тур* — 7 безвіддривно поєднаних елементів, *шум, туман* — 8 безвіддривно поєднаних елементів, *милий* — 10 безвіддривно поєднаних елементів, *милити* — 12 безвіддривно поєднаних елементів. Пропонувати писати такі й подібні слова варто на кожній каліграфічній хвилині не менше рядка по кілька разів одне й те саме слово. Переходити до наступного слова краще тоді, коли вчитель переконався, що переважно всі учні навчилися безвіддривно поєднувати елементи між собою у слові. Діти при цьому розвивають не тільки навичку безвіддривного поєднання складників букви, а й навичку правильного пересування руки вздовж рядка, що розвиває швидкість письма, особливо в 3-4 класах, де учні мають встигнути не тільки за певний час списати текст, записати диктант, а й викласти свою думку.

---

Беручи до уваги вікові особливості розвитку дітей і складність цієї навчальної діяльності, необхідно робити не менше трьох фізкультхвилинок за урок. Фізкультхвилинки мають включати рухливі вправи для всього тулуба (вправлення руками, потягування, нахили в різні боки, підняття на носках, підстрибування з обертаннями), очей (повертання ліворуч-праворуч, вниз-вгору, погляд вдаль з наближенням до предметів на парті), рекомендується практикувати різні ігрові прийоми роботи.

Зважаючи на те, що учні молодшого віку із задоволенням розгадують загадки, можна запропонувати розв'язування кросвордів, де в кросворди потрібно вписувати відгадки.

Наприклад. Розв'язати кросворд, у якому є слова (іменники, прикметники, дієслова) з виучуваними проблемними поєднаннями букв (безвідривними і відривними), чи орфограмами.

Для дітей молодшого шкільного віку цікавими є завдання на складання нових слів з поданого слова. Наприклад. Пропонуємо у другому класі скласти два — три слова з програмного слова, правопис якого вимагається запам'ятати.

Ефективним є завдання, коли пропонується із набору букв скласти назву одного із зображеного предметів.

Досягнення учнями розбірливого, в міру швидкого і грамотного письма на кінець четвертого класу є запорука необхідного рівня розвитку комунікативної компетентності в основній школі.

## **2.4. УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПРАВИЛЬНОГО ПИСЬМА В 2-4 КЛАСАХ І ВИПРАВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПОМИЛОК У ПОЧЕРКУ ДІТЕЙ**

Подальше вдосконалення системи освіти значною мірою зумовлено покращенням методичної підготовки майбутніх спеціалістів, застосуванням найефективніших дидактичних методів, відповідних до вимог життя, забезпеченням школи сучасними навчальними посібниками, бо «...вчитель сьогодні не просто джерело і провідник інформації, а творчо мисляча людина, яка вміє допомогти учневі самому сформулювати завдання і шукати шляхи його розв'язання» [15].

Варто зазначити, що створена система основних елементів письма і самих літер є сталою й стійкою. Нам необхідно лише розібратися в тому, як урахувати особисті хибні звички згідно з сучасними вимогами навчання письма.

Увага до цього аспекту письма «необхідна не лише у процесі виконання школярами спеціальних вправ у написанні окремих літер, їхніх елементів, буквосполучень, слів, а й під час виконання всіх інших письмових робіт (списування, письмо під диктування, з пам'яті тощо), а тому, що «робота над каліграфією, технікою письма не обмежується періодом навчання грамоти, а супроводжується в наступних класах» [25-а, с.16].

Безумовно, перший рік навчання дітей вважається для вчителя найважчим і найвідповідальнішим. Помилки, що їх припускають учителі й учні на перших уроках, даються взнаки в післябуквений період і пізніше. виправити їх нелегко, навіть враховуючи копійку і творчу роботу вчителя початкових класів. Значна частина учнів хибує під час письма, яке зумовлено психофізіологічними особливостями, а це не залежить від роботи вчителя.

Труднощі в навчанні письма зумовлені також складністю психофізіологічної структури графічної навички письма, бо процес письма не є простим моторним актом. Перед учнем постає багато різноманітних завдань: технічного, графічного та орфографічного характеру, і кожне з них має свої особливості. Щоб врахувати їх правильно, учень має провести вели-

---

ку аналітико-синтетичну роботу, та оскільки в нього відсутня чітка диференціація, то виконання вправ проходитьиме по-різному. Якесь одне завдання в певний момент поглинає всю увагу учня, тоді інші залишаються забутими. Допомога вчителя повинна бути своєчасною і постійною. Учителю має зосередити увагу на тому, що гірше засвоюється, стимулювати самоконтроль, визначити систему вправ, які проводилися б систематично, постійно.

Роль графічних навичок у навчально-виховному процесі надзвичайно велика, бо без оволодіння графікою неможливе вивчення будь-якого навчального предмета. Як чіткість, так і темп письма є дуже важливими факторами в навчанні, адже нечітке письмо уповільнює читання рукопису і водночас ускладнює розуміння змісту написаного. Прискорене письмо є необхідною умовою успішного протікання думки, повноти і точності її писемного викладу.

Питання виправлення хиб у почерку тих, хто навчається письма, посідає надзвичайно важливе місце. Одним із основних недоліків у формуванні почерку учнів є **недостатня загальна підготовка вчителя з графічного письма**. Для чіткішого уявлення про графічні похибки в почерку дітей, необхідно зупинитись на суттєвих графічних недоліках з їхніми специфічними ознаками та способами виправлення.

Першим недоліком є **деформація основних елементів малих і великих літер**. Щоб виправити це, вчителю слід систематично демонструвати правильні зразки письма на дошці, а для цього треба добре знати єдине написання літер і цифр, прийняте в Україні як стандарт написання [32-а; 36 ].

Характерними порушеннями, що трапляються у письмі школярів, є **перевертання** ними елементів літер, самих літер чи цифр. Дослідження показали, що особливо у дітей дошкільного віку, а це буває і з першокласниками, сприймання форм предметів часто спостерігається «перевернутим» незалежно від положення їх на парті. Згадаймо, як дошкільник розглядає книжку: книжка догори перевернута нижньою частиною, а малюк розглядає її та ще й показує, де заєць, лисичка і т.ін. Більше того, діти можуть малювати предмети в перевернутому вигляді. Однак пізніше ці явища майже зникають, та спостереження показують, що деякі учні в добуковений період знову повертаються до перевернутого зображення на папері. Вони можуть читати і писати замість **із-зі**, замість **за** — **аз** і т.ін.

Які ж причини породжують таке явище? Це може трапитись лише внаслідок поверхового засвоєння учнями тих чи інших літер, складів і слів. Для усунення таких недоліків слід звертати увагу учнів на конструктивні особливості літер. Так, у великої літери **З** є два півовали — верхній і нижній. Починаємо писати велику літеру **З** із верхнього лівого півовалу... Літера **Е** також має два півовали, але починаємо писати з верхнього правого півовалу. Варто показати ще й рух руки при написанні літер в одному й другому випадках (у повітрі, сухим пером тощо).

Крім того, деякі учні не лише спотворюють літери, а й дзеркально їх відображають, особливо коли слабка сформованість розумових дій. Якщо вказати усно на помилку, щоб учень її виправив, він довго буде розглядати написане, але своєї помилки не побачить і не виправить. Учень її не розуміє. Це трапляється внаслідок ще незрілої просторової уваги. Допомагаючи дитині, вчитель має взяти її руку у свою і, притримуючи її, писати, виправляючи написане в зошиті. Можна показати написання, стоячи поряд, а потім простежити за самостійним виправленням дитиною написаного.

Щоб це надолужити, варто на кожному уроці проводити вправи на аналіз, синтез, порівняння, на різні рухи пальців і руки, бо саме нездатність диференціювати рухи руки викликає заміну літер, понижує працездатність, що призводить до порушення гігієнічних правил письма.

---

Відомо, що учні помічають кожну дрібницю у класі, особливо, коли вчитель привчає до такої спостережливості. Так, уже в основний період, коли учні навчаються писати літеру, наприклад, **П**, можна провести таку роботу: вчитель пише на дошці друковану П, потім додає ліве заокруглення.- Що вийшло? (Літера Л) Далі вже до останньої літери дописуємо праве заокруглення, додаємо верхній елемент — «капельюшок»,...- Що ми написали? (рукописну літеру П).

Спостерігаючи, учні, під керівництвом учителя, можуть зробити висновок:

1. е літери схожі між собою: **О, С, Х; П,Т; п,т, р** і т. ін.;
2. щоб написати літери у слові, треба знати їхні елементи і поєднання між собою.

Такі завдання на розвиток спостереження «привчають перетворювати в уяві» друковані літери в рукописні, розвивають уміння порівнювати будь-що, уявляти, розвивають окомір, творчі здібності, допомагають вивчати конфігурацію складних літер.

Можна навести безліч прикладів на заняттях із письма, коли вчитель пише на класній дошці. Наприклад, речення: *Ми пишемо красиво і правильно.* Учні будуть тут же вказувати на хиби, допущені вчителем при письмі: — А Ви..! А ви... А ви.....Причому, всі їхні зауваження будуть правильними і об'єктивними. Отже, можна переконатися, що дитяче сприймання є особливо точним і конкретним.

Звідси висновок : **письмо вчителя на дошці та в зошиті має бути бездоганим.**

Другим недоліком почерку є **порушення принципу безвідривності при написанні.** Отож треба повсякчас наголошувати на безвідривності при письмі, робити відповідні виправлення, давати зразки поєднання елементів і самих літер між собою, проводити час від часу перевірку теоретичних питань.

Третій недолік. Діти припускаються графічних похибок й іншого характеру. Так, вчитель пояснює, пишучи на дошці, написання **довгої прямої похилої лінії згори вниз.** Дехто з учнів сприймає це інакше: пише знизу вгору. Зазначимо, що ця помилка зумовлена **виробленим рефлексом правої руки** ще до вступу до школи: дитина писала на асфальті чи на папері якісь лінії, кривулі, малюнки без нагляду дорослих і завжди проводила лінії знизу вгору. Це треба вчасно помітити — це в підготовчий період. Помилка легко виправляється: радимо зробити збільшену розліновку і написати на цьому папері елементи (передній плавний елемент і довга пряма похила з поворотом уліво), показавши, що вони не паралельні.

Якщо продовжити лінії вгору, то вони перетинаються, а тому пишемо їх по-різному (вгору та вниз). Учні в цьому разі швидко розуміють різницю в написанні цих елементів — передній плавний елемент (пишемо у Л, М, Я, А, Г) і довга пряма похила з поворотом ліворуч (Г, П, Т, У) — проблема буде «знята» назавжди.

Четвертий недолік трапляється в почерку, коли **неправильно поєднані літери у словах.** Процес поєднання літер проходить у складних психічних умовах, бо треба дотримуватися не лише правильного зображення літер, а й **рівномірних відстаней між ними.** Простежити за кількістю таких графічних помилок краще після письмової роботи з каліграфії. Всі деформації, пропуски елементів, неправильне розташування і помилки в поєднанні варто зафіксувати червоним кольором, проаналізувати з учнем і порадити переписати всю роботу ще раз.

Треба завжди пам'ятати три види поєднань:

- верхнє поєднання: **ти, ит, ри, ир, иш, ши...**;
- середнє: **уд, ус, ба, аб, че, де**;
- нижнє : **ря, ля, дя, мл, ом, ся...** До того ж, можна писати, поєднуючи літери у склади, безвідривно (природне поєднання) і з відривом пера.

---

До уроку варто добирати літери, слова з ними, урахувавши специфіку поєднання. Це поступово буде закріплювати матеріал на всі правила написання і поєднання.

П'ятий недолік — трапляються **пропуски схожих елементів**: то недописали лінію з заокругленням унизу в літери **ш**, то втратили петлю в літери **ц**, не зробили поєднання між літерами **пл** тощо. Варто зазначити — це помилки вчителя, він не звернув увагу на кількість елементів тієї чи іншої літери.

Так, коли навчаємо писати малу **ш** **треба визначитися**: у літери три елементи — 1) коротка пряма похила із заокругленням унизу, 2) ще одна коротка пряма похила із заокругленням унизу, 3) третя коротка пряма похила із заокругленням унизу...Писати треба...

Наступні недоліки. Часто зустрічаються **спотворені форми літер**, особливо це стосується літер **х, л, м, т, ж, к**. Так, у літер **л, м** перший елемент розпочинають високо і тоді літера може не торкатися нижньої рядкової лінії або порушується плавність. Тоді можна прочитати замість **л** іншу літеру; у літери **л** треба під час письма переднього плавного елемента (знизу вгору) прогинати лінію через низ, торкаючись нижньої рядкової лінії; літера має іншу похибку — учні викривлюють передній плавний елемент у лівий бік, дописуючи таким чином кривого «носа». У літер **х, ж** неточності у півовалів: один недописано до верхньої рядкової — він нижче, другий написано вище верхньої рядкової лінії, а як наслідок цього — літера перекошена; у малій літери **т** верхні заокруглення то вище, то нижче або навпаки, у великій **Т** — або довгий верхній елемент, або зовсім короткий, або немає його початку...Отже, це недолік у **недотриманні певної висоти літер у тому ж самому слові чи неточність у називанні елементів**. До того ж, часто зустрічаються недоліки в написанні першого елемента великих літер **Г, П, Т; Л, М, А** тощо. Так, якщо в літер **Г, П, Т** перший елемент пишемо згори вниз — це довга пряма похила лінія з поворотом ліворуч (термін В.Трунової), то у літер **Л, М, А** — це передній плавний елемент, який пишемо знизу вгору ледве прогнувши.

Недоліком у формуванні почерку є **недотримання правильного нахилу в написанні літер у словах та слів у реченнях**. Таке письмо гальмує процес виконання записів; воно негативно впливає і на читання.

Загальними причинами таких порушень у процесі письма можуть бути неухайність і неохайність школярів або ще не сформована навичка самоконтролю. Часто можна спостерігати, що вчитель застосовує не ті прийоми навчання писати відповідно до літери, чи недостатньо виховного впливу на дитину за неглибоких знань вчителем дитячої психології.

Корекційна робота учнів першого класу щодо усунення графічних недоліків, викликаних несформованістю просторового сприймання, не повинна обмежуватись уроками письма, бо в 1-му класі в дітей формуються, в основному, чотири види навички письма. Це:

- письмо не має розбіжностей із вимовою, тобто, як чуємо, так і пишемо;
- розвивають окомір записи слів під диктування з літерами **я, ю, є** в різних позиціях;
- запис слів із літерами, схожими за вимовою і графічним зображенням, типу: **б-п, р — п — т, а — я**.

У першому класі, доки школярі не почнуть вільно читати, практикується **звукова вимова літер, що позначають приголосний звук**. Така робота необхідна, щоб уникнути помилок, пов'язаних із звуко-буквеним аналізом. Вона триває, приблизно, до кінця першого семестру, бо в даному разі учні можуть сприймати літеру як два звуки: **/б/ /е/**, адже назва її «**бе**». Зрозуміло, що відносно цієї проблеми можна дискутувати.

- Запис слів з апострофом, із знаком м'якшення, сполученнями **йо,ьо,дж,дз**, подовженими і подвоєними приголосними.

---

Звичайно ці навички ліпше відпрацювати шляхом списування з дошки чи з індивідуальних карток. Та щоб **перевірити закріплені написання**, спочатку треба прочитати текст хором, проаналізувати окремі випадки, стерти з дошки чи забрати картки і записати потрібне в зошит під диктовку вчителя. Після цього перевірити, якщо треба виправити і обговорити ще раз такі написання.

Інколи в першокласників *спостерігаються «дрижачі» лінії*, елементи літер виходять за межі рядка, поєднання може бути зовсім відсутнє, нахил порушено. Це пов'язано з фізіологічними особливостями дитини — у неї незавершене окостеніння кисті руки. А оскільки так, то дитина швидко втомлюється.

Таким дітям не можна давати велике навантаження при письмі. Нерозвиненість пальців і кисті руки, недосконалість координації рухів, незріле просторове сприймання є причиною скутості, непластичності рухів. Слід вирішити, чи такій дитині треба ще «пересідати рік» у дитячому садку або в тому ж класі, чи попрацювати з нею більше в малюванні зі штриховкою, у відтворенні різних безвідривних написань.

Якщо всі першокласники відвідували дитячий садок і готові до уроків письма, вчитель може використовувати й нетрадиційні прийоми роботи. Коли така підготовка відсутня, тоді слід працювати за традиційною методикою, бо треба поступово готувати руку дитини до письма, навчати знаходити робочий рядок, уміти називати основні й додаткові елементи, навчати каліграфічно писати літери, склади, слова і речення.

Отже, вчителю слід чітко визначитись у використанні підходів до розв'язання проблеми каліграфічного і грамотного письма, не забуваючи при цьому робити фізкультпаузи між письмовими завданнями і стежити за здоров'ям першокласників.

Так, у першому класі добре виділяються чотири самостійні етапи:

1. відпрацювання зображення елементів літер;
2. написання літер на повному алфавіті;
3. написання поєднань літер у складах і буквосполученнях;
4. написання слів та речень.

Тривалість кожного етапу письма відповідає часу, потрібному для формування конкретного вміння.

Починаючи з 2-го класу, навчання каліграфічного письма проводиться на уроках рідної мови — це так звані «каліграфічні хвилинки». Зміст занять із каліграфії може бути підпорядкованим до теми уроку з рідної мови. У цей період діти продовжують вправлятися з розвитку окоміру, написанні літер з поступовим ускладненням, тобто за ступенем нарощення труднощів. Краще, коли каліграфічні хвилинки розпочинаються з написання складних літер чи поєднань (це 2-3 рядки) і переходять у написання слів, речень і зв'язних текстів. Отже, школярі навчаються писати всі літери абетки і поєднують їх у слова за групами. Така послідовність має бути як у I-му півріччі 2-го класу (Див. «Робочий зошит школяра» — I семестр - [43], так і II семестр [44]).

Слід зауважити, що надмірне чергування й різноманітні комбінації літер та елементів запобігають зниження інтересу до навчання, бо першокласники з перших уроків старалися навчатися успішно. Вони швидко засвоїли, що красивого письма можна досягти, лише доклавши певних зусиль. Але це за умови, коли вчитель велику увагу приділяв зразкам.

Тривалість кожного етапу відповідала часу, потрібному для формування конкретного вміння. У II-му півріччі 2-го класу доцільно більше вправлятися у розвитку окоміру, написанні літер за порядком ускладнення або у безвідривному письмі. Наприклад, можна виконати завдання так:

1. рядок — написання літери **ш, Шш** у поєднанні;
2. рядок — слова — **мило, шило, лини, лани, рис;**
3. рядок і в подальшому — текст:

**Шпак шипить шпачисі гнівно:**

**— Шершень захопив шпаківню!**

**Швидше шибеника гнати,**

**Шпаченят обороняти!**

А можна вірш прослухати, проаналізувати й записати нові слова. Переконані, що виконання таких завдань варто проводити паралельно з роботою над новими словами (шершень, шибеник, шпаченята...) і проведенням роботи з розвитку мовлення і виховання дітей.

Радимо використовувати вправи творчого характеру. Наприклад:

1. *Допоможіть моїй Мурці утворити словосполучення:*

Гарний	дівчинка
Весела	спортсмен
Радісна	людина
Сумна	настрій
Серйозний	вчителька

*Утворені словосполучення обговорюють, деякі записують, з окремими можна скласти речення.*

2. *«Підкори вершину». Хто більше складе слів? Що означають ці слова, де вони зустрічаються, коли їх застосовують у мовленні?*

Вік	ри	ли	ва	зе	
	но	ба	па	га	та

(вікно, нори, риба, газета, липа, рили, бали, пава, вага; парили, варили,...)

Отож у II-му півріччі 2-го класу продовжуємо навчання каліграфічного письма і варто перейти на лініювання зошита в одну лінію. Другокласники одноразово перейдуть до зменшеного письма, спочатку познайомившись і відпрацювавши написання малих і великих літер у цьому зошиті, згодом напишуть слова і речення (див. одну із сторінок «Робочого зошита школяра» — II-е півріччя) [44, с. 23 — 24 ].

У зв'язку з переходом до такої розліновки, де треба визначати на око висоту і ширину, дотримуючись нахилу, каліграфічні хвилинки варто проводити за генетичним методом.

Слід зазначити, що одночасне переведення учнів до письма в одну лінію призводить іноді до негативних результатів. Тому переводити школярів до письма в новому зошиті треба групами або індивідуально, хоча спочатку варто дати змогу попрацювати в цих зошитах всім і, як виняток, когось « повернути » до попереднього лініювання зошита [46].

**Зуважимо!** Якщо навчання письма в першому класі в зошиті в одну лінію зовсім неможливе, бо з одного боку — важко орієнтуватися, а з другого — основна маса дітей йде до школи зовсім невідготовленими, по-третє — у шестирічної дитини рука ще не готова до письма, то в 2-му класі діти вже добре пишуть, рука готова до написання і можна переходити до зошита №3, але за певних умов:

1. у дитини має бути розвинений окомір;
2. зошити в одну лінію мають бути зі зразками літер;
3. у школяра мають бути розвинені пальці рук, тобто йому вже не менше 7 років.

---

Так, коли було проведено експериментальну роботу щодо написання літер друго-класниками в зошиті в одну лінію, то не всі вчителі Одеської області схвалили цей перехід у кінці року. Чому?

- Лякає необхідність прописувати зразки літер у таких зошитах, бо зошитів із друкованою основою в одну лінію немає.
- Самому вчителю треба докладати багато зусиль: треба вміти писати зразки в цьому зошиті й пояснювати написання згідно з лініюванням.
- У таких поясненнях самі вчителі плутаються, бо мало конкретних методичних порад.

Та основна причина, на нашу думку, слабка методична підготовка вчителя як в теоретичному, так і у практичному планах.

Згадаймо, випала велика група вчителів, які були не обізнані з цією дисципліною, бо більше п'ятнадцяти років не було «Каліграфії» як навчального предмета в державних галузевих планах педагогічних факультетів. Учителів із вищих навчальних закладів випускали зовсім необізнаними з методики навчання каліграфії.

І все ж, у ході експериментального навчання було виявлено позитивні сторони в письмі у зошитах в одну лінію учнів других класів:

- письмо в одну лінію краще розвиває окомір, привчає до самостійності, сприяє безвідривному написанню;
- завдяки меншому розміру літер у зошитах в одну лінію збільшується обсяг письма, а, отже, і зростає його швидкість;
- немає потреби привчати дітей до роботи в 3-му класі в основному зошиті, адже з першого дня занять із письма школяр уже чітко визначає розмір і межі елементів літер.

І це, можна сказати, один із головних аспектів навчання письма, бо поступовий перехід третьокласників до письма у графічній сітці зошита в одну лінію (програма, 2012, с.50) як того вимагає шкільна Навчальна програма, це «безлад на уроці в роботі вчителя і учнів», а одночасний перехід до зошита №3 потрібен для уніфікації праці.

Доречно зауважити, що зазначені **вимоги для учнів 1-2-х класів** залишаються постійними, але найважливішим у відпрацюванні графічної навички є свідомість навчання. Діти мають знати, яким способом, у якій послідовності пишеться літера, як вона поєднується з іншими; знати, чому слід писати під нахилом і в який спосіб можна одержати похиле письмо, якою має бути висота літери, як тримати ручку і сидіти під час письма тощо.

Свідомість у формуванні графічних навичок сприяє розвитку у дітей умінь помічати й виправляти свої й чужі недоліки. Наприклад, записуємо в зошиті речення. : **Ось і Оля**. Це речення треба розібрати, зробивши якісно-кількісний аналіз: *речення складається з трьох слів. Перше слово ось, друге — і, третє — Оля. Кожне слово в реченні пишемо окремо. Перше слово в реченні пишемо з великої літери. Слово Оля також пишемо з великої літери, бо це ім'я дівчинки. У кінці речення ставимо крапку.*

У 3-4 —му класах, водночас, особливу увагу слід приділяти темпу і якості учнівського письма, які необхідні в цей період. Саме графічна правильність літер і темп письма позитивно впливають на хід навчального процесу. А для цього, можна давати вправи для відпрацювання форми окремих літер.

Спочатку було дано вправу для відпрацювання поєднань між літерами, а потім — списування тексту «Червона калина»:

*Споконвіку любили українці калину. Садовили її коло хати, в садку, на березі над річкою, ставком.*



---

*У калини гарний білий цвіт, пахучий, рясний. А ще більше милують око ягоди калини. Стоїть ото кущ, рум'яний увесь, аж горить.*

*Калина не боїться, як її кетяги ламають. Вона ще буйніше тоді росте (50 слів).*

Наводимо роботу учениці 4-б класу Раїси О.

Дотримуючись таких вимог, учні будуть писати красиво, правильно, написане сприйматиметься і читатиметься легко і швидко, а кінцевою метою навчання дітей каліграфічного письма мають бути чіткість, темп, правильне зображення графічних знаків.

До того ж, якщо в 3-му класі каліграфічне письмо варто продовжувати за генетичним методом, то в 4-му — краще відпрацьовувати на уроках загальні помилки, а вдома — індивідуальні. Звичайно, корисно забезпечити міцні та сталі навички каліграфічного письма.

- Як же цього досягнути в наступних класах?

По-перше, систематично використовувати відведений програмою час для проведення каліграфічних хвилинок, аналізуючи графічні помилки в учнівських зошитах. Учитель має говорити про ці помилки, правильно прописувати зразки на дошці й коментувати написання. Відомо, що від коментування письма дітей покращується в середньому на 96%, без коментарю — лише на 61 %.

По-друге, слід більше залучати дітей до письма на класній дошці. Письмо учня аналізують однокласники і вчитель, а це виробляє самоконтроль у процесі письма.

По-третє, застосовувати самоаналіз письма у зошитах. Це активізує роботу класу, позитивно впливає на колективне виявлення графічних помилок.

По-четверте, треба прописувати зразки тих літер, а в написанні яких діти припускаються помилок. Так, перевіряючи зошити, вчитель бачить у написанні помилки дітей, виправляє, а на полях чи під оцінку мусить написати правильний зразок літери. І хоча учні 3-4-х класів ніби добре пишуть, та все ж їм потрібна допомога вчителя.

Поданий зразок учителя учні аналізують і прописують цілий рядок перед виконанням домашньої чи класної роботи. **Наочний показ правильного письма** зацікавлює дітей, **небайдужість вчителя** до письма учня говорить про бажання допомогти, а повсякденний і **систематичний контроль** — це **основні фактори для вироблення учнівських навичок правильного каліграфічного письма**.

Для цього на кожному уроці з мови обов'язково слід проводити так звані «каліграфічні хвилинки», які активізують індивідуальну роботу.

Гарним підґрунтям для формування правильного і швидкого письма були б додаткові уроки з «Каліграфії та розвитку мовлення», які апробовано у школах Одеської області. У процесі проведеної роботи за правило було взято: «Проводь експеримент рішуче й обережно. Але головним показником мали бути статус дитини, її навченість і розвиток, а стандарти й авторитети — це головний критерій успіху». Такі уроки заплановано в «Програмі курсів за вибором», кн..3, с.19 — 33.

Мета уроків «Каліграфії та розвитку мовлення» [34; 37] — виробити правильне й красиве письмо літер, правильне поєднання їх у словах, урахування закономірностей чіткого, швидкого й безвідривного письма та можливості дітей оволодівати цими навичками.

Навчальна діяльність на уроках каліграфії, поряд із навичками письма, має бути спрямована і на розвиток мовлення учнів, адже усне та писемне мовлення взаємопов'язані. Тому, працюючи над графічним письмом, варто розвивати вміння дітей точно і змістовно висловлювати свої думки в усній формі та передавати їх за допомогою графічних знаків. Окремими завданнями на цих уроках передбачався розвиток творчих здібностей і образного мислення, удосконалення комунікативних умінь, формування

---

національної свідомості учнів і гармонізації стосунків через ознайомлення їх із надбанням української культури [34; 37].

Оскільки такий урок складається з двох частин, то у зв'язку з загальними вимогами до навчання каліграфії та розвитку зв'язного мовлення в початковій школі, основний зміст розробленого інтегрованого уроку передбачає:

- прописування окремих літер, письмо за зразком на основі попереднього аналізу;
- письмо літер у чергуванні з подібними за написанням графемами або в чергуванні з допоміжним штрихом для регуляції правильного нахилу, паралельності штрихів, рівномірності розподілу елементів літер;
- письмо буквосполучень зі складними поєднаннями або частотними, як от : нижнє поєднання з літерами **л, м, я, г**, поєднання овалів — **ол, об, ов, ож** або **хо, во, ва, ов** і т.ін.;
- письмо слів, речень чи невеликих текстів для закріплення форми літер, їхніх поєднань;
- письмо під швидкий такт або під диктування слів і речень;
- усний переказ тексту за планом, словосполученнями, зачином або заключною частиною, запис текстів у зошити;
- самостійне письмове висловлення учнів за темою, запропонованою вчителем;
- складання записок, що містять певну інформацію, прохання тощо, адресованих батькам, учителю, однокласникам. Використання в цих текстах ввічливих слів, лексем зі складним збігом літер, передбачаючи комунікативну спрямованість уроку, яка включає запис інформації в зошиті.

Відповідно до цих загальних вимог з «Каліграфії та розвитку мовлення — 1-4 класи» у МОН України у 2012 році було затверджено варіативну складову частину Базового навчального плану у «Програмах курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів».

Проводячи такі уроки, слід дотримуватися поетапності у формуванні. Відповідно до змісту курсу «Каліграфія та розвиток мовлення» авторським колективом (В.Трунова, Н.Боднар, В.Іовчева) розроблено « Додаток до програми для середньої загальноосвітньої школи (2-4 класи)», у якому визначено певні вимоги щодо графічних навичок на кінець кожного навчального року у 2-3-4 класах [34].

Спостереження на уроках показали, що часто під час проведення каліграфічних вправ учителі використовують тактовий метод для формування швидкого письма, але зловживати ним не слід. Дехто з учителів вважає, що чим швидше пише учень, тим краще — значить він добре володіє письмом.

Практика говорить про інше: коли учень дуже швидко пише, він, по-перше, не думає про правильність каліграфічного письма, порушуючи встановлені форми написання малих і великих літер, а також неправильно поєднує їх у словах; по-друге, частіше припускає орфографічні помилки. Тому ритм письма треба використовувати в межах розумного, щоб не нашкодити каліграфії й орфографії.

Отже, ритмічний чи тактовий метод має своє позитивне значення, хоча і відіграє допоміжну роль у формуванні навичок швидкого письма. Він корисніший як засіб поетапного переходу до прискореного письма. Швидке письмо, безперестанна робота над помилками у процесі роботи зроблять свою справу, бо при такому ставленні до висунутої проблеми учні навчаться писати красиво, грамотно і контролювати себе.

---

---

Так, у 3-4 — му класах, коли перейшли на інше лініювання зошита, учні мають писати швидше і більше, а тому можливі такі графічні помилки:

- різна висота малихлітер у словах;
- пряме (вертикальне) письмо слів і речень;
- занадто велике або надмірно дрібне письмо слів;
- порушена безвідривність;
- дуже розтягнуте чи надто густе письмо слів у реченні.

Варто звернути увагу, що на одному рядочку в зошиті в одну лінію має вміститися 6-7 слів, тоді як у зошиті з косою лінією їх було 4-5.

На кінець 2-го класу учні повинні робити вільні розчерки в зошиті, писати безвідривно дво- і трибуквені з'єднання, швидкість письма має становити не менше 20 знаків за хвилину [34, с. 18].

На кінець 3-го року навчання учням рекомендовано безвідривно писати чотири — і п'ятибуквені слова в зошиті в одну лінію, прискорювати письмо (не менше 35-40 знаків за хвилину), не змінюючи при цьому конфігурацію літер та їхніх поєднань [34, с. 20].

На кінець 4-го класу випускники початкової школи мають писати красиво і правильно, дотримуючись пропорцій, стабільної висоти літер, зі швидкістю до 50 знаків за хвилину, пришвидшуючи письмо в межах фізіологічних можливостей, зберігаючи розбірливість почерку [34, с.25].

Щомісяця в зошит та журнал учитель виставляє оцінки з поміткою «За ведення зошита». Вчителі, які прагнуть зацікавити дітей у веденні охайного зошита, у класі організують виставку-стенд «Кращі учнівські зошити» або конкурси «Переможці конкурсу «Кращий зошит», куди відбирають зошити учнів, знайомлять із цією виставкою батьків вчителі допомагають кожному учневі знайти те, у чому він кращий, завдяки чому він може виділитися.

---

---

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г.С. Индивидуальные особенности формирования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под. ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. — М.: Просвещение, 1982. — 240 с.
2. Бадер В.І. Вивчення прислівника у 4 класі // Поч. шк. — 1993. — №4. — С. 18—21.
3. Бадер В.І. Граматико-стилістична робота при вивченні іменника // Поч. шк. — 1987. — №3. — С. 23—26.
4. Бенно А. Выбор учебных заданий для организации групповой работы в классе // Проблемы совершенствования обучения в школе. — М.: Просвещение, 1973. — 244 с.
5. Білецька М.А., Вашуленко М.С. Рідна мова: Підручник для 2 класу чотирирічної початкової школи. — 6-те вид. — К.: Освіта, 1995. — 272 с.
6. Білецька М.А., Вашуленко М.С. Українська мова : Підручник для 1 класу трирічної початкової школи. — К.: Освіта, 1991. — 223 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
8. Бородич А.М. Методика развития речи детей. — М.: Просвещение, 1981. — 255 с.
9. Братанки О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання // Рідна школа. — 2000. — №7. — С. 43—45.
10. Братанки О. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку // Рідна школа. — 2000. — №11. — С. 49—52.
11. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Сов. педагогика. — 1965. — №7. — С. 42—50.
12. Бударный А.А., Розенталь У.Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества // Сов. педагогика. — 1966. — №7. — С. 21—26.
13. Бурак Г.Ф. Слово-диво: вправи, завдання, диктанти з української мови: Метод. посібник для 4-го класу загальноосвітньої школи. — К., 1994. — 96 с.
14. Бутузов И.Т. Дифференцированное обучение — важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. — М.: Педагогика, 1978. — 200 с.
15. Варзацька Л.О. та ін. Рідна мова: Підручник для 4 класу чотирирічної і 3 класу трирічної початкової школи / За ред.М.С. Вашуленка. — 5-те вид. — К.: Освіта, 1997. — 256 с.
16. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Українська мова: Підручник для 3 класу чотирирічної і 2 класу трирічної початкової школи. — 4-те вид., перероблене. — К.: Освіта, 1991. — 256 с.
17. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976. — 269 с.
18. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.
19. Возрастные возможности усвоения знаний / Под. ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1966. — 232 с.
20. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання // Гуманітарні науки. — 2002. — №4. — С. 54—65.
21. Вопросы дидактики и психологии начального обучения / Под. ред. Б.Г. Ананьева. — Л.: Лен. НИИ пед. АПН РСФСР, 1959, — 98 с.
22. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащегося. — К.: Высшая школа, 1982. — 240 с.
23. Гац Н.А. Ознакомлення школярів із сполучником // Поч. шк. — 1995. — №4. — С. 16—20.
24. Голант Е.А. Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе // Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Материалы науч. симпозиума в Тарту 13—14 октября 1969 года. — Тарту: Изд-во Тартус. ун-та. — 1970. — 240 с.

25. Головка І. Розвиток умінь третьокласників складати тексти-міркування // Поч. шк. — 1997. — №6. — С. 18—22.
26. Городівський В.М. Вивчення української мови в 3 кл. — К.: Освіта, 1977. — 127 с.
27. Городівський В.М. Дидактичний матеріал з української мови для 3 кл. — К.: Освіта, 1976. — 223 с.
28. Городівський В.М., Бурдитна А.А. Українська мова: Підручник для 3 класу. — 14-те вид. — К.: Рад. шк., 1989. — 176 с.
29. Горяний В.Д. Картки-завдання з української мови для 4 кл. — К., 1983. — 79 с.
30. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Просвещение, 1986. — 220 с.
31. Дорошенко М.І. Наочність при навчанні грамоти. — К.: Рад. Школа, 1961. — 72 с.
32. Дубинчук О.С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми // Поч. шк. — 1994. — №. — С. 10—14.
33. Ємець А., Коваленко О. Працюємо за посібниками «вчуса читати» // Поч. школа. — №С. 12—13.
34. Завізна Н. Тлумачення індивідуалізованого навчання у психолого-педагогічній літературі // Рідна школа. — 1999. — №9. — С. 55—57.
35. Занков Л.В. О начальном обучении. — М.: Педагогика, 1963. — 230 с.
36. Заперченко Н. Диференційований підхід до навчання // Поч. шк. — 2000. — №5. — С. 10—12.
37. Зверева М.В. Осуществление индивидуального подхода к школьникам начальных классов в условиях индивидуализации обучения: Материалы научн. симпозиума в Тарту 13—14 октября 1969 г. — Тарту: Изд-во Тартус. ун-та. — 1970. — 240 с.
38. Индивидуальные варианты развития младших школьников / Под ред. Л.В. Занкова, М.В. Зверевой. — М.: Педагогика, 1973. — 200 с.
39. Калмыкова З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся // Вопросы психологии. — 1981. — №2. — С. 29—36.
40. Кацюк Л.В. Розвиток фонематичних умінь // Поч. шк. — 1993. — №2. — С. 25—29.
41. Кириллова Е.Ю. Осуществление личностного подхода в обучении. — М.: Педагогика, 1984. — 112 с.
42. Кирсанов А.А. Индивидуализация процесса обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся // Сов. педагогика. — 1973. — №5. — С. 34—36.
43. Колісніченко В.І. Навчання грамоти — одне з головних завдань початкової школи // Поч. шк. — 1991. — №9. — С. 19—21.
44. Конев А.Н. Дифференцированный подход к обучению младших школьников на основе их индивидуально-типических особенностей // Учен. зап. Ор.-Зуевского пед. ин-та. — 1976, Т.24. — Вып.1. — С. 36—43.
45. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання // Рід. шк. — 2001. — №9. — С. 44—48.
46. Коснюса П.С. Формування в учнів синтаксичних понять // Поч. шк. — 1990. — №12. — С. 13—17.
47. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистостей. — К.: Рад. школа, 1989. — 475 с.
48. Кравець Н.П. Організація роботи груп учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання // Поч. шк. — 1993. — №5—6. — С. 49—51.
49. Кравчук Д.М. Писемне мовлення учнів 1—3 класів: Посібн. для вчителів. — К.: Рад. школа, 1984. — 40 с.
50. Кубрак В.І. Організація і керівництво диференційованим навчанням // Поч. шк. — 1991. — №4. — С. 52—55.

- 
51. Кубрак В.І., Дроб'язко П.І. Диференційоване навчання в початкових класах // Пед. і психол. — 1994. — №2(3). — С. 71—76.
  52. Лазаренко М. Лексико-стилістичні вправи під час вивчення прикметників у 3 кл. // Поч. шк. — 1999. — №12. — С. 24—29.
  53. Лийметс Х.І. Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975. — 144 с.
  54. Лийметс Х.І. Место групповой работы среди других форм обучения // Сов. педагогика и школа. Вып. V. — Тарту, 1971. — С. 21—27.
  55. Липова Л., Ясинська А. Про експериментальні методи викладання // Поч. шк. — 1997. — №5. — С. 58—62.
  56. Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. — М.: Педагогика, 1989. — 100 с.
  57. Луужикас И.О. О структуре урока в дифференцированном классе // Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Матер. научн. симпозиума в Тарту 13—14 октября 1969 г. — Тарту: Изд-во Тартус. ун-та. — 1970. — С. 32—40.
  58. Львов М.Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М.: Просвещение, 1987. — 344 с.
  59. Маркова А.А. Формирование мотивации обучения в школьном возрасте. — М.: Педагогика, 1983. — 124 с.
  60. Матюша І.К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі. — К.: Просвіта, 1995. — 122 с.
  61. Махмутов М.И. Об индивидуализации обучения // Нар. образование. — 1964. — №2. — С. 12—18.
  62. Мельничайко В.Л. Творчі роботи на уроках української мови: Посібник для вчителів. — К.: Рад. шк., 1984. — 223 с.
  63. Менчинская М.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Сов. педагогика, 1968. — №6. — С. 29—38.
  64. Методика викладання української мови в початкових класах / За ред. С.І. Дорошенка. — К.: Рад. школа, 1992. — 340 с.
  65. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів: Норми оцінювання знань, умінь і навичок. — К.: Магістр-5, 1996. — 80 с.
  66. Мурачковский Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке // Сов. педагогика. — 1989. — №10. — С. 35—40.
  67. Науменко В.О. Формування навичок читання // Поч. шк. — 1991. — №4. — С. 34.
  68. Наумчук М.М. Дидактичний матеріал з української мови. 4 (3) кл.: По-сібник для вчителів. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1996.— 80 с.
  69. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початкових класах (Методика і технологія навчання). — Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. — 138 с.
  70. Наумчук М.М., Гузар О.В. Методика та технологія уроків рідної мови в початковій школі. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. — 38 с.
  71. Николаева Т.М. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке как одно из средств повышения эффективности учебного процесса // Новые исследов. в педагогике. — М., 1989. — Вып. III. — С. 18—29.
  72. Олійник Г.А. Виразне читання: Основи теорії. — К.: Вища школа, 1995. — 207 с.
  73. Панченко Г.А. Завдання та ігрові питання з рідної мови. 3 (2) кл. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. — 64 с.
  74. Пархоменко М. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання // Поч. шк. — 1997. — №7. — С. 44—48.
  75. Пінчук Г. Робота з удосконалення техніки читання // Поч. шк. — 1997. — №11. — С. 8—11.
  76. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови. — Харків: Основа, 1995. — 104 с.

- 
77. Плющ М.Л. Работа над текстом в начальных классах: Посібник для вчителів. — К.: Рад. школа, 1986. — 74 с.
  78. Программы средней общеобразовательной школы. 1—4 (1—3) классы. — К.: Бліц, 1997. — 106 с.
  79. Психологические проблемы успеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. — М.: Педагогика, 1971. — 214 с.
  80. Психическое развитие младших школьников: Экспериментально-психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
  81. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. — М.: Педагогика, 1975. — 240 с.
  82. Рождественский Н.С., Кустарева В.А. Методика начального обучения русскому языку. — М.: Просвещение, 1965. — 290 с.
  83. Савченко О.Я. Дидактика начальной школы. — К.: Академія, 1999. — 360 с.
  84. Саженюк Б.С. Работа з розвитку зв'язного мовлення учнів в 1 класі. — К.: Рад. школа, 1961. — 143 с.
  85. Сердюк М.Г., Шмагалю В.Г. Вправи для диференційованого засвоєння лексики української та російської мови // Поч. шк. — 1991. — №9—10. — С. 25—29.
  86. Середа Ф.Я. Українська мова: Підручник для 2-го кл. — 15-те вид. — К.: Рад. шк., 1991. — 141 с.
  87. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. — М.: Педагогика, 1971. — 244 с.
  88. Соловейчик М.С. Хорошо ли мы умеем учить детей читать? // Нач. шк. — 1988. — №1. — С. 14.
  89. Сум І.М. Групова робота на уроках рідної мови // Поч. шк. — 1996. — №5. — С. 12—13.
  90. Талдонова Л. Обґрунтування сучасних моделей навчальної диференціації // Наук. записки ТДПУ. Сер: Педагогіка. — 2000. — №6. — С. 10—15.
  91. Терещук Г. Теоретичні засади побудови моделі методичної системи індивідуалізованого навчання // Наук. записки ТДПУ. Сер.: Педагогіка, — 1999. — №1. — С. 111—116.
  92. Тестов В.А., Уханова А.Д. Развитие познавательных способностей у школьников в условиях уровневой дифференциации // Нач. шк. — 1999. — №2. — С. 32—41.
  93. Тягур Р.С. Внутрішньокласна диференціація // Поч. шк. — 1993. — №11. — С. 61.
  94. Тягур Р.С. Ефективність системи диференційованого навчання // Поч. шк. — 1992. — №11-12. — С. 25—39.
  95. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
  96. Урок в первом классе: Психолого-педагогические основы обучения и воспитания детей шести лет в условиях школы / Аркин И.А. и др. — Вологда: изд-во Вологод. пед. ун-та, 1989. — 82 с.
  97. Усова А.Ф. Формирование учебных умений учащихся // Сов. педагогика, 1982. — №1. — С. 29—38.
  98. Фіцула М.М. Педагогіка. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 1997. — 192 с.

ВИРОБНИЧО – ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

*Прищеп* Ольга Юхимівна

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК  
НАВИЧОК ПИСЬМА  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА  
ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО  
ПІДХОДУ**

*Методичний посібник*

Обкладинка - Лук'яненко Л.

Верстка – Коломієць А.

Підписано до друку 22.10.2020 р. Формат 60x90 1/16

Гарнітура Calibri. Друкофсетний.

Папір офсетний Ум. друк. арк. 4,5.

Наклад 200 пр.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців,

виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції

серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.

03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,

тел. +38 044 332-84-73.