

**Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова**

ГУДЗИК Ірина Пилипівна

УДК 372.881.116.11

**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У
ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ
(У ШКОЛАХ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ)**

13.00.02 – теорія та методика навчання
(російська мова)

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ – 2008

Дисертаційне дослідження у формі монографії.
Роботу виконано в Інституті педагогіки АПН України.

Науковий консультант: дійсний член АПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
Вашуленко Микола Самійлович,
Інститут педагогіки АПН України,
лабораторія початкової освіти,
головний науковий співробітник.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Михайловська Галина Олександрівна,
Херсонський державний університет
МОН України, завідувач кафедри
слов'янських мов та методик їх викладання;

доктор філологічних наук, професор
Богданович Галина Юрївна,
Таврійський національний університет
ім. В.І. Вернадського, завідувач кафедри
міжмовних комунікацій та журналістики;

доктор педагогічних наук, професор
Статівка Валентина Іванівна,
Сумський державний педагогічний університет ім.
А.С. Макаренка, МОН України,
завідувач кафедри загального та російського
мовознавства.

Захист відбудеться " 11 " березня 2008 року о 14.30 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розісланий " 7 " лютого 2008 р.

**Учений секретар
спеціалізованої вченої ради**

Л.В.Кравець

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Дослідження курсу російської мови у школах з українською мовою навчання розглядається в контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для збереження і розвитку інших мов, що представлені в Україні, а також вивчення іноземних мов. Як сказано в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст., освіта покликана сприяти високій мовній культурі громадян, вихованню поваги до державної мови та до мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур.

Вивчення російської мови у школах з українською мовою навчання передбачає формування (підтримання) українсько-російської персональної двомовності. Проблема двомовності зараз дуже актуальна не тільки для України, а й для інших країн, оскільки, як зазначають міжнародні експерти М.Сигуан і У.Макки, двомовність (багатомовність) людей відкриває найкоротший шлях до взаєморозуміння між народами, і якою б високою не була ціна двомовності, вона завжди буде нижчою соціальною ціною її заперечення.

Методика російської мови (рідної, другої) нагромадила значний досвід дослідження різних аспектів курсу. Передусім розглядаються проблеми формування знань про мову, мовних і правописних умінь і навичок; значна увага приділяється взаємозв'язку української і російської мов у навчанні, урахуванню явищ транспозиції та інтерференції (Н.Арват, Г.Андрієвська, Д.Богоявленський, О.Власенко, Н.Волошановська, Н.Зорька, Г.Коваль, І.Лапшина, М.Львов, В.Масальський, І.Мельниченко, Н.Мєсяц, Н.Озерова, Н.Пашківська, Т.Потапова, М.Разумовська, М.Рождественський, Б.Саженок, А.Супрун, М.Успенський, І.Чередниченко та ін.).

У багатьох працях аналізується мовленнєва робота, хоча не всі види мовленнєвої діяльності в методичному аспекті однаковою мірою вивчені.

З *рецептивних* видів найбільше досліджено методику читання, передусім навчання грамоти, а також пояснювальне читання, роботу з творами різних жанрів (літературне читання), окремі аспекти розвитку техніки читання, виразне читання (П.Афанасьєв, В.Горецький, О.Джежелей, В.Зайцев, Т.Єгоров, А.Ємець, О.Коваленко, Г.Коваль, О.Кушнір, М.Мікулінська, М.Оморокова, І.Постоловський, М.Рибникова, Н.Светловська, Н.Сентюріна, Г.Фірсов, В.Шереметєвський, К.Ушинський). Однак залишаються мало дослідженими проблеми розуміння учнями змісту і смислу самостійно прочитаного тексту, його критичної оцінки, пов'язування з власним життєвим досвідом. Ці аспекти навчання читання активно обговорюються такими зарубіжними авторами, як Р.Аллінгтон, Л.Бейкер, Ф.Брукс, А.Вігфілд, Дж.Ворсі, М.Гоклен, Н.Люїс, С.Маккарті, К.Мередит, М.Мурман, Ф.Ришодо, Д.Стил, М.Торнер, Ч.Темпл та ін., що має бути враховане у розробці методики читання російською мовою в школах з українською мовою навчання.

Найменш вивченою є проблема визначення змісту, методів навчання аудіювання – того виду мовленнєвої діяльності, який особливо важливий для практики користування мовою і який лежить в основі всіх інших видів мовленнєвої діяльності. За свідченням М.Львова, донедавна ця галузь методики російської мови не розроблялася зовсім, хоча потреба у ній велика, оскільки з різних причин розуміння школярами усного мовлення навіть рідною мовою іноді сягає лише 50%. Розробка методики аудіювання належить до актуальних проблем, і це враховано у дослідженні.

У методиці *продуктивних* видів мовленнєвої діяльності найбільше уваги приділено навчанню монологічного мовлення, переважно писемного. Цьому напряму методики присвячено праці К.Бархіна, Л.Величко, В.Добромислова, М.Закожурникової, Г.Іваницької, М.Коченгіної, В.Кустарьової, Т.Ладиженської, О.Лобчук, А.Пєшковського, М.Рибникової, В.Стоюніна, Т.Рамзаєвої, Т.Сурової, В.Трунової, І.Цепової, К.Ушинського та ін.

Суттєвою особливістю наявних методичних праць з розвитку мовлення є те, що дослідники традиційно спрямовують увагу здебільшого на такі види навчальної діяльності, які значно відрізняються від тих, що їх потребує позаурочна мовленнєва практика. У результаті школярі виявляються непідготовленими до користування мовою в реальних життєвих ситуаціях.

Недостатньо розробленою є соціокультурна лінія змісту навчання, яка до 2006 р. не була представлена у програмах з російської мови для шкіл з українською мовою навчання. Окремі складові зазначеного компонента курсу російської мови розроблялись у підручниках, посібниках з народознавства, країнознавства, культури спілкування (Є.Верещагін, В.Костомаров, О.Митрофанова, А.Акішина, Н.Формановська та ін.), однак з'ясування змісту роботи за цією лінією змісту, співвіднесення її з іншими лініями є актуальною проблемою методики.

Отже, існує потреба в розробці системного підходу до мовленнєвої роботи, який передбачає взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності, розвиток усного і писемного, діалогічного і монологічного мовлення (Г.Михайловська, В.Статівка, В.Бадер). Водночас має бути враховано необхідність посилення практичного спрямування навчання, наближення його до життя.

Курс російської мови потребує переосмислення на основі нової філософії освіти, перегляду цілей шкільного навчання, нових підходів до оцінювання його результатів. У Концепції загальної середньої освіти в 12-річній школі підкреслено роль розвивального, культуротвірного чинників, необхідність виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, уміє критично мислити, обробляти різноманітну інформацію, використовуючи набуті знання й уміння для творчого вирішення проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Модернізація шкільної освіти розглядається нині на основі компетентнісної парадигми. Відзначається, що ретельне перерахування конкретних знань і вмінь,

необхідних для тієї чи іншої діяльності, не сприяє розвитку в учнів уміння бачити ціле, розв'язувати життєві проблеми. Прагнення відійти від засилля окремих, часткових знань, умінь і навичок виявляється в розробці поняття ключових (базових, надпредметних, універсальних) компетентностей, які стосуються не окремих предметів, а враховують зв'язки між елементами системи (Н.Бібік, В.Болотов, Д.Даниел, І.Єрмаков, І.Зимня, В.Кальней, В.Краєвський, О.Овчарук, Д.Равен, В.Єріков, М.Собарт, А.Хуторської, І.Фрумін, С.Шишов та ін.). Ключові компетентності передбачають готовність використовувати засвоєні знання, навчальні уміння і навички, способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Вони виявляються у здатності самостійно оцінювати ситуацію, усвідомлювати проблему і планувати дії, необхідні для її вирішення, контролювати й оцінювати їх виконання. Саме сформованість ключових компетентностей є найголовнішим свідченням якості освіти.

Ідея формування в учнів не лише знань, а й умінь, які допомагають успішно вирішувати життєві проблеми, не є новою. Таке бачення завдань освіти знаходимо в працях В.Біблера, В.Давидова, М.Данилова, С.Дорошенка, Д.Ельконіна, Г.Костюка, В.Ледньова, І.Лернера, В.Онищука, М.Скаткіна та ін. Однак ці загальні ідеї не були належною мірою екстрапольовані на окремі навчальні предмети і не реалізовані у практиці загальноосвітньої школи. І сьогодні, як зазначає А.Андрєєв, настає новий етап у розробці проблеми компетентісно орієнтованого навчання – перехід зі стадії самовизначення до стадії реалізації. Успіх визначатиметься тим, наскільки реальною виявиться зміна акцентів – від розробки певних глобальних проектів (перегляд освітньої парадигми, створення принципово нових освітніх стандартів і ін.) до менш амбіційних, зате більш конкретних завдань на матеріалі окремих предметів шкільної програми.

Це повною мірою стосується шкільної мовної освіти, яка займає особливе місце у формуванні життєво важливих умінь. Серед характеристик людини, здатної вирішувати життєві проблеми, обов'язково називають уміння спілкуватися: адекватно оцінити ситуацію й обрати стратегію спілкування, вислухати, зрозуміти співрозмовника, переконливо сформулювати свою думку, проаналізувати аргументи іншого і прийняти ті з них, що достатньо обґрунтовані, та ін. Не менш важливим для життя є вміння зрозуміти, витлумачити, критично оцінити прочитаний (прослуханий) текст (художній, науково-популярний, діловий, публіцистичний), висловити (у тому числі письмово) свою думку про нього.

Компетентісний підхід до навчання мови декларований у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, в яких зазначено, що компетенції формуються в учнів у результаті досвіду користування мовою і дають їм можливість долати проблеми спілкування, допомагають стати більш незалежними у своїх думках і діях, більш відповідальними і готовими до співробітництва з іншими людьми. Подібне тлумачення цілей освіти представлено і в документах, які

визначають загальну спрямованість шкільних мовних курсів у школах України, – державних освітніх стандартах і критеріях оцінювання навчальних досягнень школярів з української, а також з російської та інших мов національних меншин. Однак реалізація цих положень, зокрема у початковому курсі російської (другої) мови, ще не має достатнього наукового і методичного забезпечення.

У визначені засад курсу російської мови необхідно взяти до уваги, що в сучасних лінгвістичних дослідженнях інтенсивно розробляються проблеми семантики мовних одиниць, у тому числі смислової інтерпретації тексту, причому розглядаються не лише загальні лінгвістичні характеристики мовного матеріалу, але й особливості його осмислення конкретною мовною особистістю, а також членами певної етнічної спільноти. У лінгвістиці вивчаються проблеми мовної прагматики, аналізуються цілі, мотиви, настанови учасників комунікації, які значною мірою визначають особливості мовленнєвого продукту (Г.Богданович, В.Бондарко, А.Вежбицька, Є.Верещагін, Т.Винокур, М.Всеволодова, І.Голубовська, Ю.Караулов, В.Кононенко, В.Костомаров, В.Красних, О.Кубрякова, Л.Мацько, О.Митрофанова, Н.Озерова, Р.Ратмайр, О.Шмельов та ін.). Ці напрями сучасної лінгвістики, що досліджують аспекти, важливі і для розуміння природи мови, і для практики користування нею, ще недостатньо враховується у шкільних мовних курсах.

Отже, актуальність теми дослідження “Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови в початкових класах (у школах з українською мовою навчання)” визначається потребою подальшої розробки зазначеного шкільного мовного курсу відповідно до

нової соціо-мовної ситуації, що склалася в Україні і визначає необхідність формування (підтримання) персональної двомовності на основі володіння українською мовою і тією чи іншою мовою з тих, які функціонують в Україні (українсько-національної двомовності);

змін ціннісних орієнтирів в освіті, основною метою якої має стати формування в учнів компетентностей, необхідних для успішного розв’язання життєвих проблем;

сучасних лінгвістичних досліджень, спрямованих на вивчення когнітивного і прагматичного рівнів мовної особистості, принципово важливих для загального мовного розвитку учнів і для успішного розвитку комунікативної компетенції.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з планами наукових досліджень лабораторії навчання російської мови та мов інших етнічних меншин Інституту педагогіки АПН України за темами “Лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин у 12-річній середній загальноосвітній школі” (номер держреєстрації 0102U000279) та “Методика розвитку комунікативної компетентності школярів у навчанні мов етнічних меншин в основній школі (номер держреєстрації 0105U000283) – автор був керівником і співвиконавцем зазначених тем науково-дослідної роботи. Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Інституту педагогіки

(протокол № 8 від 7 вересня 2006 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 2 від 27 лютого 2007 р.).

Об'єкт дослідження – процес навчання російської мови в початкових класах 12-річної загальноосвітньої школи з українською мовою навчання.

Предмет дослідження – зміст, методи і прийоми, форми компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів російської мови в школах з українською мовою навчання.

Мета дослідження – визначення наукових засад компетентісного підходу до навчання російської мови у початкових класах шкіл з українською мовою навчання.

Для досягнення цієї мети визначено такі **завдання**:

уточнити терміни, що стосуються навчання мови, з огляду на їх відповідність сучасним поглядам на мовну освіту;

визначити сутність компетентісно орієнтованого навчання російської мови в початкових класах шкіл з українською мовою навчання, його зв'язки з формуванням ключових компетентностей;

розробити зміст початкового навчання російської мови на компетентісній основі, передбачивши освоєння предметного змісту, а також уміння самостійно виконувати навчальні завдання у процесі індивідуальної і колективної діяльності;

розробити систему методів компетентісно орієнтованого початкового навчання російської мови;

розробити систему мовних і мовленнєвих завдань, в якій розмежувати умовно-мовленнєву діяльність та комунікативне застосування мовлення у навчанні; передбачити паритет когнітивної й афективної сфер особистості; потребу в освоєнні компонентів процесу розв'язання навчальних завдань; умінь, необхідних для індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, та ін.;

визначити особливості підручника для компетентісно орієнтованого навчання російської мови у початкових класах, зокрема способи презентації навчального матеріалу; типи, співвідношення завдань для мовної й мовленнєвої роботи; доступність мови підручника для молодших школярів тощо;

апробувати підручники для початкового навчання російської мови у школах з українською мовою навчання, виявити їх відповідність сучасним поглядам на мету і завдання мовної освіти; експериментально перевірити ефективність запропонованої системи навчання російської мови, передусім розвитку різних видів мовленнєвої діяльності з позицій компетентісного підходу до навчання.

Гіпотеза дослідження. Побудова початкового шкільного курсу російської мови на засадах компетентісного підходу можлива за умови:

- забезпечення пріоритету мовленнєвої роботи у навчанні (з урахуванням соціокультурного аспекту спілкування) для досягнення рівноваги в розвитку

афективної і когнітивної сфер особистості школяра, поглиблення особистісної орієнтованості навчання, формування самостійного, критичного мислення;

- спрямування мовної роботи передусім на розвиток уміння користуватися мовними засобами у мовленні;

- поєднання індивідуальної і колективної форм навчальної діяльності школярів з метою розвитку уміння самостійно працювати над навчальним завданням, а також уміння працювати в колективі, успішно використовуючи мову як засіб пізнання, комунікації;

- застосування системи методів навчання, у якій передбачено метод комунікативного використання мовлення;

- використання у навчальному процесі підручників, розроблених на компетентнісних засадах;

- використання перевірних завдань, розроблених за моделями, які відповідають комунікативному застосуванню мовлення у позанавчальних ситуаціях.

Методологічною основою, що визначає стратегію дослідження, є положення філософської теорії пізнання, лінгвістики, психології про єдність одиничного, особливого і загального, про взаємозв'язок мови і мислення; про роль діяльності в розвитку мови і мислення; лінгвокультурології та етнолінгводидактики про національно-культурну специфіку мов, особливості картини світу, що створюється народом – носієм тієї чи іншої мови, про важливість розуміння своєї культури і культур інших народів; синергетики про відсутність твердої зовнішньої зумовленості явищ у складних системах і ролі ймовірнісних зв'язків, внутрішньої детермінації в системах, відкритих для різноманітних впливів з боку інших систем і навколишнього середовища; сучасної філософії освіти, що розглядає учня як суб'єкта пізнання, пропонує нову парадигму ціннісних орієнтацій освіти, вважає основною метою навчання підготовку учнів до самостійного розв'язання проблем у мінливому світі та вміння взаємодіяти з іншими для досягнення визначеної мети.

Теоретичною основою дослідження є положення філософії про органічну єдність і взаємовплив людського буття, мислення і мови, про те, що мова визначає світосприймання і світорозуміння людини, що саме у спілкуванні відбувається перетворення особистого досвіду в досвід зовнішній і суспільний. Для теорії і практики освіти принципово важливими є положення про роль діяльності в розвитку мови і мислення, про те, що мова не фіксує готову думку, а формує її, що мова – не просто зовнішній засіб спілкування людей, підтримки суспільних зв'язків, а закладений у самій природі людини фактор, необхідний для розвитку її духовних сил і формування світогляду, яке відбувається у зв'язку із суспільним мисленням

(М.Бахтін, Дж.Брунер, Л.Виготський, М.Гайдеггер, В.фон Гумбольдт, Г.Костюк, Ю.Лотман, М.Попович, О.Потебня, Б.Рассел, Ф. де Соссюр).

Спрямованість дослідження значною мірою визначається ідеями гуманістичної психології (К.Роджерс, Л.Дейвідсон, Д.Б'юдженал, Г.Костюк, С.Максименко, С.Роменець, Г.Балл, І.Бех та ін.), яка розглядає повагу до волі, гідності людини як

вищу цінність, а освіту – як мистецтво саморозвитку, “самовирощування” (Л. Дейвідсон), як рух до ідеалу. Причому школа покликана сприяти цьому руху – індивідуалізованому, погодженому з особливостями окремої людини (Г. Балл).

Дослідження будувалося на основі цілісного підходу, що передбачає розгляд навчання російської мови на основі внутрішньої єдності і взаємовпливу роботи з розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності, мовних умінь і навичок, соціокультурних умінь; з урахуванням необхідності розвитку ключових компетентностей, передусім – здатності працювати самостійно та співпрацювати з однокласниками у навчальній роботі.

У ході роботи використовувалися загальнонаукові і спеціальні **методи** дослідження.

Теоретичні методи: аналіз тенденцій розвитку освіти в цілому і шкільної мовної освіти зокрема, представлених у вітчизняній і зарубіжній філософській, психологічній, педагогічній літературі; лінгводидактична інтерпретація результатів аналізу сучасних напрямів у лінгвістиці; вивчення результатів порівняльного аналізу систем російської і української мов з метою реалізації принципу опори на рідну мову, запобігання інтерференції в навчанні другої мови; виявлення сутності компетентнісного підходу до початкового навчання російської мови (другої); теоретичне обґрунтування змісту початкового курсу російської мови, його структурування, способів презентації; розробка системи методів компетентнісно орієнтованого навчання російської мови в початкових класах; порівняльний аналіз варіативних підручників з російської мови для шкіл з українською мовою навчання з огляду на їх компетентнісну спрямованість.

Емпіричні методи: спостереження за навчальним процесом у ході апробації підручників з російської мови для початкових класів (відвідування уроків, бесіди з учнями й учителями, аналіз учнівських робіт); вивчення педагогічної документації; асоціативний експеримент для з'ясування ставлення дітей до російської мови; анкетування вчителів; педагогічний експеримент з метою виявлення ефективності розробленої системи компетентнісно орієнтованого навчання російської мови, який передбачає розробку матеріалів для навчальної роботи та контролю за її результатами; консультації, семінари для вчителів, керівників шкіл і методистів, проведення експериментатором модельних уроків і їх аналіз тощо.

Якісний і кількісний аналіз результатів дослідження проблеми компетентнісно орієнтованого початкового навчання російської мови (другої).

Використання цих методів дало можливість здійснити всебічний теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, сформулювати обґрунтовані припущення про зміст, методи компетентісно орієнтованого навчання російської мови в початкових класах, перевірити ці припущення в ході експериментальної роботи.

Основні етапи дослідження. Дослідження здійснювалось поетапно протягом 1992-2006 рр.

На I першому етапі (1992-1996 рр.) здійснювався аналіз проблеми навчання російської мови у школах з українською мовою викладання з урахуванням нової мовної ситуації, яка склалася в Україні. Вивчалась вітчизняна і зарубіжна література з проблеми мовної освіти в багатомовному, багатокультурному середовищі.

На II другому етапі (1999-2001 рр.) аналізувалась проблема володіння різними видами мовленнєвої діяльності російською мовою учнів шкіл з українською мовою викладання, в яких російська мова не вивчалась. Здійснювалась експериментальна робота за програмою “Читання і письмо для розвитку критичного мислення”, науковим керівником якої був автор цього дослідження. Досвід її використання дав можливість дослідити окремі принципові положення, а також застосування конкретних методів і прийомів роботи, які стали складовою системи компетентісно орієнтованого навчання російської мови.

На III етапі (2002-2006 рр.) здійснювалась розробка концептуальних положень компетентісно орієнтованого навчання російської мови, відбір і структурування змісту курсу, підготовка програм, підручників, матеріалів для дослідного навчання і перевірки його результатів. Автор особисто брав участь в експериментальній роботі, проводячи методичні семінари, даючи модельні уроки, що сприяло якісному аналізу ходу навчання, внесенню необхідних коректив. На завершення проведено комплексну підсумкову перевірку роботи, здійснено заміри сформованості окремих умінь, проаналізовано значну кількість письмових робіт учнів 3, 4 класів. На цьому етапі було вивчено й узагальнено результати дослідження, сформульовано висновки, окреслено перспективні напрями подальшої розробки проблеми компетентісно орієнтованого навчання мови.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* загальні положення про компетентісний підхід у шкільній освіті конкретизовано щодо початкового курсу російської мови (другої), показано його роль у формуванні ключових компетентностей; науково обґрунтовано сутність навчання російської мови в початкових класах шкіл з українською мовою навчання на основі компетентісної парадигми, що передбачає його спрямованість передусім на формування комунікативної компетенції як важливої складової ключових компетентностей. Доведено, що таке визначення мети навчання не лише не суперечить предметним завданням мовного курсу, а й створює умови для їх успішного вирішення. Показано зв'язок між навчанням мови та формуванням ключових компетентностей, що полягає, передусім, у формуванні вміння успішно застосовувати мову, працюючи самостійно та в колективі.

Визначено сутнісні характеристики компетентісно орієнтованого навчання російської мови – його змісту, методів навчання, форм навчальної діяльності школярів, підходів до перевірки результатів. Обґрунтовано пріоритет мовленнєвої змістової лінії навчання російської мови, який створює умови для паритетного розвитку афективної і когнітивної сфер особистості школярів. Встановлено, що посилення компетентісної спрямованості курсу потребує розмежування а) умовно-мовленнєвої діяльності, яка будується за моделями, звичайними для навчального процесу, але не властивими для реального використання мовлення у житті, і б) комунікативного використання мовлення для розв'язання завдань, які не є власне мовленнєвими, але здійснюються за допомогою мови. Таке розмежування передбачає підвищення самостійності школярів у навчанні.

Доведено, що належне застосування комунікативного мовлення на уроці можливе за умови систематичного використання колективної роботи в парах і невеликих групах, що розширює коло навчального спілкування, сприяє соціалізації особистості, формуванню комунікативних умінь, самостійності мислення і мовлення, а також кращому усвідомленню учнями навчального матеріалу, отже, є умовою досягнення предметної мети навчання і формування ключових компетентностей.

Запропоновано класифікацію методів компетентісно орієнтованого навчання мови, в якій, зокрема, розрізнено методи формування умовно-мовленнєвої діяльності і комунікативного використання мовлення.

Подальшого розвитку набули: методика відбору змісту навчання і оцінювання його результатів та компетентісно-діяльнісний підхід до побудови навчальних програм з російської мови; дидактичне обґрунтування системи методів і прийомів навчання мови, які передбачають поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності, здійснюваної з високим ступенем самостійності учнів; теорія підручника для компетентісно орієнтованого навчання російської мови.

Удосконалено методику формування в учнів умінь виконувати дії, які відповідають компонентам процесу вирішення навчального завдання; способи представлення у підручнику матеріалів для такої роботи.

Уточнено термінологію, яка стосується навчання мови, з урахуванням компетентісного підходу до навчання.

Практичне значення одержаних результатів виявляється в тому, що їх застосовано у розробці державних стандартів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з мов етнічних меншин; навчальних програм, підручників, посібників для початкового курсу російської мови, які мають відповідні грифи Міністерства освіти і науки України і використовуються у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Теоретичні і практичні результати дослідження можуть бути використані учителями-практиками, викладачами методики, методистами у системі підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Ці результати вагомі не лише для вдосконалення

початкового навчання російської мови, а й для подальшої розробки інших шкільних мовних курсів на компетентнісній основі.

Основні положення дослідження, рекомендації за його результатами **впроваджено** у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання, які обрали вивчення російської мови як окремого предмета, про що свідчить офіційна апробація розроблених нами підручників з російської мови у школах Київської, Харківської, Чернігівської, Тернопільської областей та АР Крим (довідка № 14/18-1140 від 24.05.07); у навчальний процес шкіл № 4, 6, 30, сімейної школи “АІСТ”, приватної гуманітарної гімназії “Дельфін” м. Вінниці (довідка № 315 від 08.05.2007 р.); педагогічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/376 від 16.04.2007); психолого-педагогічного факультету Кримського інженерно-педагогічного університету (довідка № 08.1-08/443 від 29.05.07); окремі положення системи компетентнісно орієнтованого навчання розроблялись та впроваджувались у процесі роботи за програмою "Читання й письмо для розвитку критичного мислення" у школах Києва (довідка № 2/640 від 11.05.07), АР Крим (довідка № 472 від 15.05.07).

Особистий внесок здобувача становить теоретичне обґрунтування сутності компетентнісно орієнтованого навчання російської мови; визначення його мети, завдань, форм і методів роботи; з'ясування особливостей компетентнісно орієнтованих шкільних підручників з російської мови; а також застосування висунутих теоретичних положень для розробки державних стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів; створення підручників та посібників з навчання російської мови на компетентнісній основі.

У підручниках з російської мови (другої) для 2-го, 3-го класів, підготовлених у співавторстві з В.Гурською, а також в ілюстрованому словнику російської мови, співавтором якого є Л.Живицька, здобувачеві належить розробка концепції зазначених праць та понад 50% матеріалу. Решта друкованих робіт здобувача є одноосібними.

Апробація результатів дослідження здійснювалась у виступах на конференціях, семінарах, круглих столах. Основні концептуальні положення оприлюднено на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Формування та запровадження шкільного компонента змісту загальної середньої освіти” (Донецьк, 1995); IX Міжнародному конгресі МАПРЯЛ “Русский язык, литература и культура на рубеже веков” (Братислава, 1999); конференції “Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники (Київ, 1999); звітних наукових конференціях Інституту педагогіки АПН України (Київ, 2001, 2002, 2004, 2005); Міжнародній науково-практичній конференції “Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України” (Київ, 2001); регіональному семінарі “Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві (Мукачів, 2003); круглому столі

науково-педагогічного журналу “Педагогика” “Поликультурное образование и национальная школа” (Білогорськ, 2004).

Публікації. Результати дослідження відображено у 48 публікаціях, з них 1 монографія, 1 програма для початкового навчання російської мови, одні матеріали з контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (мови національних меншин), 3 підручники, 1 словник, 3 посібники, 28 статей у наукових фахових виданнях, 10 тез та матеріалів виступів у збірниках науково-практичних конференцій. Одноосібних публікацій 45.

Кандидатська дисертація на тему “Синтагматичний аналіз речення як засіб розвитку виразного читання” захищена у 1977 р. Матеріали кандидатської дисертації у тексті монографії, що представляє результати дисертаційного дослідження, не використано.

Структура монографії. Монографія складається зі вступу, 8 розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (453 найменування). Обсяг роботи – 495 с. основного тексту, у тому числі 16 таблиць, 1 рисунок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, визначено предмет, об’єкт, мету і завдання, сформульовано гіпотезу дослідження, охарактеризовано його методологічну основу і методи, які використовуються для його здійснення; показано теоретичне і практичне значення здобутих результатів.

У першому розділі – “*Аналіз термінів, пов’язаних з мовною освітою*” – розглянуто терміни, важливі для теорії і практики навчання мови на компетентнісній основі.

Зокрема, з урахуванням змін у мовній ситуації сучасної України проаналізовано зміст термінів *рідна мова, мова навчання, іноземна мова, персональна двомовність (багатомовність), мовна особистість*, що суттєво для визначення стратегії мовної освіти. Виявлено, що деякі традиційно вживані в методиці навчання російської мови терміни багатозначні (*розвиток мови*), інші суперечать ідеї спільної діяльності вчителя й учнів, важливої для компетентнісно орієнтованого навчання мови (*викладання; подача, виклад матеріалу; вивчення матеріалу*). Уживання термінів, в яких виявляється домінування вчителя на уроці, призводить до збереження стереотипів (не тільки у використанні слова, але й в організації роботи на уроці), що суперечить компетентнісному підходу до навчання.

Принципово важливим є аналіз термінів *компетентність, ключові компетентності, життєві навички, комунікативна компетенція*, широке використання яких свідчить про формування нових підходів до визначення цілей, змісту, форм, методів навчання мови, оцінювання його результатів.

Комунікативна компетенція розглядається як здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації, впливу.

Формуючи комунікативну компетенцію, шкільне навчання мови має розвивати вміння розуміти, критично оцінювати усні й письмові тексти; складати повноцінні в комунікативному відношенні висловлювання, які сприяють досягненню взаєморозуміння і взаємодії. Ці аспекти комунікативної компетенції прямо співвідносяться з надпредметними цілями, сформульованими в термінах ключових компетентностей, життєвих навичок, що свідчить про особливу роль навчання мови у підготовці школярів до життя.

У дослідженні розглянуто складові поняття “комунікативна компетенція” – мовну, мовленнєву і соціокультурну компетенції. *Мовну компетенцію* забезпечують знання мовних одиниць, вміння їх використовувати, тобто лексико-граматичні вміння (а також вимовні й правописні вміння). Мовна компетенція містить такий важливий показник, як володіння синонімічними засобами мови (лексичними, граматичними), а також вміння розрізнявати мовні засоби двох (кількох) мов, уникати помилок, викликаних інтерференцією. Певне коло знань про мову є хоч і необхідним, але не визначальним для мовної компетенції учнів початкових класів.

Мовленнєва компетенція виявляється в умінні використовувати мовні засоби для побудови і розуміння тексту за навчальних умов, що допускають абстрагування від тих чи інших особливостей, обов’язкових для комунікативного застосування мовлення. Розмежування мовленнєвої і комунікативної компетенцій у методиці навчання мови може бути співвіднесене з розмежуванням у сучасній лінгвістиці понять тексту як статичного об’єкта і дискурсу як його актуалізації в конкретних мовленнєвих умовах. Розвитку мовленнєвої компетенції слугують ті навчальні види роботи, які передбачають активну допомогу вчителя, застосування допоміжних матеріалів для сприйняття чи побудови тексту, – тобто таке використання мовлення, яке не властиве для реальної комунікації.

Соціокультурна компетенція передбачає володіння знаннями, пов’язаними з соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, особливостями соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях. Соціокультурна компетенція виявляється в умінні орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати індивідуальні особливості учасників комунікації і відповідним чином будувати спілкування, розуміти соціокультурний контекст прослуханого чи прочитаного матеріалу.

Зазначені аспекти є необхідними, але недостатніми для комунікативної компетенції, яка формується на основі досвіду застосування мовлення для пізнання, комунікації, і накопичення такого досвіду важливо забезпечити у навчанні.

У другому розділі – **“Про сутність компетентісно орієнтованого навчання російської мови у початкових класах шкіл з українською мовою навчання”** – обґрунтовано, що навчання мови значною мірою має бути спрямоване на формування самостійності учнів у розв’язанні навчальних завдань, а також вміння співпрацювати з однокласниками у навчальній роботі. Це створює умови для успішної реалізації

основних предметних завдань мовного курсу (розвиток мовленнєвих умінь, формування знань про мову), водночас формуючи в учнів ключові компетентності.

Доведено, що у навчанні російської мови на компетентнісних засадах необхідно забезпечити пріоритет мовленнєвої роботи. Це дасть можливість досягти паритету в розвитку афективної і когнітивної сфер особистості школярів, оскільки шкільне навчання покликане сприяти і розвитку логіки думки, і формуванню “розумних емоцій” (Л.Виготський). У дослідженні показано, що перевага логіко-понятійної сфери пізнавальної діяльності у традиційному мовному курсі пов’язана з його орієнтацією переважно на формування знань про мову, аналітичних умінь, які стосуються мовного розбору. Необхідність розвитку в учнів теоретичного мислення, умінь здійснювати пошукову діяльність, усвідомлені дії з навчальним матеріалом не підлягає сумніву. Однак у початковому курсі другої мови ці завдання мають здійснюватись переважно у процесі розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності – в обговоренні змісту, смислу прослуханого/прочитаного тексту, його зв’язку із ситуаціями повсякденного життя, а також мовних особливостей матеріалу, що обговорюється.

Встановлено, що посилення комунікативної і ширше – компетентнісної спрямованості курсу передбачає розмежування умовно-мовленнєвої діяльності і комунікативного використання мовлення. Умовно-мовленнєва діяльність будується на широкому використанні учнями допоміжних матеріалів, припускає значну підготовку і допомогу вчителя в її здійсненні. Вона будується за моделями, звичайними для навчального процесу, але не властивими для реального використання мовлення у житті (слухання з опорою на допоміжні матеріали, переказ після кількаразового слухання тексту і його обговорення; написання творів, які не передбачають реального адресата, тощо). Умовно-мовленнєва діяльність необхідна для формування окремих мовленнєвих умінь і навичок, але її мотиваційний потенціал недостатньо високий, вона певним чином суперечить комунікативній природі мови і недостатньо готує учнів до вільного користування нею. Умовно-мовленнєву діяльність у навчанні важливо поєднувати з використанням мови в її природній якості – для розв’язання завдань, які не є власне мовленнєвими, але здійснюються за допомогою мови (дидактичні ігри, вільне обговорення цікавої проблеми, способу виконання навчального завдання тощо) – тобто практикувати комунікативне застосування мовлення (О.О. Леонтєв).

Доведено, що таке застосування мовлення реальне лише за умови використання колективної роботи в парах і невеликих групах, яка передбачає, що учасники обговорюють певні проблеми один з одним, підтримують діалог, щоб зрозуміти позиції інших і водночас навчитися дивитись на себе очима інших у досягненні спільної мети. Колективна робота школярів у парах, невеликих групах розширює коло навчального спілкування, що сприяє кращому усвідомленню учнями обговорюваної проблеми, дає можливість формувати демократичний стиль

спілкування, навчає школярів орієнтувати своє мовлення на співрозмовника (співрозмовників), слухати інших спокійно і доброзичливо, з повагою ставитися до різних поглядів, усвідомлювати користь дискусій. Отже, колективна форма навчальної діяльності є умовою досягнення предметної мети навчання та формування ключових компетентностей.

Виявлено, що класифікації методів навчання російської мови, запропоновані О.Тєкучевим, Л.Федоренко, М.Успенським, Н.Пашковською та ін., які спираються на загальнодидактичні підходи (А.Алексюк, Ю.Бабанський, І.Лернер, В.Онищук, В.Паламарчук, М.Поташник, О.Савченко, М.Скаткін, А.Хуторської та ін.), враховують важливі характеристики процесу навчання російської мови, однак не повністю відповідають вимогам комунікативно (компетентісно) орієнтованого курсу, зокрема необхідності розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності.

Розроблена автором дослідження класифікація методів навчання російської мови враховує основні складові змісту навчання і кінцеві цілі курсу (див.табл. 1). В основу класифікації покладене важливе для теорії і практики навчання мови розмежування, з одного боку, методів набуття учнями *знань* про мову і мовлення, способи діяльності з мовним і мовленнєвим матеріалом і, з іншого боку, методів формування *умінь*. Ці останні розділено на дві групи залежно від того, над мовним чи мовленнєвим матеріалом здійснюється робота. Принциповим є те, що в класифікації виділено метод комунікативного використання мовлення, відмежовано його від методів набуття мовленнєвих умінь у ході умовно-мовленнєвої діяльності. Серед методів розвитку мовних умінь і навичок виділено дві підгрупи, які використовуються для практичного користування мовними засобами та для мовного розбору. Отже, запропонована класифікація методів навчання російської мови інтерпретує загальнодидактичні підходи з урахуванням специфіки конкретного навчального предмета на основі компетентісного підходу до навчання.

У дослідженні показано, що сутність компетентісно орієнтованого навчання російської мови значною мірою виявляється у визначенні змісту і методів оцінювання результатів навчання, яке враховує особливості використання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності в реальному житті.

У третьому розділі – ***"Розробка змісту навчання і способів його реалізації у підручниках для компетентісно орієнтованого курсу російської мови"*** – доведено, що відбір, структурування змісту навчання у шкільних програмах має здійснюватись на основі компетентісно-діяльнісного підходу. Основні його характеристики: трактування комунікативної компетенції і ключових компетентностей як основної мети навчання; підпорядкування цій меті добору навчального матеріалу. Вперше безпосередньо у програмах зазначено уміння,

Таблиця 1

Методи компетентісно орієнтованого навчання російської мови

Методи набуття знань	Методи набуття умінь				Метод комунікативного використання мовлення
про мову, мовлення, правопис, соціокультурний аспект, способи діяльності з мовним і мовленнєвим матеріалом	<i>мовних (і правописних)</i>		<i>мовленнєвих</i>		Використання різних видів мовленнєвої діяльності з комунікативною метою: - спонтанні діалогічні й монологічні висловлювання під час обговорення певних проблем у ході загальної дискусії в класі,
	пов'язаних з практичним володінням мовними засобами (уміння 1-ї групи)	пов'язаних з аналізом мовних одиниць (уміння 2-ї групи)	пов'язаних з аудіюванням, читанням	пов'язаних з говорінням, письмом	

Слово вчителя, бесіда, спостереження над мовою, робота з книгою. Використання наочності. Дидактична гра	Імітація, конструювання, корекція мовних одиниць. Використання наочності. Дидактична гра	Метод мовного аналізу: <i>вправи</i> на - знаходження (співвіднесення) одиниць із зазначеними ознаками - групування, - конструювання, - трансформацію - класифікацію. Використання наочності. Дидактична гра.	Метод смислового аналізу тексту: <i>вправи</i> на - постановку учнями запитань до тексту й ситуації, - аналіз (добір) заголовка, - антиципацію, - поділ тексту на частини, - пошук ключових слів, - знаходження мікротем, - відновлення деформованого тексту. Визначення теми, головної думки. Спостереження над мовою твору. Розвиток техніки читання, аудіювання. Використання наочності. Дидактична гра	Метод про-дукування висловлювання (діалогу, переказу, твору) на основі попередньої підготовки: <i>вправи</i> на - імітацію, - планування, - конструювання, - трансформацію, - аналіз, оцінювання висловлювання та ін. Використання наочності. Дидактична гра	під час спільного виконання роботи у парах і групах, у спілкуванні з гостями, запрошеними на урок, під час відвідання бібліотеки, в ігровій діяльності та ін.; - слухання, читання мовчки незнайомого тексту для розуміння змісту, особистісного смислу; - читання вголос тексту з метою донести до слухачів його зміст, смисл; - письмо в комунікативних цілях
---	--	---	--	--	---

необхідні для розв'язання навчального завдання: усвідомити (сформулювати) мету роботи; спланувати її; здійснити операції, які ведуть до її виконання; оцінити, проаналізувати зроблене.

У дослідженні виконано аналіз підручників з російської мови для початкових класів шкіл з українською мовою навчання, які відповідають компетентнісній спрямованості курсу. Показано різноманітні способи презентації навчального матеріалу, які враховують пропедевтичний характер формування знань про мову і мовлення, дають можливість залучити дітей до різних видів діяльності, організувати як індивідуальну, так і колективну роботу, розвивати вміння самостійно працювати над матеріалом.

На основі аналізу мови підручника – одного з аспектів важливої і малорозробленої дидактичної проблеми мови навчання – виявлено, що придатність підручника для самостійної роботи учнів значною мірою залежить від інформаційної насиченості так званого основного тексту (у нашому випадку – тексту про мову і

мовлення), "щільності" поданої в ньому інформації, стилістичної приналежності тексту та ін. На основі кількісного та якісного аналізу мови двох варіативних підручників з російської мови для 4 класу встановлено, зокрема, що обсяг текстів підручника, кількість у них діалогів залежать від мовного чи/та мовленнєвого спрямування представленої у підручнику роботи, її особистісної орієнтованості, яка потребує діалогу учителя (автора підручника) з учнем, а не відстороненого монологічного повідомлення, та ін.

Виявлено, що типи завдань у підручнику також свідчать про мовний чи мовленнєвий характер навчальної роботи, її спрямованості на розвиток в учнів уміння працювати самостійно, а також співпрацювати з однокласниками.

Доведено, що в підручнику для компетентісно орієнтованого навчання доцільно представляти комплекс перевірних робіт згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів. Це є свідченням ставлення до школярів як до активних учасників навчального процесу, які мають знати, що і в який спосіб перевіряється, за якими параметрами оцінюють їхні успіхи. Такі матеріали підручника привчають учнів розмірковувати над процесом свого навчання, сприяють розвитку в них здатності до рефлексії, самооцінки, підвищенню відповідальності за свої успіхи.

У четвертому розділі – **"Формування в учнів початкових навичок читання й письма російською мовою"** – на основі лінгводидактичного аналізу особливостей фонетико-графічних систем української і російської мов обґрунтовано положення про те, що близькість цих мов значною мірою полегшує роботу і водночас створює специфічні труднощі у навчанні, оскільки розмежовувати подібні явища складніше, ніж ті, що значно різняться між собою. Проблема полягає у засвоєнні учнями не тільки кількох графічних знаків, яких немає в українській абетці (*ы, э, ё, ъ*), а й тих, які збігаються за накресленням, але різняться за звуковим значенням (*е, ч, ш, г, ь* та ін.). Навчальною проблемою є також подолання труднощів, пов'язаних з істотними відмінностями у системі твердих/м'яких приголосних, позиційними змінами голосних і приголосних звуків, які зумовлені різними закономірностями у двох мовах, тощо.

Доведено, що доцільно розпочинати навчання читання і письма не з уведення нових букв, а з формування в учнів загального уявлення про подібність/відмінність графічних систем російської і української мов, а також про значну невідповідність звукової і графічної форм слова в російській мові. В основу добору й організації навчального матеріалу покладено принцип покрокового ознайомлення з особливостями написання і звучання слова, коли учні стикаються тільки з *однією новою* для них особливістю.

Зіставлення звучання і написання слова, міжмовні зіставлення, які потребують тонких спостережень над словом, корисні для лінгвістичного і загального розвитку школярів, уміння контролювати свою мовну поведінку. За такого підходу формується

орфографічна пильність як основа правописних навичок, уміння читати згідно з вимовними нормами.

Дослідження виявило, що у навчанні другої мови доцільно враховувати досвід застосування різних методів навчання грамоти, накопичений методикою рідної мови (М.Белій, М.Вашуленко, В.Горецький, В.Грекова, Л.Деполович, Д.Ельконін, Т.Лубенець, М.Львов, Е.Мухіна, І.Паульсон, С.Рєдозубов, С.Русова, М.Тимофєєва, Л.Толстой, К.Ушинський, І.Шапошников, О.Яновська); обґрунтовано доцільність застосування у навчанні другої (близькоспорідненої) мови як аналітико-синтетичного методу, так і методу цілих слів; а також тих підходів до добору матеріалу, які розроблені для навчання грамоти Л. Толстим.

Встановлено, що для розвитку техніки читання слід навчати школярів не тільки уважно вдивлятися в слово, а й швидко розпізнавати знайомі слова “з одного погляду”, не вдивляючись в окремі його фрагменти (так, як це передбачено методом цілих слів). Доведено необхідність спеціальних вправ для швидкого сприймання найбільш частотних слів, починаючи з двобуквених, – з урахуванням підходів до добору слів в абетці Л.Толстого.

Уже протягом першого року навчання читати необхідно пропонувати учням самостійно працювати не лише над попередньо прослуханим, а й незнайомим текстом (після належної підготовчої роботи), а також регулярно застосовувати роботу в парах і невеликих групах для розвитку інтонаційно правильного читання вголос, уміння формувати й висловлювати свою думку з приводу прочитаного та ін., що суттєво з огляду на компетентнісний підхід до навчання.

П'ятий розділ – **"Формування в учнів мовленнєвої і комунікативної компетенцій"** – присвячено проблемам розвитку умінь, необхідних для здійснення усіх (рецептивних і продуктивних) видів мовленнєвої діяльності, створення умов для комунікативного використання мовлення. У процесі дослідження визначено загальні підходи до мовленнєвої роботи, зокрема, показано необхідність паритету в навчанні: а) усного і писемного мовлення; б) діалогічного і монологічного; в) умовно-мовленнєвої діяльності і комунікативного використання мовлення.

Розроблено два напрями мовленнєвої роботи: один із них спрямовано на сприйняття і продукування висловлювань на основі різнобічної підготовки (умовно-мовленнєва діяльність), другий – на використання мовлення з немовленнєвою метою, збагачення досвіду його комунікативного використання.

Перший напрям передбачає ознайомлення учнів з відомостями про різні види мовленнєвої діяльності, про ті вміння, які необхідні для успішного користування мовою, а також розвиток відповідних мовленнєвих умінь. У роботі визначено зміст і методи розвитку *техніки сприйняття* усного/писемного мовлення, розроблено завдання на розвиток уміння швидко й правильно сприймати на слух і при читанні слова, групи слів, речення; розрізнявати одиниці, схожі за звучанням/написанням в російській і українській мовах, відрізнити завершене речення від незавершеного,

чути інтонаційні особливості речення, співвідносити їх з розділовими знаками тощо. Розроблено методику роботи, спрямовану на розвиток уміння *розуміти* окремі мовні одиниці; особливої уваги приділено розумінню тексту: його фактичного змісту, теми й головної думки, послідовності частин (мікротем), ключових слів, за якими можна прослідкувати розгортання змісту, особливостей мови твору тощо. Запропоновано також методику *побудови* учнями усних і письмових висловлювань з опорою на зразок, попередню роботу над змістом, формою текстів, що будуються.

Другий напрям передбачає культивування невідготовленого (спонтанного) мовлення учнів. У ході дослідження визначено вимоги до організації такої роботи, з'ясовано зміст і прийоми колективної навчальної діяльності, яка виконується школярами у парах і невеликих групах і створює можливості для реальної комунікації на уроці, запропоновано прийоми відповідної роботи. Такі прийоми звичайно включають самостійну індивідуальну діяльність учнів з подальшим спілкуванням для виконання колективної частини завдання. Виявлено, що метод комунікативного застосування мовлення спирається на широке використання як усного мовлення, так і невеликих письмових творів на цікаві для дітей теми. Обговорення робіт, у яких учні щиро висловлюються про те, що їх хвилює, не припускає акцентування на порушенні ними правил граматики, правопису, зате потребує доброзичливої уваги і підтримки актуальної для школярів теми. Водночас проблеми правильності мовлення, уміння викласти думку так, щоб вона була зрозумілою для інших, а також уміння уважно, зацікавлено, терпляче слухати іншого належать до найскладніших у цій роботі.

У шостому розділі – **"Формування в учнів мовної і правописної компетенцій"** – доведено, що для забезпечення компетентнісного підходу до початкового курсу необхідно спрямовувати мовну роботу передусім на розвиток уміння правильно, доречно використовувати мовні засоби, а не на формування знань про мову та уміння здійснювати мовний наліз. Формування цих груп умінь, безумовно, взаємопов'язане: практика використання мовних одиниць сприяє кращому розумінню їх узагальнених характеристик, а усвідомлення мовних особливостей корисне для формування правильності мовлення. Однак важливо розрізняти ці напрями роботи і забезпечувати пріоритет практичних мовних умінь, відповідним чином плануючи роботу, добираючи матеріал для навчальних і перевірних завдань.

Значну частину практичних мовних умінь уже в початковий період навчання може бути доведено до рівня навичок. Це стосується, наприклад, правильної вимови і написання тих частотних слів, над якими працювали на уроках, доречного їх уживання; використання слів, які різняться словотвірною структурою, граматичною формою в російській і українській мовах (*в руке – у руці, читатель – читач*). У роботі з синтаксису досягнення рівня навички передбачається у побудові питальних речень, розповідних речень з іменним складеним присудком (з відсутньою зв'язкою *є*) та ін. Однак значна кількість умінь, пов'язаних з використанням мовних одиниць різних рівнів, у молодших школярів ще не переходять у навички; учні аналізують

відповідний матеріал, вчаться розрізняти російські й українські слова, форми слова, правильно використовувати їх, спираючись на допомогу вчителя. У більшості випадків не переходить у навичку й уміння здійснювати мовний аналіз, і від учнів початкових класів не вимагають визначень, самостійного виконання завдань з мовного розбору. Формування цих умінь перебуває на пропедевтичному рівні, воно підпорядковується практичним цілям роботи з мовним матеріалом, припускає використання різноманітних допоміжних матеріалів, спільну роботу учителя і учнів.

У цьому розділі обґрунтовано, що важливим фактором компетентісно орієнтованого навчання мови є дотримання діалектичної єдності форми і змісту у роботі над одиницями різних мовних рівнів, приділення належної уваги не тільки граматичній формі, а й предметно-понятійному змісту слова, словосполучення, речення, складного синтаксичного цілого (тексту). Це вважається істотним у лінгвістичних дослідженнях, не менш важливим це є і для шкільного навчання. Причому розуміння предметно-понятійного змісту мовної одиниці має бути вихідним пунктом аналізу, слугувати для нього основою.

У дослідженні показано, що опрацювання мовного матеріалу передбачає опору на знання, уміння, які формуються у навчанні рідної мови. Водночас враховано, що і в курсі української мови ця робота на початковому етапі навчання має пропедевтичний характер, тому йдеться здебільшого не про перенос сформованих знань і вмінь, а про координацію зусиль у мовній роботі в початкових курсах української і російської мов.

Розроблено вимоги до відбору мовного матеріалу для навчання, зокрема враховано необхідність порівняння подібних і відмінних засобів російської і української мов, яке сприяє розмежуванню у свідомості учнів систем тих мов, якими учні користуються (вчаться користуватися), формуванню вміння контролювати свою мовленнєву поведінку. Для навчання важливо добирати не тільки ті явища, які різняться, але й ті, що збігаються у споріднених мовах, оскільки факт збігу у тому чи іншому випадку відомий лише тому, хто уже досить добре володіє двома мовами (А.Супрун), тим більше, що усвідомлення такого факту звичайно теж з'являється як результат спеціальної роботи.

Зазначені загальні підходи до опрацювання мовної змістової лінії навчання російської мови (другої) конкретизовано у параграфах монографії, присвячених роботі над одиницями різних мовних рівнів. В них з'ясовано особливості застосування методів, прийомів, а також індивідуальної та колективної форм діяльності учнів у навчанні, запропоновано систему завдань для розвитку мовних умінь.

Розглянуто також формування *правописних* умінь і навичок, обґрунтовано, що їх слід розглядати з урахуванням зменшення соціального попиту на письмо російською мовою і скорочення відповідного часу в шкільному курсі російської мови. Доведено, що формування в молодших школярів правописних умінь і навичок

на основі засвоєння значного обсягу знань про мову, на вмінні здійснювати мовний аналіз не є реальним. Більш надійною є опора на різні види пам'яті (зорову, слухову, моторну, артикуляторну), на вміння зіставляти звуки й букви, яке інтенсивно формується і в навчанні рідної мови. Основу роботи становить формування правописної пильності, що відбувається спочатку суто практично, а згодом – на основі поняття сильної/слабкої позиції звука (фонемі) у слові. Дослідження показало, що необхідні вміння на достатньому рівні можуть бути сформовані вже у початковому навчанні. Вони мають спиратися на розпізнавання звукових ознак орфограм, уміння визначати наголос у слові, розрізнявати на слух дзвінкі/глухі, тверді/м'які приголосні – тобто на ті дії, які школярі починають практично виконувати вже в період навчання грамоти рідною мовою. Доведено також, що продуктивним є запам'ятовування графічних образів значної кількості найбільш частотних слів, розвиток уміння правильно писати їх, а в разі потреби виправляти в них помилки без опори на зразок, без застосування правила (списки слів, вимову і написання яких учні мають запам'ятати, розроблено для кожного класу).

На основі аналізу орфографічних правил, призначених для початкових класів, здійснено поділ цих правил на дві групи з урахуванням складності алгоритму їх застосування – ті, що передбачають одну, дві дії (правило написання великої літери у власних іменах і под.), і ті, для застосування яких необхідно виконати цілу низку проміжних операцій (наприклад, правило написання ненаголошених голосних у корені слова). Доведено, що рівень засвоєння простих правил має бути достатнім для самостійного їх використання учнями у процесі письма, а складні правила у початковій школі опрацьовуються на пропедевтичному рівні, у ході спільної роботи учнів з учителем.

У сьомому розділі – *“Формування в учнів соціокультурної компетенції”* – уточнено, що сучасна методика надає перевагу не країнознавчому, а культурологічному підходу до навчання мов, який передбачає засвоєння учнями культурних цінностей, вироблених носіями мови і зафіксованих у мові, розуміння своєрідної картини світу, створеної певним народом, забезпечення уваги до соціальних проблем користування мовою, інтерес до екстралінгвістичних умов спілкування та до особистості учня, його знань про світ.

Встановлено, що формування соціокультурної компетенції передбачає передусім: а) засвоєння учнями знань і вмінь, пов'язаних з виконанням різних соціальних ролей; б) формування національної самосвідомості та зацікавленого ставлення до інших мов, культур на основі знань про традиції, звичаї свого народу та інших народів, про особливості бачення світу, яке відображається в мові.

Доведено, що шкільне навчання покликане допомогти учням успішно виконувати різні соціальні ролі, які визначаються статтю, входженням у первинні (родичі, друзі) та вторинні (шкільний клас) соціальні групи. Школярів у майбутньому чекають ролі носіїв тієї чи іншої професії, члена певної соціальної спільноти;

актуальними уже в молодшому шкільному віці є ролі пасажера, покупця, читача бібліотеки та ін. Обговоренню в школі підлягають ролі, які відповідають практично всім соціальним групам, верствам суспільства, при цьому врахування вікових особливостей виявляється не стільки у виборі ролей, скільки у доборі тем, ситуацій, матеріалу для обговорення, методів і прийомів навчальної діяльності. Рольова поведінка учнів значною мірою визначається розумінням сутності кожної ролі, належною оцінкою рольових очікувань інших членів групи, а також наявністю необхідних мовленнєвих умінь, які мають формуватись передусім на уроках мови.

Обґрунтовано також необхідність роботи, спрямованої на формування в учнів національної самосвідомості, а також зацікавленого, толерантного ставлення до інших мов, культур. Учні мають здобувати знання про культуру, традиції, звичаї, релігії тих народів, які контактують у повсякденному житті в Україні, набувати досвіду спілкування з “іншими” (а носіїв різних культур можна знайти у переважній більшості шкіл). Визначено підходи до відбору матеріалів про російську “материкову” культуру, російськомовну культуру України (наприклад, про письменників України, які пишуть для дітей російською мовою), про Україну в цілому та про інші народи України. Встановлено необхідність міжкультурних зіставлень, які спрямовані на розвиток умінь розуміти іншого і водночас краще розуміти себе.

Визначено, що матеріалом для культурологічної роботи є діалоги за ситуаціями повсякденного життя, науково-популярні та художні тексти, які містять культурологічну інформацію, а також окремі мовні одиниці (слова, сталі вислови), в яких відображено специфіку, неповторність способу життя, культури, мислення того чи іншого народу. Встановлено, що добір текстів має враховувати необхідність роботи над так званими прецедентними феноменами (Ю.Караулов, Б.Гудков, В.Красних, А.Вежбицька), до яких належать імена, особливо важливі для певної культури, реальні чи створені уявою письменника ситуації, прислів'я, фольклорні тексти та твори художньої літератури, які добре відомі носіям певної національно-культурної спільноти і часто використовуються у мовленні. Формування відповідних знань і вмінь щодо російської культури – за відсутності в початковій школі з українською мовою навчання окремого курсу російської літератури (читання) – покладається на курс російської мови.

У восьмому розділі – ***“Результати апробації пропонованої системи навчання російської мови у початкових класах шкіл з українською мовою навчання”*** – показано, що результативність компетентнісно орієнтованого навчання визначалася шляхом: а) офіційної апробації навчально-методичного забезпечення початкового курсу російської мови, б) аналізу перевірних завдань, які виконувались учнями, що навчалися за експериментальною системою.

Програми, підручники для початкового навчання російської мови у початкових класах шкіл з українською мовою навчання, розроблені нами (одноосібно та у

співавторстві), проходили офіційну апробацію відповідно до наказів МОН України від 25.07.2003р. і 31.08.2004р. про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2003-2005 навч. рр.

Апробовані матеріали дістали в цілому позитивну оцінку. З огляду на проблему цього дослідження, важливим передусім є те, що рецензенти відзначили наявність у підручниках різноманітного матеріалу для формування комунікативних умінь, для пізнання культури російського народу, розвитку уміння спілкуватися з носіями інших мов. Не менш позитивно оцінено різноманітність матеріалів, які сприяють формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, необхідних для самоосвіти учнів; використання дидактичних прийомів, які допомагають школярам усвідомлювати матеріал, способи розв'язання навчальних завдань, здійснювати самоконтроль і самооцінку. Позитивно сприйнято наявність у підручниках завдань для самостійної роботи в умовах індивідуальної і колективної форм навчальної діяльності учнів, що, за словами рецензентів, підвищує інтерес до предмета, створює мотивацію, необхідну для успішного навчання, сприяє творчості вчителя й учнів.

Водночас рецензенти висловили окремі критичні зауваження. Деякі з них свідчать про несприйняття ними перерозподілу акцентів між мовною теорією і мовленнєвою практикою (“мало теоретичного матеріалу”). Окремі рецензенти вважають заважкими для школярів завдання підручника, які заохочують їх висловлювати свою думку з того чи іншого питання, пропонують самостійну роботу над матеріалом підручника. Симптоматичними є зауваження про відсутність у підручниках пояснень з приводу того, як учитель має ним користуватися. Це засвідчує складність переходу до комунікативного, компетентнісно орієнтованого навчання. Для сучасної ситуації з російською мовою показово, що у відгуках учителів Київської області відзначено як недолік відсутність у підручнику російсько-українського словника, а це свідчить про наявність у них певних труднощів у роботі з текстами російською мовою (що має бути враховано при перевиданні підручників).

У цілому, відгуки вчителів, які брали участь в апробації, свідчать про те, що багато положень компетентнісного навчання, реалізованих у підручниках, знаходять розуміння і позитивну оцінку, а критичні зауваження вказують як на окремі недоліки підручників, так і на труднощі освоєння нових підходів до навчання мови.

Для з'ясування результативності компетентнісно орієнтованого навчання російської мови нами було розроблено підсумкову перевірну роботу для учнів 4 класу. Її підготовлено з урахуванням моніторингових завдань з початкового навчання, які вперше було застосовано у 2005 році і спрямовано переважно на перевірку сформованості в молодших школярів ключових компетентностей (самостійна робота з матеріалом, у тому числі самостійний розподіл часу для виконання багатокрокової навчальної роботи; застосування знань з предмета до аналізу ситуацій з повсякденного життя; використання різних способів

представлення результатів виконання завдань та ін.). Зазначена підсумкова робота з російської мови передбачала перевірку сформованості уміння самостійно прочитати текст, зрозуміти його зміст, висловити (письмово) своє ставлення до подій, персонажів. Перевірялися також окремі мовні уміння практичного спрямування: встановити алфавітний порядок слів з урахуванням другої чи третьої літер, наголос у цих словах (серед них були такі, в яких часто роблять акцентуаційні помилки). Передбачалося, що лексичні, граматичні уміння учні демонструють практично, сприймаючи текст і будуючи письмове висловлювання. У роботі пропонувалися як закриті завдання тестового характеру (вибір з даного ряду), так і відкриті – на завершення речення та складання висловлення. Увесь матеріал – художній текст (обсягом 120 слів), завдання, поради щодо їх виконання – було запропоновано кожному учневі для самостійної роботи. Орієнтовний час виконання – 30-40 хвилин.

Перевіркою було охоплено 290 учнів 4-их класів загальноосвітніх навчальних закладів № 71, 39 м. Києва; № 4, 6 м. Вінниці; № 4 м. Тернополя, а також приватних шкіл “АИСТ” і “Дельфін” м. Вінниці. Результати виконання завдань на перевірку уміння прочитати, зрозуміти текст представлено в таблиці 2.

Аналіз результатів виконання цих завдань показує, що більшість учнів у цілому зрозуміли самостійно прочитану казку, про що свідчить правильний вибір відповідей на запитання за текстом. Майже всі учні визначили потрібний порядок речень у деформованому викладі змісту казки. Правильний вибір і письмове тлумачення назви твору також є показником розуміння не тільки його змісту, але і смислу, причому деякі учні (їх близько 10%) пояснили не тільки те, чому вони обрали один заголовок, але і те, чому не обрали інші серед запропонованих. Однак частина дітей неадекватно тлумачила прочитане, вибираючи ті варіанти відповідей, які явно суперечать тексту. У цих випадках реакція школярів пояснюється їхніми схильностями, власним уявленням про ситуації, подібні до описаних, бажанням бачити певний перебіг подій.

Таблиця 2

Перевірка уміння прочитати, зрозуміти текст

Зміст завдання	Завдання тестового характеру на вибір правильної відповіді для перевірки розуміння самостійно прочитаного тексту виконали				Завдання на встановлення по-слідовності ре-чень у короткому викладі змісту тексту виконали		Завдання на вибір одного з даних заголо-вків до тексту виконали		Завдання на завершення речення для пояснення ви-бору заголов-ка виконали	
	Без пом.	1 пом.	2 пом.	3 пом.	прав.	непр.	прав.	непр.	Прав.	непр.
Якість виконання	85	150	40	15	232	58	261	29	237	53
Кількість учнів	29,3	51,7	13,8	5,2	80	20	89,3	10,7	81,7	18,3

На завершення підсумкової роботи учні письмово висловлювали своє ставлення до персонажів казки. У переважній більшості випадків вони виявили готовність скористатися письмом для того, щоб поділитися з іншими своїми міркуваннями, і змогли побудувати текст (обсяг складених ними текстів – від 15 до 70 слів). Роботи показали, що самостійно прочитаний текст спонукав учнів замислитись над ситуаціями зі свого життя, шукати в ньому аналогії з персонажами твору. Так, одна учениця написала, що їй більше подобається камінь, який радіє життю, ніж усім незадоволений метелик, і додала: *“Моя мама мне кажется камнем, а бабочка бабочкой” (!)*.

Дехто з учнів негативно висловлювався з приводу того, з чим він не погоджувався, наприклад: *“Мне не понравилось, что камень в пасмурную погоду сидел и радовался жизни... В такой серый день нельзя радоваться”*. Однак були й такі, які виявили готовність визнати погляд на речі, відмінний від свого: *“...бабочка думала только о своей красоте, а не о красоте, какая была вокруг нее. Все вокруг нее казалось ей хмурым, только своя красота была ей заметна. Но каждый имеет право на свою точку зрения”*.

Твори багатьох дітей виявили проблеми, що їх турбують. Ось уривок з однієї роботи (тут дотримано пунктуацію автора): *“Мне кажется, что камень думал о том что ему нравится то что у него есть и не хотел чтобы например: его кто-то заметил и взял вначале а потом подумал что зачем мне этот камень и кинул его в чащу леса или в мусорку. Я думаю что камень был прав и не хотел чтобы с ним такое случилось”*. Автор цього не дуже вправного за синтаксисом твору висловлює зовсім непросте, не дитяче міркування про те, що краще задовольнитися малим, а не мріяти про неможливе. Дитина явно схиляється до того, щоб залишатися наодинці, але не переживати розчарування, коли на тебе хтось зверне увагу, а потім передумає і відвернеться. Очевидно, це написано на основі негативного життєвого досвіду і виглядає як заклик про допомогу, який має бути почутий.

Грамотність робіт, яка ще далека від нормативної, не оцінювалась (згідно з критеріями для цього курсу мови), однак у дослідженні здійснено аналіз мовних особливостей учнівських творів. Вони свідчать про певні досягнення школярів, зокрема, про володіння таким запасом слів та граматикою російської мови, який дає їм можливість висловити свою думку. Учні в цілому правильно використовують російські слова, однак, пишучи про текст, до якого у разі потреби можуть звернутись під час роботи, вони почасти використовують і українські слова (деякі з них перероблені на російський лад): *що, тым, радею (радуюсь), смутная, пабачыла*. Школярі здебільшого правильно утворюють форми слова, поєднують їх у словосполучення, хоча припускаються окремих граматичних помилок: *про камня и бабочке, остался на дорозе, о чуднім дне, радовался жизнью, радовался тым, отвык к дружбе, ей скучно до всех*.

Але найбільше проблем пов'язано з побудовою речень – розташуванням слів, побудовою питальних речень, складних речень (вони широко використовуються у творах молодших школярів). Наприклад (помилки у написанні слів тут не збережено): *“Мне понравилось, что камень и то в пыли но все равно радуется жизни.”* – *“Мне больше понравилось камень рассказывал о чудным дне.”* – *“Думал после разговора с бабочкой ли он прав, ли бабочка права.”* – *“Камень думал после разговора с бабочкой о том или правда то что говорила ему бабочка”*. Складним для молодших школярів є поділ тексту на речення. Майже половина учнів будує надто довгі речення, які потребують корекції, передусім – поділу на кілька речень (див. наведений вище приклад). З іншого боку, є роботи, в яких речення розірвано на частини, наприклад: *“Я согласен с камнем. Потому что даже если ты камень и лежишь возле дороги, на тебя никто не обращает внимания. Все равно не нужно переставать радоваться жизни. Потому что жизнь прекрасна.”*

Слід відзначити, що учні досить широко використовують ланцюговий зв'язок речень з особовими займенниками в ролі засобів зв'язку між ними. Наприклад: *“Мне не понравилось в сказке то что там камню было все равно что говорит бабочка. Он думал, как отодвинуться от дороги”*. Використовується також паралельний зв'язок, коли в реченнях є зіставлення чи протиставлення (хоча ознайомлення з такою побудовою тексту не передбачене програмою початкової школи). Наприклад: *“Мне понравилось больше всего то что: камень не мог двигаться, но все равно радовался жизни. А не нравится то что бабочка могла летать, а не радовалась жизни. Ей казалось все серым вокруг.”* Але в багатьох учнівських творах (їх, за нашими підрахунками, близько 30%) речення тексту не поєднані між собою. Наприклад: *“Камень думал о том что он видел: березу, небо. Я больше всего согласен с камнем”* (у цитованих уривках збережено авторську пунктуацію).

Важливою характеристикою письмових робіт учнів є членування тексту на абзаци. У більшості випадків діти не поділяють свій текст на частини; наші спостереження показують, що виділяють абзаци близько 20% учнів. Переважно це робиться довільно, наприклад, виділяють в окремий абзац майже кожне речення, не пов'язуючи поділ з членуванням змісту на частини. Лише окремі молодші школярі достатньою мірою навчилися користуватися абзацами, наприклад, один абзац присвячують метелику, інший – каменю, а третій – своєму ставленню до них.

Підсумкова робота передбачала не тільки мовленнєві, а й мовні завдання. Результати їх виконання такі: правильно встановили алфавітний порядок трьох слів (з урахуванням другої чи третьої букви) – 56,9% учнів, правильно визначили в них наголос – 51,4% учнів. Цей результат підтверджує тезу про те, що і ці мовні вміння, які вважаються простими, реально становлять проблему для значної частини молодших школярів.

Крім зазначеної підсумкової роботи, у ході дослідження виконано вимірювання умінь здійснювати рецептивні і продуктивні види мовленнєвої діяльності, які не були

представлені в підсумковій роботі. Одним із них є вміння розуміти прослуханий текст (*аудіювання*). Перевірка із застосуванням завдань тестового характеру (питання з варіантами відповідей для вибору) показала, що це вміння сформоване на порівняно високому рівні. На питання про фактичний зміст правильно відповідали (обирали правильну відповідь) близько 80% учнів 4 класів, на питання про головну думку – близько 65%, значення слова, образного вислову з тексту – близько 55%. Під час аудіювання в учнів виникали ті самі проблеми з осмисленням прослуханого матеріалу, що і в процесі самостійного читання.

У дослідній роботі значну увагу було приділено комунікативно спрямованому читанню *вголос* – читанню не стільки на оцінку, скільки “для інших” – так, щоб зацікавити слухачів, зробити зрозумілим незнайомий для них текст. Це складне вміння, сформоване на досить високому рівні, показали близько 10% учнів 4 класів, які читали не тільки правильно, але й узгоджували швидкість, гучність читання із ситуацією, вміло інтерпретували зміст за допомогою інтонації. Близько половини учнів (45-50%) виявили в цілому добре сформовану навичку, але не змогли прочитати текст з орієнтацією на слухачів. Такі школярі читали без особливої виразності, квапилися, деякі читали дуже тихо тощо. 35-40% школярів 4-х класів не подолали проблем з технікою читання. Отже, робота над технікою, комунікативними якостями читання залишається актуальною і для основної школи.

Результати роботи щодо продукування усного мовлення також оцінювалися з позицій компетентнісного підходу до навчання. З цією метою здійснювалися спостереження над висловленнями учнів у ході роботи в парах і групах. Розглядалося вміння використовувати усне мовлення в комунікативних цілях. Виявилось, що таке вміння і після цілеспрямованого навчання є складним для більшості молодших школярів. Так, з роботою, яка передбачала відновлення деформованого тексту на основі переказів його частин, могли добре впоратися лише 1-2 групи з 6-7 груп класу. Більше половини учнів відчували серйозні утруднення у разі необхідності переказати самостійно прочитаний невеликий за обсягом текст (40-60 слів). У школярів недостатньо сформоване вміння обговорювати роботу з однокласниками, вони не вміють викласти свою думку настільки добре, щоб вона була зрозумілою для інших, не вміють слухати один одного настільки уважно, щоб усвідомити сказане чи, у випадку нерозуміння, поставити запитання. Той, хто говорить, зазвичай звертається до когось одного з групи, привертаючи його увагу до своїх слів, а інші учасники почасти просто присутні, вони не роблять потрібних розумових зусиль і поступово відволікаються від спільної роботи.

Досвід використання парної і групової роботи в навчанні російської мови дає підставу стверджувати, що за умови регулярного застосування цієї форми роботи молодші школярі досягають локально-групового рівня прийняття рішень. Найбільш активні й підготовлені члени групи стають лідерами і впливають на прийняття рішень, причому, як буває і в житті, далеко не завжди мають рацію. Тільки в окремих

випадках учні досягали інтегративно-групового рівня, коли рішення приймаються в результаті загального обговорення, коли беруться до уваги різні варіанти виконання. Оцінка вчителем роботи в групі стосується не тільки безпосереднього результату, але й того, як його було досягнуто: яким тоном говорили один з одним; чи зрозуміло висловлювали свої міркування; чи уважно слухали кожного; як розподіляли час, як приймали рішення тощо. Важливо відзначити, що учням подобається працювати в парах і групах, як правило, вони намагаються добре виконати свою роль і заслужити схвалення не тільки вчителя, але й інших учасників групи.

Аналіз результатів компетентнісно орієнтованого навчання передбачав також виявлення рівня розвитку окремих аналітичних умінь, важливих для розуміння і побудови висловлення: виділяти в тексті частини змісту; ставити запитання до тексту; розрізняти в ньому те, що відоме читачу (слухачу) з попереднього досвіду, і нові для нього відомості.

Для перевірки уміння бачити в тексті *складові змісту* учням було запропоновано самостійно прочитати невеликий текст (60-80 слів), у якому легко проглядалися частини (мікротеми), і написати, про що кожна з них розповідає. Можна було використовувати короткі речення з одного чи кількох слів. Таку роботу цілком самостійно виконали близько 20% учнів 4-х класів; ще 35% виконували її, якщо їм вказували відповідні фрагменти.

Принципово важливим для розуміння тексту і для розвитку критичного мислення є вміння ставити *запитання до тексту*. У дослідному навчанні розвитку цього складного для школярів уміння було приділено значну увагу. Перевірка засвідчила, що частина школярів (10-15%) навчилася ставити запитання з опорою на допоміжні матеріали (“куб питань” тощо.); інші (60-65%) могли самі формулювати “прості” запитання за фактичним змістом; а 15-20% школярів виявили уміння ставити запитання, які свідчать про більш глибоке проникнення в текст.

Важливим результатом компетентнісно орієнтованого навчання є певний прогрес у формуванні в учнів *рефлексії*, зокрема, уміння розрізняти в тексті те, що вже відоме читачеві (слухачу) з попереднього досвіду, і те, що є новим для нього. Уміння усвідомлювати ступінь своєї поінформованості в обговорюваній проблемі, необхідне для більш глибокого і міцного засвоєння інформації. Для розвитку цього вміння і перевірки його сформованості, використовувався прийом читання з позначками (√ – я знав це; + – я нічого не знав про це; ? – я думав інакше). Наприкінці 3-го класу більшість учнів у цілому успішно виконувала завдання прочитати текст обсягом близько 100 слів і поставити 2-3 значки; у 4-му класі – прочитати текст із 150 слів і поставити 4-5 значків, а також пояснити, чому їх поставлено. Читання з позначками викликає в учнів інтерес, стимулює їх міркувати над змістом такої роботи, труднощами у її виконанні. Про це свідчать, наприклад, їхні письмові висловлення про такі завдання: “Ты должен читать внимательно”. “Нужно думать, чтобы поставит значок”. “Иногда трудно было решить, какой значок

ставить, потому что в одном отрывке и то, что я знал правильно, и то, что думал иначе” і т. ін. Подальші бесіди засвідчують значну кількість необґрунтовано високих самооцінок, але з часом їх помітно меншає, оскільки діти розуміють, по-перше, що треба не тільки поставити значки, але й пояснити зроблене, і по-друге, що за “не знав” ніхто засуджувати не буде, а, навпаки, схвально поставляться до того, що ти умієш відрізнити те, що знаєш, від того, чого ще не знаєш. Формуванню рефлексії сприяє також обговорення того, що в тексті було найбільш цікавим, що викликало міркування, спогади про свій досвід знайомства з обговорюваною проблемою.

Отже, аналіз результатів дослідної роботи свідчить про помітні успіхи компетентнісно орієнтованого навчання. До них передусім слід віднести поступ у формуванні вміння самостійно працювати над виконанням навчального завдання, зокрема, вміння прочитати і зрозуміти незнайомий текст, поставити запитання до тексту, письмово висловити своє ставлення до нього, пов’язавши прочитане зі своїм життєвим досвідом. Судження учнів доводять їхню зацікавленість в обговоренні серйозних проблем, готовність до самостійного мислення. Усе зазначене вище дає підстави для висновку про те, що запропонована система початкового навчання російської мови в школах з українською мовою навчання є в цілому успішною; вона сприяє формуванню в учнів комунікативної компетенції.

Висновки

Шкільний курс російської мови у початкових класах шкіл з українською мовою навчання потребує принципової перебудови з огляду на нову соціо-мовну ситуацію в Україні, результати досліджень сучасної лінгвістики (когнітивна лінгвістика, мовна прагматика, лінгвокультурологія тощо) і нову філософію освіти, яка передбачає компетентнісний підхід до визначення цілей та кінцевих результатів навчання.

У ході дисертаційного дослідження встановлено, що сутність компетентнісно орієнтованого навчання російської мови виявляється передусім у тому, що воно спрямоване на формування у школярів вміння самостійно працювати над виконанням навчального завдання, а також вміння досягати взаєморозуміння та взаємодії з однокласниками в роботі, успішно застосовуючи мову як засіб пізнання, спілкування, впливу.

Доведено, що досягнення зазначених цілей можливе за умови забезпечення пріоритету *мовленнєвої роботи* у навчанні, подолання орієнтації шкільного курсу на формування знань про мову, вміння здійснювати мовний розбір. Спрямованість навчання передусім на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності дає можливість забезпечити належне використання усного і писемного, діалогічного і монологічного мовлення в навчанні; досягти паритету когнітивної й афективної сфер особистості, підсилити емоційний компонент навчання, залучити учнів до обговорення проблем, пов’язаних з їхнім внутрішнім світом, створити ситуації для реального спілкування російською мовою.

Для успішного формування комунікативної компетенції запропоновано розмежувати у навчанні умовно-мовленнєву діяльність, яка будується на різнобічній підготовчій роботі, і комунікативне застосування мовлення.

Уперше в методиці початкового навчання російської мови (другої) показано, що молодші школярі спроможні використовувати не тільки усне, а й писемне мовлення з комунікативною метою. Вони із задоволенням пишуть про свої враження від прослуханого чи прочитаного, про успіхи чи проблеми у виконанні навчальних завдань, про те, що їх турбує, хвилює у позашкільному житті. Такі висловлювання далекі від досконалості, але навчитися писати діти зможуть тільки в тому випадку, якщо будуть писати систематично і бачити, що їхні твори цікаві для інших за змістом, а не тільки є матеріалом для аналізу помилок.

Доведено, що посилення мовленнєвої складової навчання не суперечить необхідності розвитку понятійного мислення учнів, оскільки мовленнєва робота має значний потенціал для формування теоретичного мислення, узагальнених способів діяльності, поєднуючи емоційну і логічну сторони навчання. Пріоритет мовленнєвої роботи, ґрунтуючись на використанні порівняно простого, близького до дитячого досвіду мовленнєвого матеріалу, створює умови для розвитку самостійності суджень, уміння аргументувати свою думку, зіставляти її з іншими поглядами на обговорювану проблему, тобто для розвитку критичного мислення.

З'ясовано, що основним напрямом *мовної роботи* є збагачення мовлення учнів мовними одиницями різних рівнів, розвиток уміння розуміти їх значення, правильно використовувати у мовленні. Формування знань про мову, про особливості мовних одиниць також належить до завдань мовної роботи, але воно здійснюється з пропедевтичною метою, переважно в ході спільної діяльності школярів з учителем. Пріоритет практичної роботи, спрямованої на використання учнями мовних одиниць у мовленні, є обов'язковою умовою успішного формування в учнів мовної компетенції. Істотною особливістю змісту мовної роботи є посилена увага до значення мовних одиниць; така робота доступна і цікава для молодших школярів, вона показує їм єдність значення і форми, залучає не тільки до запам'ятовування, але і до осмислення матеріалу. Необхідним у навчанні є зіставлення особливостей російської і української мов. Розмежування у свідомості школярів змісту висловлювання і його форми важливе для збагачення їхнього мовлення, для мовного і загального розвитку і формування уявлення про мовне і культурне розмаїття світу.

Проаналізовано і доповнено трактування проблеми формування *навичок правопису*. Найголовніше завдання початкового етапу навчання правопису полягає у виробленні орієнтувальної основи орфографічних дій, що є необхідною умовою успішної роботи над розвитком в учнів правописних умінь і навичок. Робота має бути спрямована насамперед на формування правописної пильності, розуміння загальних закономірностей російської орфографії й уміння знаходити ті позиції в слові, які вимагають перевірки написання (на основі поняття про сильну і слабку позиції звуків

у слові), а також уміння застосовувати окремі правила правопису (переважно в спільній діяльності з учителем). Першорядне значення має запам'ятовування учнями вимови і написання найбільш уживаних слів, списки яких розроблено по класах.

З'ясовано основні напрями роботи з реалізації *соціокультурної лінії* навчання, призначення якої – формування в учнів уміння виконувати різні соціальні ролі, а також ознайомлення з культурою, традиціями російського народу, формування в учнів національної самосвідомості у поєднанні з толерантним ставленням до носіїв різних мов, культур. Така робота, за умови її практичного характеру, сприяє дотриманню належних пропорцій між академічним змістом курсу мови і практикою користуватися мовою з урахуванням реальних соціальних ролей у ситуаціях повсякденного спілкування. Соціокультурна лінія змісту навчання формує соціокультурну компетенцію як складову комунікативної компетенції і робить істотний внесок у формування ключових компетентностей.

Запропоновано систему методів компетентісно орієнтованого навчання російської мови, у якій розмежовано методи набуття учнями знань про мову (і правопис), мовлення, способи діяльності з мовленнєвим і мовним матеріалом – і методи формування умінь (мовленнєвих, мовних); у цій системі розрізнено також методи формування мовленнєвої і комунікативної компетенцій.

Набула подальшого розвитку проблема самостійної роботи школярів, оскільки істотною ознакою компетентісно орієнтованого навчання є поєднання роботи учнів з опорою на допоміжні матеріали, допомогу вчителя із самостійною роботою, причому ступінь самостійності школярів поступово збільшується. Передусім їх навчають виконувати дії, які є компонентами розв'язання навчальних завдань (визначати мету роботи, планувати її, здійснювати операції, необхідні для її досягнення, оцінювати зроблене, аналізувати хід і способи навчальної діяльності, причини успіхів і невдач). Принципово важливим є розвиток самостійності у розумінні, тлумаченні, оцінюванні тексту, вміння пов'язувати прочитане зі своїм життєвим досвідом, обговорювати його з іншими.

Доведено, що комунікативно орієнтоване навчання передбачає систематичне використання колективної форми навчання (переважно в парах і групах з 3-4 учнів). Це значно розширює коло навчального спілкування, забезпечує школярам реальну мовленнєву практику, без чого неможливе формування комунікативної компетенції. Працюючи у парах і групах, беручи участь у загальних обговореннях цікавих для них проблем, школярі вчаться будувати висловлення з комунікативною метою, слухати і намагатися зрозуміти інших, орієнтуватися на сильні сторони партнера, цінувати різні погляди на предмет, усвідомлювати важливість компромісу – тобто засвоюють демократичний стиль спілкування. Матеріали для парної і групової роботи включено до нових підручників з російської мови.

Розроблено систему завдань з мови (за всіма мовними рівнями) і мовлення, причому вперше детально розроблено систему завдань для роботи з текстом

(умовно-мовленнєвих і комунікативних); представлено також матеріали для освоєння учнями компонентів процесу розв'язання навчальних завдань тощо.

Уперше здійснено кількісний і якісний порівняльний аналіз варіативних підручників для початкового навчання російської мови, який дав можливість окреслити ознаки підручників, важливі для компетентнісно орієнтованого навчання.

Уточнено зміст і методи оцінювання навчальних досягнень учнів на основі співвіднесення очікуваних результатів навчання з ієрархією його цілей, основними серед яких є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, уміння успішно застосовувати мову з комунікативною метою. Характер матеріалу, форма його пред'явлення, способи організації перевірних робіт передбачають високий ступінь самостійності учнів.

Концептуальні положення щодо змісту і методів компетентнісно орієнтованого навчання російської мови застосовано у створенні автором програм, розробці критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, підручників для початкового навчання російської мови у школах з українською мовою навчання на засадах компетентнісного підходу.

У процесі апробації підручників для початкового навчання російської мови доведено їх придатність для навчального мовного курсу, орієнтованого на розвиток в учнів комунікативної компетенції та ключових компетентностей.

Для виявлення результативності навчання російської мови за експериментальною системою було розроблено перевірну роботу з урахуванням методик міжнародних моніторингів мовної підготовки учнів. Окрім того, було здійснено перевірку умінь аудіювання, читання вголос незнайомого для слухачів тексту. Розвиток усного мовлення відстежувувався шляхом спостережень над спілкуванням учнів у роботі в парах і групах, в обговореннях і дискусіях. Вивчення результатів засвідчило ефективність запропонованої системи навчання, передусім у розвитку мовлення за моделями, властивими реальним життєвим ситуаціям.

Дослідження особливостей компетентнісно орієнтованого навчання російської мови дало можливість виявити значний його потенціал для розвитку як комунікативної компетенції, так і ключових компетенцій у цілому, передусім уміння працювати самостійно, а також досягати взаєморозуміння з іншими у вирішенні навчальних завдань.

Водночас воно виявило ті проблеми компетентнісно орієнтованого навчання, які потребують подальших досліджень. Найактуальніші з них – різні аспекти розвитку уміння будувати спонтанні усні й письмові висловлювання з комунікативною метою, які використовуються на уроці, а також методика оцінювання цих висловлювань. Першорядною є також проблема підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів до змін у методиці, які зумовлені компетентнісним підходом до навчання.

Список праць, опублікованих за темою дисертаційного дослідження

Монографія

1. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). – Черновцы: Букрек, 2007. – 496 с.

Навчальні програми, підручники та посібники

2. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи / И.Гудзик. Русский язык. – К.: Початкова школа, 2006. – 430 с. – С. 117-160. – Затверджено Міністерством освіти і науки України (наказ № 469 від 20.06.2006 р.).

3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: Методичні рекомендації / Гудзик І.П. Мови національних меншин (друга мова). – К.: Початкова школа, 2002. – 126 с. – С. 62-87. – Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки України від 30.08.2002 за № 1/11–2927).

4. Русский язык: Учебник для 2 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения / Гудзик И.Ф., Гурская В.В. – К.: Освіта, 2004.– 96 с. – Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки України № 1/11– 1200 від 12.04.02).

5. Русский язык: Учебник для 3 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения / Гудзик И.Ф., Гурская В.В. – К.: Освіта, 2004.– 144 с. – Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки України № 1/11– 461 от 10.02.03).

6. Гудзик І.П. Русский язык: Учебник для 4 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения. – К.: Освіта, 2004.– 160 с. – Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки України № 1/12– 5235 от 25.12.03).

7. Словарь русского языка в картинках / Живицкая Л.В., Гудзик И.Ф. – К.: Рад. школа, 1988. – 512 с. – Рекомендовано Головним управлінням шкіл Міністерства освіти УРСР.

8. Гудзик І.П. Развитие навыков чтения: Методичні рекомендації. – К.: Освіта, 1993. – 96 с. – Рекомендовано Міністерством освіти України.

9. Гудзик І.П. Аудіювання на уроках української мови. Навчаємось слухати і розуміти почути: Посібник для вчителів початкових класів. – Чернівці: Букрек, 2005. – 208 с. – Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-6584 від 23.12.2004).

10. Гудзик І.П. Українське слово: Дидактичні матеріали з розвитку мовлення. – 2-е вид. – К.: Освіта, 1998. – 144 с. – Допущено Міністерством освіти України (Лист №1/12–1354 від 30.05.1995 р.).

Статті у фахових наукових журналах та збірниках наукових праць

11. Гудзик І.П. Навчання письма російською мовою // Початкова школа. – 1987.– №2. – С. 10-15; № 5. – С. 22-26.
12. Гудзик І.П. Перші кроки в опануванні читання російською мовою // Початкова школа. – 1990. – №7. – С. 32-36.
13. Гудзик И.Ф. Начальное обучение чтению в украинской школе // Русский язык в национальной школе. – 1990. – №3. – С. 17-22
14. Гудзик І.П. Чи треба вчити молодших школярів читати невідомий текст? // Початкова школа. – 1991. – №3. – С. 19-23.
15. Гудзик І.П. Читання вголос та читання мовчки // Початкова школа. – 1991. – №4. – С. 22-26.
16. Гудзик І.П. Проблема багатомовності в початковому навчанні // Початкова школа. – 1992. – №9-10. – С. 15-18.
17. Гудзик І.П. Робота над змістом твору // Початкова школа. – 1993. – №11. – С. 16-19.
18. Гудзик І. П. Рідна мова та інші мови у школі // Початкова школа. – 1994. – №5. – С. 34-38.
19. Гудзик І.П. Формування умінь розуміти текст // Рідні джерела. – 1999. – №3. – С. 17-21.
20. Гудзик І.П. Побудова тексту підручника як фактор його читабельності // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К., 2000. – Вип. 2. – С. 123-127.
21. Гудзик І.П. Проблеми мовної освіти в Україні // Рідні джерела. – 2002. – №4. – С. 4-8.
22. Гудзик І.П. Пороговий рівень та шкільне навчання мови // Культура народів Причорномор'я: Научний журнал. – №37. – Симферополь, Январь. 2003 г. – С. 338-343.
23. Гудзик І.П. Нове покоління підручників з мови // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – Вип. 3. – С. 243-247.
24. Гудзик І.П. Лінгвонародознавчий компонент змісту навчання у підручниках з мови // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К., 2003. – Вип. 4.– С. 172 –177.
25. Гудзик Ирина. Застосування нових технологій на уроках читання // Рідні джерела. – 2003. – №2. – С. 29-35.
26. Гудзик І.П. Комунікативне спрямування нових підручників з мови (Про роботу за підручником з російської мови для 4 класу шкіл з українською мовою навчання) // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 22-27.
27. Гудзик І.П. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 34-38.

28. Гудзик І.П. Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – Черкаси, 2005. – Вип. 72. – С. 85-90.

29. Гудзик И.Ф. Учим выполнять жизненные роли, понимать культурно обусловленное поведение собеседника. Социокультурная линия содержания обучения русскому языку // Русская словесность в школах Украины. – 2006. – № 4.– С. 10-15.

30. Гудзик І.П. Шкільні програми для компетентнісно орієнтованого навчання російської мови у початкових класах // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 46-50.

31. Гудзик І.П. Особливості компетентнісно орієнтованих підручників для початкового навчання російської мови // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – Вип. 6.– С. 283-293.

32. Гудзик И.Ф. Новое в предмете требует новых способов усвоения. Характеристика методов обучения русскому языку с учетом компетентной ориентированности образования. // Русская словесность в школах Украины. – 2007. – № 1.– С. 2-6.

33. Гудзик И.Ф. Формировать умения коллективной работы. Ключевые компетентности и формы организации учебной деятельности учащихся // Русская словесность в школах Украины. – 2007. – № 3. – С. 2-7

34. Гудзик И.Ф. Содействовать эффективному решению жизненных проблем. Компетентностная парадигма образования и коммуникативная ориентированность обучения русскому языку // Русская словесность в школах Украины.– 2007.– № 4.– С. 12-15.

35. Гудзик И.Ф. К вопросу об изучении языковой личности младшего школьника // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – Научный журнал. Серия “Филология”. – Т. 20(59). №4. – Симферополь, 2007. – С. 171-175.

36. Гудзик І.П. Умовно-мовленнева діяльність та комунікативне використання мовлення у навчанні російської мови // Початкова школа. – 2007. – №8. – С. 47-51.

37. Гудзик И.Ф. Необходимое условие демократизации образования. Вопросы учащихся и их роль в обучении языку // Русская словесность в школах Украины. – 2007. – № 5. – С. 5-8.

38. Компетентнісне спрямування шкільних мовних курсів // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Пед. думка, 2007. – 368.с. – С. 179-187.

Тези, матеріали конференцій

39. Гудзик І.П. Мови у державному та шкільному компонентах навчальних планів // Формування та впровадження шкільного компонента змісту загальної

середньої освіти: Всеукраїнська науково-практична конференція. – Донецьк, 1995. – 186 с. – С. 11-12.

40. Гудзик И.Ф. Новое в обучении русскому языку в школах Украины // Русский язык, литература и культура на рубеже веков: IX міжнародний конгрес МАПРЯЛ. – Братислава, 1999.– 256 с. – С. 213-214.

41. Гудзик І.П. Поліетнічність країни та формування позитивного образу співвітчизника // Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники: Конференція. – К., 1999. – 30 с. – С. 12-15.

42. Гудзик І.П. Співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики в навчанні мов етнічних меншин // Зміст і технології шкільної освіти: Звітна наукова конференція Інституту педагогіки АПН України.– К., 2001.– Ч. 1. – 108 с. – С. 55-56.

43. Гудзик І.П. Оцінювання результатів навчання у школах України // Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України: Міжнародна науково-практична конференція. – К., 2001. – 100 с. – С. 93-99.

44. Гудзик І.П. Функціональність шкільного навчання мови // Зміст і технології шкільної освіти: Звітна наукова конференція Інституту педагогіки АПН України. – К., 2002. – Ч.1. – 104 с. – С. 60-61.

45. Гудзик І.П. Полікультурне спрямування навчання мови // Поликультурное образование и национальная школа: Круглий стол научно-педагогического журнала “Педагогика”. – Симферополь, 2004. – 116 с. – С. 42-45.

46. Гудзик І.П. Знання, уміння й навички у програмах з мови // Зміст і технології шкільної освіти: Звітна наукова конференція Інституту педагогіки АПН України. – К., 2004. – Ч.1. – 132 с. – С. 78-79.

47. Гудзик І.П. Лінгвонародознавчий компонент навчання мов у школах України // Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві: Регіональний семінар.– К.: Сфера, 2004.– 134 с. – С. 46-54.

48. Гудзик І.П. Лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин // Зміст і технології шкільної освіти: Звітна наукова конференція Інституту педагогіки АПН України. – К., 2005. – Ч. 1. – 100 с. – С. 78-79.

АНОТАЦІЇ

Гудзик І.П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання)”. – Монографія.

Дисертаційне дослідження у формі монографії на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (російська мова). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2008.

Дослідження присвячене проблемам початкового навчання російської мови (другої), актуальність яких зумовлена зміною мовної ситуації в Україні та новою філософією освіти, компетентнісним підходом до визначення цілей шкільного

навчання. Теоретично обґрунтовано сутність компетентнісно орієнтованого навчання російської мови, передусім – його спрямованість на формування в учнів уміння самостійно працювати над навчальним завданням, а також досягати взаєморозуміння і взаємодії з однокласниками в роботі. На з'ясування рівня сформованості цих умінь має мути спрямована перевірка результатів навчання російської мови. Для досягнення зазначеної мети необхідне забезпечення пріоритету мовленнєвої роботи, регулярне застосування колективних завдань (роботи у парах та групах). Запропоновано систему методів навчання мови, в якій виділено метод комунікативного застосування мови як визначальний для досягнення учнями комунікативної компетенції. Розроблено компетентнісно-діяльнісний підхід до визначення змісту навчання у шкільних програмах; визначено характеристики підручників, призначених для компетентнісно орієнтованого навчання російської мови в школах з українською мовою навчання.

На обґрунтованих теоретичних засадах розроблено методіку роботи з реалізації мовленнєвої, мовної і соціокультурної змістових ліній навчання російської мови, перевірено її ефективність у ході офіційної апробації підручників та вивчення результатів експериментального навчання.

Ключові слова: Російська мова, початкові класи, компетентнісно орієнтоване навчання, комунікативне застосування мовлення, самостійність учнів, колективна форма навчальної діяльності, ключові компетентності.

Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения)”. – Монография.

Диссертационное исследование в форме монографии на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык). – Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, 2008.

Исследование посвящено проблемам начального обучения русскому языку (второму), актуальность которых обусловлена изменением языковой ситуацией в Украине, а также новой философией образования, пересмотром целей школьного обучения, компетентностным подходом к оцениванию его результатов.

В работе проанализированы, уточнены термины, относящиеся к сфере обучения языку (*родной язык, язык обучения, двуязычие, языковая личность, развитие речи, коммуникативная компетенция* и др.) на основе современных подходов к языковому образованию.

Теоретически обоснована сущность компетентностно ориентированного обучения русскому языку, прежде всего, то, что его основной целью является формирование у школьников умения самостоятельно работать над выполнением учебной задачи, а также умения достигать взаимопонимания и взаимодействия с одноклассниками в работе, успешно применяя язык как средство познания и

общения. В соответствии с этой целью проверка и оценивание результатов обучения должны быть направлены, в первую очередь, на выяснение уровня самостоятельности учащихся и умения работать над коллективным заданием.

Достижение указанной цели возможно при условии приоритета речевой работы, который необходим для развития и аффективной, и когнитивной сфер личности учащегося, самостоятельности, критичности мышления, воображения и др. Принципиально важным является использование не только условно-речевой деятельности, основанной на всесторонней помощи учителя, но и коммуникативного употребления речи, осуществляемой по моделям, характерным для обычных внеучебных ситуаций. Коммуникативно ориентированное обучение предполагает регулярное применение коллективной формы учебной деятельности школьников (работы в парах и группах), так как это значительно расширяет круг учебного общения, без чего невозможно формирование коммуникативной компетенции. Работая в парах и группах над заданием для коллективной работы, школьники учатся строить высказывания с коммуникативной целью, слушать других спокойно и доброжелательно, ориентироваться на сильные стороны партнера, с уважением относиться к разным точкам зрения, осознавать важность компромисса мнений, что является признаками демократического стиля общения.

Развитие у учащихся умения работать самостоятельно (в условиях индивидуальной и групповой работы) предполагает освоение ими действий, которые являются компонентами процесса решения учебных задач: понимать (определять, согласовывать) цель учебной задачи; осознавать отдельные ее составляющие и планировать их выполнение; самостоятельно включаться в работу и прилагать усилия для ее выполнения; оценивать результаты и проявлять готовность к их совершенствованию; анализировать ход выполнения задания (умение рефлексии). Важнейшей составляющей обучения является развитие самостоятельности в понимании, толковании, оценке незнакомого текста, умения связать прочитанное (прослушанное) со своим жизненным опытом, обсудить его с другими.

В исследовании предложена система методов обучения языку, в которой выделен метод коммуникативного употребления языка, являющийся принципиально необходимым для достижения учащимися коммуникативной компетенции; предложены приемы реализации этого метода.

На основе указанных теоретических положений предложена методика работы над речевой и языковой линиями содержания обучения русскому языку. При отборе дидактического материала для этой работы учитывается социокультурный аспект обучения, предполагающий формирование у школьников умения выполнять различные социальные роли, ознакомление с культурой, традициями русского народа, формирование национального самосознания и толерантного, заинтересованного отношения к носителям других языков, культур.

В обучении правописанию основное внимание уделяется формированию ориентировочной основы орфографических действий, развитию орфографической зоркости, запоминанию графического образа определенного количества частотных слов, а также пониманию общих закономерностей русской орфографии на основе понятия о сильной и слабой позициях звука в слове и формированию умения применять отдельные орфографические правила (преимущественно в совместной работе учителя и учащихся).

Впервые в методике русского языка (второго) определены характеристики учебников для компетентно ориентированного обучения русскому языку, в частности, языка учебника (стилистической принадлежности, информационной насыщенности текстов, соотношения диалогической и монологической речи, длины предложений и др.), а также заданий для учебной работы, которые призваны обеспечить приоритет речевой работы и др.

Официальная апробация разработанных нами (в соавторстве и единолично) учебников по русскому языку для начальных классов школ с украинским языком обучения, результаты экспериментальной проверки показали эффективность предложенной системы обучения.

Ключевые слова: Русский язык, начальные классы, компетентно ориентированное обучение, коммуникативное употребление речи, самостоятельность учащихся, коллективная форма учебной деятельности, ключевые компетентности.

Gudzik I.P. Competency oriented Russian language teaching in primary grades (in schools with Ukrainian as instruction language). – The monograph.

The dissertation research in monograph form for a Doctor's Degree (in pedagogical science) in speciality 13.00.02 – Theory and Methods of instruction (Russian language). – State Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. – Kyiv, 2008.

The research is devoted to the problems of primary teaching of Russian as a second language in new social-language situation with changed Russian language status in Ukraine and new education philosophy, competence approaches to determination of goals of school education.

In the monograph essence of competence orientation of Russian language teaching is proved. First, it is communicative competency as a main goal of instruction, which is an important part of key competences. For this a parity in development of emotional and cognitive spheres of student's personality is crucial. Then development of student's independence in learning process was taken in consideration and, on the other side, student's ability to work in group, attain of mutual understanding in interaction for the sake of mutual aim.

The system of language teaching/learning methods is proposed in which method of communicative using of language is indicated as a significant factor in the achievement of

communicative competency. The features of the textbooks for primary Russian teaching/learning on competence base are proved, special attention is paid to the instruction language and kinds of assignments in the textbooks.

On this theoretical base content and technology of teaching/learning is worked out according to all three lines of instruction content: speech, language and social-cultural. Official textbooks approbation and experiment ascertain (testify to) that the suggested instruction system is effective.

Key words: Russian language, primary grades, competency-based teaching-learning, communicative language using, student independence, collective form of teaching/learning activity, key competences.