

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

ДЕВЛЕТОВ Ремзі Рефікович

УДК 378.147:81'246.3=512.19=161.1=161.2

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЇ
МОВИ В УМОВАХ ТРИЛІНГВАЛЬНОГО МОВЛЕННЄВОГО
СЕРЕДОВИЩА**

13.00.02 – теорія та методика навчання (кримськотатарська мова)

АВТОРЕФЕРАТ

**дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук**

Київ – 2012

Дисертація є рукописом

Роботу виконано в Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський інженерно-педагогічний університет», Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України.

Науковий консультант: академік НАПН України, доктор філологічних наук, професор
МАЦЬКО Любов Іванівна,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, завідувач кафедри стилістики української мови.

Офіційні опоненти: член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
ГОЛОБОРОДЬКО Євдокія Петрівна,
КВНЗ „Херсонська академія безперервної освіти” Херсонської обласної ради, професор кафедри педагогіки та психології;
доктор філологічних наук, професор;

МЕМЕТОВ Айдер Меметович,
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, декан факультету кримськотатарської та східної філології;
доктор філологічних наук, професор;

ОСТАПЕНКО Наталія Миколаївна,
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, професор кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови, доктор педагогічних наук.

Захист відбудеться 29 січня 2013 р. о 10⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Із дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розіслано 28 грудня 2012 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради,
кандидат філологічних наук, доцент

Л.В. Кравець

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Сучасний період розвитку української системи освіти характеризується інноваційними процесами, орієнтованими на інтеграцію в світовий освітній простір. Істотні зміни, що відбуваються в педагогічній теорії й практиці, мають на меті гармонізацію українських і європейських освітніх програм, розвиток міграційної мобільності студентів вітчизняних вищих навчальних закладів і забезпечення конкурентоспроможності української вищої освіти.

У таких умовах важливим є розвиток таких якостей і здібностей особистості, які дали б змогу їй здійснювати професійну і соціальну діяльність у соціокультурних умовах, що змінюються. У зв'язку з цим актуальності набуває звернення до трилінгвального (тримовного) навчання, за якого російська й українська мови поряд із рідною (кримськотатарською) розглядаються як інструмент розуміння світу спеціальних знань і самоосвіти, міжкультурного спілкування і полікультурного виховання. Значення трилінгвального навчання полягає в його філософсько-педагогічних засадах, через які уможлиблюється знайомство з духовними (культурними) цінностями народів, що перебувають у тісному контакті. У руслі Болонської системи трилінгвальне навчання є надійною основою інтернаціоналізації української вищої педагогічної освіти.

Аналіз зазначеного вище стану педагогічної науки й практики трилінгвальної освіти дав змогу виявити такі суперечності, як історико-культурна і педагогічна необхідність осмислення досвіду трилінгвального навчання засобами кримськотатарської, російської й української мов в освітній практиці України і недостатнім дослідженням цього питання в науково-педагогічних працях. Суперечності ми бачимо також між традиційною практикою багатомовного навчання в освітніх закладах України й необхідністю впровадження навчального трилінгвізму як засобу реалізації полікультурного виховання та інструменту інтеграції української освітньої

системи в міжнародний освітній простір; між практикою підготовки вчителів мовного циклу в багатомовному режимі, яка орієнтована на виховання, розвиток і навчання монокультурного учня й назрілою потребою сучасного полікультурного суспільства у фахівцях, готових викладати мови на трилінгвальній основі; між можливостями педагогічної освіти в галузі трилінгвального навчання майбутніх учителів і відсутністю науково обґрунтованої концепції трилінгвального навчання лінгводидактичних дисциплін у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Виявлені суперечності дають підстави говорити про наявність у педагогічній науці актуальної проблеми, на розв'язання якої спрямоване наше дослідження. Вивчення потребують передумови й тенденції історичного розвитку трилінгвального навчання у вітчизняних освітніх закладах загалом і зокрема теоретико-методичні засади проектування й реалізації сучасної предметно-орієнтованої моделі трилінгвального навчання дисциплін лінгводидактичного циклу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Теоретичні засади трилінгвального навчання формують дослідження психологів (Б. Беляєв, І. Зимня, Н. Імедадзе, О. Леонтьєв), лінгвістів (Г. Богданович, Л. Блумфілд, У. Вайнрайх, В. Габдулхаков, Н. Гальськова, Ю. Дешерієв, Н. Любимова, Р. Мільруд, Л. Щерба), дидактів та методистів (Р. Байєр, І. Бім, В. Бутцкам, Х. Воде, І. Гудзик, Р. Девлетов, Дж. К'юммінз, Л. Кашкуревич, О. Миролюбов, Д. Хорн, О. Хорошковська, Л. Шакірова та ін.), соціологів (Б. Польський, Т. Скутнаб-Кангас, Н. Туктамишов). Культурологічний аспект трилінгвальної освіти найбільше висвітлено в працях таких учених, як Г. Богданович, О. Колихалова, В. Сафонова, Л. Гарнаєва, В. Фурманова, І. Халєєва, які роблять особливий акцент на діалозі культур і розглядають його як зіставне, гуманістично зорієнтоване спільне вивчення рідної та іншої культур у процесі формування інтегративних, комунікативних умінь міжкультурного спілкування.

Проте, усі ці дослідження проведено переважно без достатнього системного взаємозв'язку. Досі не склалося об'єктивного науково-

методичного уявлення про цілісний характер трилінгвальної освіти та навчання на трилінгвальній основі. Необхідно констатувати також певну стихійність, фрагментарність і нестачу системного наукового аналізу, узагальнення вітчизняного досвіду трилінгвального навчання засобами рідної (кримськотатарської) і української мов та мови-посередника.

У теорії та методиці мовної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах не розроблена апробована система лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів для роботи в школах з двома та більше мовами навчання.

Вищезазначені чинники визначили актуальність теми дослідження: «Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища».

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Тема дисертації затверджена вченою радою РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (протокол № 6 від 30 січня 2012 року), узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 28 лютого 2012 року).

Мета дослідження – розробити концептуальну модель трилінгвального навчання дисциплін лінгводидактичного циклу.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1) визначити історико-теоретичні передумови, етапи і тенденції розвитку трилінгвального навчання засобами кримськотатарської, української та російської мов;

2) з'ясувати дидактичний потенціал теоретичного і практичного досвіду трилінгвального навчання в Україні та за кордоном;

3) розробити й обґрунтувати цілісну концепцію тримовного навчання дисциплін лінгводидактичного циклу в педагогічному навчальному закладі;

4) з'ясувати суть поняття «трилінгвальна предметна компетенція з дисциплін лінгводидактичного циклу» з позиції компетентнісного підходу до результатів освіти і розкрити структурно-змістові і функціональні її ознаки;

5) виявити та описати істотні ознаки, характерні для розробленої концептуальної моделі трилінгвального навчання;

6) дати визначення головної ідеї концептуальної моделі навчання кримськотатарській мові як рідній у трилінгвальному мовленнєвому середовищі;

7) сформулювати стратегічну мету трилінгвального навчання;

8) визначити специфічні цілі та завдання, зміст, засоби, форми, умови та моніторинг результативності запропонованої концептуальної моделі в загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів у аспекті формування та розвитку трилінгвальної предметної компетенції;

9) розробити, апробувати і реалізувати модель трилінгвального навчання дисциплін лінгводидактичного циклу майбутніх вчителів;

10) підготувати практичний навчальний посібник для викладачів і студентів з розробленої моделі трилінгвального навчання.

Об'єкт дослідження – процес трилінгвального навчання засобами кримськотатарської, української і російської мов дисциплінам лінгводидактичного циклу в системі професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах.

Предмет дослідження – модель трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу майбутніх учителів початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Гіпотеза дослідження: процес трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу у вищому педагогічному навчальному закладі засобами кримськотатарської, української мови і мови-посередника (російської) буде ефективним за таких умов:

– виявлення особливостей змісту та реалізації сучасних зарубіжних і вітчизняних моделей трилінгвальної освіти;

– розроблення концепції трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу, яка передбачає як освітній результат сформовану трилінгвальну предметну (лінгводидактичну) компетентність майбутнього вчителя, що синтезує предметний, спеціальний мовний, міжкультурний і загальнопедагогічний компоненти;

– створення й упровадження у навчальний процес предметно-орієнтованої лінгводидактичної моделі трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу майбутніх вчителів.

Методологічними та загальнотеоретичними засадами дослідження є загальнофілософські, загальнонаукові, педагогічні, психологічні та лінгвістичні положення, відображені у наукових працях та державних документах (Державний стандарт вищої освіти, Закон про освіту, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти та ін.).

Фундаментальною базою реферованого дослідження є нова філософія освіти як «науки про людину» (В. Андрущенко, В. Кремень, О. Савченко та ін.), принцип об'єктивності, діалектика як загальний метод пізнання, методологія сучасної педагогіки (Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Краєвський, В. Загвягінський, В. Леднев, М. Махмутов, В. Монахов, А. Новиков, А. Пишкало, П. Щедровицький та ін.); праці вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, лінгвістів, лінгводидактів із проблем бі- та полілінгвальної освіти й навчання (Б. Беляєв, В. Бондалетов, Є. Верещагін, Л. Виготський, В. Габдулхаков, П. Гальперін, Н. Гальськова, В. Давидов, Н. Імедадзе, М. Жинкін, В. Костомаров, О. Леонт'єв, Р. Мін'яр-Белоручев, О. Митрофанова, У. Маккі, А. Петрова, В. Сафонова, М. Сигуан, Н. Уварова, І. Халєєва, Р. Мильруд, Ю. Караулов, Ф. Харісов, Н. Сорочкіна, Л. Шакірова, Л. Щерба та ін.).

Лінгвістичну та психолінгвістичну основу дослідження закладено у працях із різних галузей сучасного мовознавства, а саме: загального та порівняльного (Л. Мацько, О. Селіванова, О. Бондарко, А. Меметов та ін.).

Соціолінгвістичною базою нашої роботи є концепція діалогу і полілогу культур, ідеї полікультурної освіти і виховання (М. Бахтін, В. Біблер,

Г. Богданович, Н. Гальськова, Г. Дмитрієв, А. Джуринський, М. Певзнер, В. Сафонова, Н. Якса та ін.).

Методи дослідження. З метою перевірки сформульованої гіпотези дослідження і розв'язання поставлених завдань використовувались такі методи дослідження:

– **теоретичні** (аналіз і синтез філософської, психологічної, педагогічної, лінгвістичної, психо- і соціолінгвістичної, дидактичної і лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження; аналіз державних документів; абстрагування, конкретизація, інтерпретація, зіставлення, вивчення педагогічного досвіду, метод аналогій);

– **емпіричні** (анкетування, бесіда, контент-аналіз, спостереження за навчальним процесом, мовленням і мовленнєвою поведінкою вчителя, студентів; моделювання, узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент, дослідна робота). Для опрацювання результатів дослідження застосовувалися методи математичної статистики та інформаційні технології.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше здійснено аналіз етапів становлення та розвитку трилінгвального навчання засобами кримськотатарської, української і російської мов у Автономній Республіці Крим, що дало змогу виділити такі його тенденції: психолінгвістичні (відображають специфіку мовленнєвої діяльності вчителя початкових класів в умовах трилінгвізму); теоретико-методичні (характеризують застосування педагогічних концепцій та підходів); міжкультурні (показують вектор культурного розвитку молоді, її цінності і пріоритети); технологічні (розкривають специфіку трилінгвального навчання в українських педагогічних навчальних закладах різного рівня, пов'язані з інтегруванням мов, що контактують, в освітній процес через предметний зміст).

Розроблено цілісну концептуальну модель трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу у вищому педагогічному навчальному закладі, що базується на концепції діалогу і полілогу культур і

компетентнісно орієнтованому підході до оцінювання результатів навчання і вивчення і сприяє реалізації дидактичного потенціалу вітчизняного досвіду.

У контексті запропонованої концептуальної моделі визначено специфічні принципи трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу; виявлено й обґрунтовано істотні, структурно-змістовні і функціональні ознаки трилінгвальної предметної компетентності майбутнього вчителя як провідної мети трилінгвального навчання; розроблено критерії, індикатори і показники оцінювання рівня сформованості компонентів трилінгвальної предметної компетентності: предметний, спеціально мовний (в галузі кримськотатарської, української та російської мов), загальнопедагогічний, міжкультурний.

Створено, експериментально перевірено і впроваджено в освітній процес концептуальну модель трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що завдяки розкриттю становлення системи і змісту вітчизняної трилінгвальної освіти засобами кримськотатарської, російської та української мов збагачена теорія і методика мовної освіти майбутніх учителів початкових класів у полілінгвальному середовищі; обґрунтовано концептуальні засади трилінгвального навчання лінгводидактичним дисциплінам у вищому педагогічному навчальному закладі; розроблено зміст навчальної дисципліни «Основи методики трилінгвального навчання» і навчально-методичний комплекс; уведено в науковий апарат теоретичне поняття «трилінгвальна предметна компетентність з дисциплін лінгводидактичного циклу», визначено істотні, структурно-змістові й функціональні ознаки його.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що реалізовано концептуальну модель трилінгвального навчання лінгводидактичним дисциплінам у педагогічному навчальному закладі; розроблено технологію тримовного навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу; збагачено фонд сучасного лінгводидактичного знання про становлення тримовного предметно орієнтованого навчання; теоретичні положення дослідження і

технологічне забезпечення трилінгвального навчання можуть слугувати науково-методичною базою для вдосконалення і модернізації Державного стандарту вищої професійної педагогічної освіти. Авторські посібники та монографія можуть допомогти під час створення дидактичних та методичних видань з трилінгвального навчання дисциплінам як мовного, так і немовного циклу. Теоретичне та практичне положення дисертації можуть бути використані студентами, аспірантами у процесі написання бакалаврських, магістерських та кандидатських робіт з методики викладання кримськотатарської мови, методики викладання української мови, методики викладання російської мови, методики викладання іноземної мови в умовах трилінгвального середовища.

Особистий внесок здобувача.

У процесі дисертаційного дослідження здобувачем організована студентська наукова спілка «Поліглот-Драгоман», до якої були залучені викладачі університету, магістранти, бакалаври та вчителі шкіл. При створенні навчальних, методичних посібників у співавторстві опубліковано ряд праць з лінгводидактичного забезпечення трилінгвального навчання у вищих навчальних закладах та школах Автономної республіки Крим.

Теоретичне обґрунтування, дидактичний, лінгвістичний, методичний матеріал у цих публікаціях кримськотатарською та російською мовами розроблено дисертантом.

Експериментальна база. Дослідження проводилося упродовж 1997 – 2011 рр. на базі Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» м. Сімферополь (акт упровадження № 01.1-08/375 від 11.06.2012 р.), Кримського науково-методичного центру управління освітою НАПН України (акт упровадження № 21 від 21.06.2012 р.).

У констатувальному, формувальному та контрольному етапах експерименту взяли участь 345 студентів РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (заочної та очної форми навчання): 235 студентів

спеціальності «Початкова освіта» психолого-педагогічного факультету та 110 студентів історико-філологічного факультету та факультету кримськотатарської та турецької філології.

Організація та етапи дослідження. Дослідження проводилося з 1997 по 2011 рр. і складалося з п'яти етапів.

На **першому (діагностичному) етапі (1997-1999 рр.)** був проведений аналіз мотиваційної складової студентів, зумовленої специфікою навчального середовища і соціально-психологічним контекстом використання кримськотатарської, української і російської мов, а також аналіз потреб освітньої системи Автономної республіки Крим у вчителів широкого профілю, які володіють трилінгвальною предметною компетенцією.

Другий (історико-педагогічний, пошуковий) етап (1999-2003 рр.) дав змогу обґрунтувати вибір проблеми дослідження, виявити рівень її опрацьованості; вивчити, осмислити й узагальнити зміст етапів становлення трилінгвальної освіти у вітчизняній і зарубіжній дидактичній і методичній теорії й практиці; виявити результативні моделі у процесі проектування тримовного навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу; розробити термінологічний і понятійний апарат дослідження.

На **третьому (аналітико-синтетичному) етапі (2003-2005 рр.)** були сформовані концептуальні засади трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу, мета й завдання дослідження, розроблені принципи, визначено зміст, методи і форми навчання; уточнено теоретичні засади, розроблено технологію трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу; розпочато проектування лінгводидактичної моделі формування і розвитку трилінгвальної предметної компетентності з дисциплін лінгводидактичного циклу майбутнього вчителя початкових класів.

У межах **четвертого (дослідно-експериментального) етапу (2005-2010 рр.)** сплановано і проведено дослідно-експериментальну роботу; уточнено критерії й показники рівня сформованості трилінгвальної предметної компетентності; уточнено й експериментально перевірено

ефективність моделі тримовного навчання лінгводидактичним дисциплінам майбутніх учителів початкових класів.

На п'ятому (узагальнювальному) етапі (2010-2011 рр.) оброблено, узагальнено і систематизовано результати експерименту; накреслено перспективи.

Апробація і впровадження результатів дослідження.

Концепцію та результати дослідження обговорено на засіданні вченої ради психолого-педагогічного факультету (Витяг з протоколу № 1 від 8.09.2011 р.), науково-методичному семінарі кафедри російської філології та початкової освіти (Протокол № 2 від 14.05.2012 р.) та розширеному засіданні кафедри російської філології та початкової освіти (Витяг з протоколу № 2 від 16.05.2012 р.).

Основні положення дисертації представлено у доповідях і виступах на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Педагогика добра в контексте этнокультурного социума: Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 150-летию со дня рождения И. Гаспринского» (м. Сімферополь, 14-16 травня 2001 р.), «Национально-региональный компонент стандарта профессионального образования в условиях национальной республики» (Росія, м. Казань); «Розвиток освіти в поліетнічних регіонах» (Крим, м. Ялта, 20-23 квітня 2005 р.); «Межкультурные коммуникации: Традиции и новые парадигмы» (Крим, м. Алушта, 24-28 травня 2005 р.); «Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: Проблемы и перспективы» (Росія, м. Казань, травень 2006 р.); «Наукові дослідження – теорія та експеримент – 2007» (м. Полтава, 14-16 травня 2007 р.); «VI Международная научная конференция Межкультурные коммуникации: Стратегии образования и методика обучения языкам» (Крим, м. Алушта, 22-26 травня 2007 р.); «Диалог культур в полиэтничном мире» (Крим, м. Сімферополь, 17-19 квітня 2008 р.); «Диалог культур в полиэтничном мире» (Крим, м. Сімферополь, 23-25 квітня 2008 р.); «Диалог культур в полиэтничном мире» (Крим,

м. Сімферополь, 17-19 квітня 2008 р.); «Межкультурные коммуникации: Язык и общество» (Крим, м. Алушта, 26-30 травня 2009 р.); «Межкультурные коммуникации: научные школы и современные направления лингвистических исследований» (Крим, м. Алушта, 24-27 травня 2010 р.); «Диалог культур в полиэтничном мире» (Крим, м. Сімферополь, 26-27 квітня 2011 р.); «Межкультурные коммуникации: компетентностно ориентированное языковое обучение» (Крим, м. Алушта, 24-27 травня 2011 р.); «Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы в поликультурном пространстве XXI века» (м. Луцьк, 23-24 листопада 2011 р.); «Мультилингвальное образование: уроки международного опыта, возможности для Крыма» (Крим, смт. Піщане, 26-28 квітня 2012 р.); «Межкультурные коммуникации: информационно-коммуникативные технологии в лингвистике» (Крим, м. Алушта, 4-8 червня 2012 р.); ***Всеукраїнських науково-практичних конференціях:*** «Шляхи підвищення ефективності вивчення української мови та літератури» (м. Київ, 17-18 листопада 1999 р.); «Крымскотатарская школа в поликультурном образовательном пространстве Крыма» (Крим, м. Сімферополь, 18-19 червня, 2002 р.); «Психолого-педагогические аспекты развития личности в детские годы: современные подходы к управлению качеством образовательного процесса» (Крим, м. Сімферополь, 25-26 вересня 2008 р.); «Шляхи гармонізації знань і якостей особистості в професійній підготовці майбутнього вчителя» (м. Кривий Ріг, 7-8 жовтня 2009 р.); «Проблеми вивчення та викладання російської мови та літератури в навчальних закладах західноукраїнського регіону» (м. Луцьк, 2-3 грудня 2010 р.); «Январские педагогические чтения» (Крим, м. Сімферополь, 25-26 січня 2012 р.).

Публікації. Результати дослідження відображені в публікаціях автора, зокрема, в одній монографії, у 14-и навчальних і методичних посібниках, у 12-и дво- та тримовних словниках, 19-и статтях, а також публікаціях у збірниках матеріалів конференцій (загалом 45 найменувань), обсягом понад 90 друкованих аркушів. Із загальної кількості публікацій, які становлять

більше 57 найменувань, одноосібно написано й опубліковано 40 праці. У співавторстві підготовлено 17 публікацій, з них 13 зі студентами (магістрантами, бакалаврами, членами студентської наукової спілки «Поліглот-Драгоман») і 3 з колегами.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (319 найменувань), додатків. Зміст викладено на 345 сторінках тексту, до яких входять 30 таблиць, 3 схеми, 6 малюнків, 11 гістограм та 3 діаграми.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, визначено його об'єкт, предмет, сформульовано гіпотезу і завдання, охарактеризовано методи дослідження, розкрито методологічні засади, наукову новизну, теоретичне й практичне значення здобутих результатів, подано відомості про їх апробацію.

Перший розділ **«Наукові передумови становлення й розвитку трилінгвального навчання»** містить характеристику поняттєвого термінологічного апарату; висвітлює особливості історії становлення й реалізації зарубіжних концепцій трилінгвального навчання, мотиваційного забезпечення навчального процесу в умовах трилінгвального навчання.

Вивчення лінгвістичної, лінгводидактичної літератури дало змогу виявити істотні розбіжності у визначенні ключових понять і термінів з проблеми багатомовності, мовних контактів, взаємопов'язаного вивчення мов. Становленню термінологічного апарату сприяли праці В. Беспалько, А. Вербицького, С. Володіної, В. Габдулхакова, Н. Гальської, Б. Гершунського, Ю. Дешерієва, І. Дмитрієвої, Н. Єлухіної, А. Загаштокова, І. Зимньої, В. Костомарова, Н. Коряковцевої, О. Мусницької, Ф. Харисова, О. Хорошковської, С. Шубіна, А. Яковлевої та ін.

Аналіз наукових джерел засвідчує функціонування вживання в методиці трилінгвальної освіти і навчання таких базових понять, як

«білінгвізм», «білінгвалізм», «полілінгвізм», «диглосія», «поліглосія», «мовні контакти», «синхронне вивчення мов», «зіставне вивчення мов».

Багатомовність (у нашому випадку – тримовність) як об'єкт вивчення має лінгвістичний, психологічний, соціолінгвістичний, культурологічний та інші аспекти. У реферованій праці актуалізовано вивчення соціально-педагогічних аспектів тримовності, тісно пов'язаних з навчанням. Базовим є положення про те, що основний шлях здобування освіти – це навчання і самоосвіта, а трилінгвальна освіта – це результат, підсумок трилінгвального навчання.

Трилінгвальне навчання є взаємопов'язаною діяльністю викладача та студента в процесі вивчення окремих предметів чи предметних галузей засобами рідної, другої мов та мови-посередника, в результаті якої формується координативний професійний трилінгвалізм майбутнього вчителя, що зумовлює високий рівень володіння трьома мовами і глибоке засвоєння предметного змісту.

Мета трилінгвального навчання – це синтез трьох компетентностей: комунікативної, предметної і спеціально мовної. Мова в пропонованій концепції – це, передусім, інструмент залучення до світу спеціальних лінгводидактичних знань. Відповідно зміст навчання характеризується поєднанням предметного і мовного компонентів у всіх ланках навчально-виховного процесу.

Для розуміння сутності, мети і змісту трилінгвального навчання важливе значення має аналіз освітньої практики різних країн світу, досвід яких найповніше висвітлено в зарубіжній педагогічній літературі.

Аналіз зарубіжних джерел дозволяє говорити про те, що початком створення міжнародних шкіл можна вважати 1924 р., коли в місті Йокогама була відкрита перша міжнародна школа. Проте зараз міжнародні школи у навчальному процесі найчастіше використовують англійську мову, перетворюючись поволі в одномовні школи, гублячи водночас своє первісне призначення – міжкультурне виховання.

Концепції трилінгвального навчання у практиці закордонної освіти переважно виходять із систематизації соціальної функції мови. Зокрема, заслуговує на увагу концепція «зустрічі» (*Begegnungssprachenkonzept*), «партнерства» (*Partnerschaftskonzept*) і «посередництва» (*Lingua franka*).

Спираючись на типологію трилінгвального навчання і характеристику його складників, виділено такі моделі трилінгвального навчання: 1) когнітивно орієнтовану, яка містить лінгвістично орієнтований і предметно орієнтований компоненти; 2) особистісно орієнтовану; 3) культурно орієнтовану.

Важливими завданнями трьох методик (викладання кримсько-татарської, російської та української мов) в умовах трилінгвального навчання є врахування психологічних засад забезпечення навчального процесу, а саме – формування позитивної мотивації навчальної діяльності.

У реферованій праці виділяємо такі види мотивації: комунікативна мотивація (система спонукальних причин, що стимулюють і формують потреби студентів у розв'язанні комунікативних завдань різного рівня складності, спрямованих на реалізацію певних соціально важливих функцій професійного спілкування: номінативного, пізнавального, регулятивного, ціннісно орієнтованого); соціокультурна мотивація (її суть полягає в емоційно особистісному ставленні студента до обраної професії, до реалізації набутих знань, вмінь і навичок у межах кваліфікації «Початкова освіта»); пізнавальна мотивація (полягає у стимулюванні пізнавальних потреб, професійних лінгвометодичних і особистісних інтересів студентів); естетична мотивація (полягає у формуванні і задоволенні потреб естетичного сприйняття обраної професії, а саме – здатність помічати, спостерігати, позитивно емоційно оцінювати і прагнути до вдосконалення своїх професійних рис і характеристик).

Другий розділ «Розвиток теорії і практики сучасного освітнього процесу» присвячено аналізу стану навчально-методичного забезпечення трилінгвального навчання у школах Криму, що сприяло визначенню рівнів володіння мовами, які вивчаються відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Актуальність навчання на трилінгвальній основі зумовлена загальною світовою тенденцією до інтеграції в освітню, економічну, культурну і політичну галузі.

Значний внесок у розроблення проблеми освіти засобами рідної мови і мов, які вивчаються, зробили такі вчені-лінгвісти і лінгводидакти, як Є. Верещагін, Н. Гальськова, Ю. Дешерієв, І. Зимня, Н. Імедадзе, Л. Щерба, Г. Богданович, Н. Якса, Л. Салехова, І. Гудзик, О. Хорошковська, А. Богуш та ін.

У багатьох школах Автономної республіки Крим створюються умови для трилінгвальної освіти школярів під час вивчення навчальних предметів з орієнтацією на міжнародні, державні освітні стандарти і регіональні пріоритети в освіті. Мовна і предметна підготовка учнів експериментальних шкіл сприяє успішному виконанню тримовних завдань і вправ із розвитку мовлення, а також літератури, природознавства, математики, музики, що були розроблені для білінгвальних шкіл згідно з мовними рекомендаціями Ради Європи.

Досі актуальним залишається питання адекватності використання методів, прийомів і засобів тримовного навчання з метою успішної реалізації поставлених професійних завдань.

У результаті аналізу роботи шкіл Автономної республіки Крим з трилінгвальним навчанням поряд із загальнодидактичними виявлено такі специфічні принципи: опори на мовні універсалії (сприяє досягненню зв'язку між позамовним змістом і формальними структурами); опори на зіставний аналіз мов (головною вважається мова, що вивчається на уроці); опори на рідну мову-домінанту; опори на мову-посередник; використання філологічного досвіду полілінгва (точкою опори є лінгвістична компетентність з раніше засвоєних мов); виявлення і запобігання інтерференції на фонетичному, морфологічному і синтаксичному рівнях; взаємопов'язаного навчання предметів мовного циклу.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти сприяли розробленню порогових рівнів (threshold levels), або Т-рівнів володіння

іншою мовою, що передбачають певні ступені сформованості у користувача мовленнєвих навичок і вмінь із мови, що вивчається.

У визначенні шкали професійних рівнів володіння мовою, що вивчається, було взято до уваги такі положення: 1) професійне іншомовне навчання повинно збагачуватися мовним; 2) необхідно виділяти і враховувати загальні і специфічні мовні функції, характерні для конкретної професії; 3) обов'язкова наявність у процесі навчання соціокультурного компонента як важливої передумови розвитку в учнів здатності до міжкультурної комунікації.

На початку XXI століття в Європі активно впроваджується «Загальноєвропейський мовний портфель», відповідно до якого виділено рівні володіння мовою, що дають змогу порівнювати мовну компетентність усіх громадян різних вікових груп індивідуально і за школами.

У нашій роботі взяті за основу наступні положення цього документу: впровадження у практику перспективної освітньої технології у царині мов, що вивчаються; розвиток і підтримування інтересу особистості до вивчення мов протягом усього життя; забезпечення тих, хто навчається, надійним і загальнодоступним інструментарієм для визначення своїх досягнень в оволодінні мовами, а також шляхів подальшого вдосконалення своїх знань і вмінь; наявність у вчителя можливості оцінювати рівень досягнення кожного учня в оволодінні мовою, що вивчається, і внесення корективів у викладацьку діяльність; гарантування соціальної міграційної мобільності людини.

Найбільш повну шкалу рівней засвоєння мов пропонують укладачі загальноєвропейської програми «Common European Framework of reference», а саме – шість рівнів володіння мовами (високий, рівень, що наближається до носіїв мови, професійно достатній, просунутий, рівень елементарної комунікативної компетенції і рівень початківця); опис їх наведений у дескрипторах.

З проаналізованого досвіду ЄС здобувачем запозичено створення та наповнення лінгводидактичного портфеля студента в процесі трилінгвального навчання.

У третьому розділі **«Концептуальна модель трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу в педагогічних навчальних закладах»** обґрунтовано актуальність розроблення концепції трилінгвального навчання майбутніх учителів початкових класів дисциплінам лінгводидактичного циклу, визначено методологічні засади, мету, завдання і зміст.

Успішна реалізація трилінгвального навчання глибоко пов'язана з теоретичним осмисленням лінгводидактичних проблем. До них можна віднести: особистісно-розвивальний потенціал трилінгвального навчання, психолого-педагогічні і лінгводидактичні фактори, що сприяють його ефективній реалізації; методичні можливості, дидактичні умови і соціально-педагогічні чинники виявлення доцільності впровадження трилінгвального аспекту в систему освіти у вищих навчальних закладах та школах з двома та більше мовами навчання; психолінгвістичні, дидактико-методичні засади переходу від традиційного вивчення мови як навчального предмета до кримськотатарської, російської та української мов як інструментів освіти й самоосвіти; зміст, завдання і варіативність трилінгвальних освітніх програм; принципи створення навчальної, методичної і довідкової літератури для трилінгвальних освітніх програм; сучасні технології трилінгвальної освіти; педагогічні технології формування, розвитку трилінгвальної предметної компетентності і визначення рівнів її сформованості, критерії визначення успішності навчальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплінам лінгводидактичного циклу; методика аналізу трилінгвального заняття; рівень лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів до виконання професійної діяльності в умовах синхронного вивчення російської, української і кримськотатарської мов.

Істотні ознаки трилінгвального навчання – це комплекс усіх дидактично і методично релевантних факторів, зумовлених специфікою дисципліни, що викладається, і майбутньою спеціальністю студента, а також особливостями процесу оволодіння нею. Створення науково обґрунтованої концепції трилінгвального навчання можливе за умови чіткого визначення і сукупного врахування всіх чинників.

Для розв'язання поставлених завдань було сформовано критерії визначення специфіки методики трилінгвального навчання на психолого-педагогічному факультеті. Важлива роль відведена критеріям, що дають змогу охарактеризувати структуру цієї спеціальності, тобто співвідношення дисциплін, що її формують, та їх зв'язок із майбутньою професійною діяльністю.

У процесі дослідження з'ясовано, що у школах України, в білінгвальній і трилінгвальній аудиторіях практично реалізуються різні концепції двомовної освіти, розроблені ще радянською лінгводидактикою. Вчені по-різному ставили і розв'язували завдання з методики викладання російської мови в національній школі (О. Поліванова, І. Баранникова, Л. Шакірова, В. Габдулхаков, Р. Газізов, Р. Сабаткоєв, Г. Буржунова, В. Бельдіяна та ін.), з методики викладання української мови як рідної і другої (О. Хорошковська, І. Гудзик, Н. Пашковська, Л. Мацько, М. Вашуленко та ін.). Проблема навчання кримськотатарської мови в школі є предметом вивчення багатьох учених (А. Меметова, С. Харахади, Л. Алієвої, Л. Асанової та ін.). За останні роки у методиці навчання нерідних мов з'явився новий напрям, пов'язаний із різними аспектами теорії й методики навчання мов в умовах синхронного вивчення їх і тісного контактування (Г. Богданович, М. Новикова, Ю. Прадід, Ф. Харисов, Л. Оказ, Ч. Харисова, Р. Замалетдінов, Р. Хайдарова, С. Айдарова, Р. Ягафарова та ін.).

З метою навчально-методичного забезпечення кримських шкіл з кримськотатарською та російською, кримськотатарською та українською мовами навчання здобувачем було розроблено та впроваджено ряд посібників

з трилінгвального навчання окремим предметам у початкових класах (математика, читання, образотворче мистецтво, трудове навчання, музика).

У реферованому дослідженні найважливішим складником полікультурної освіти визначено трилінгвальне навчання засобами російської, української і кримськотатарської мов. З огляду на те, що вивченню кримськотатарської мови в сучасній кримській школі надається недостатньо уваги, як навчальний предмет вона досі залишається ізольованою від загального змісту освіти. У зв'язку з цим актуальним є звернення до проблеми трилінгвального навчання як одного із альтернативних шляхів вивчення мов і розширення їх функціональних можливостей.

Поряд із культурознавчим напрямом трилінгвального навчання останнім часом набуває актуальності предметний напрям, що передбачає засвоєння учнями у трилінгвальному режимі не тільки лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань, але й спеціальних дисциплін інших циклів. Уперше формується методика тримовного навчання математики, образотворчого мистецтва, природознавства, музики, трудового навчання та інших предметів.

Різнопланова підготовка спеціаліста на основі інтеграції однорідних, різнорідних і змішаних галузей професійної діяльності, як підкреслюють А. Кірсанов і А. Кочнев, на сьогодні залишається актуальною міждисциплінарною проблемою. Обґрунтуванню необхідності розширення профілю професійної підготовки спеціаліста присвячені наукові праці С. Батишева, А. Беляєвої, А. Кірсанова, А. Кочнева, І. Клочкова, В. Ледньова, О. Новикова, Є. Ткаченко, Н. Уварової, А. Шильникової, В. Бондаря та ін.

Широкопрофільна діяльність трилінгвального спеціаліста, зокрема, вчителя, характеризується такими ознаками: 1) кількістю мовних предметів, що входять до інтегрованої професії широкого профілю (за основу береться провідна базова професія і перспективи її розвитку, в нашому випадку – професія вчителя початкових класів); 2) зміною базових функцій в освітньому процесі в умовах трилінгвального навчання, одночасною реалізацією традиційних функцій учителя (гностичної, виховної,

конструктивної, організаційної, інформативної, контрольної-оцінювальної) у процесі паралельного використання трьох контактуючих мов.

В умовах широкопрофільної мовної і комунікативної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ важливого значення надано особливостям взаємодії мов, що синхронно вивчаються, дисциплінам лінгводидактичного циклу, які полягають у тому, що кожна з трьох мов виступає не тільки як навчальний предмет, але і як засіб удосконалення підготовки вчителя, здатного реалізувати трилінгвальне навчання в початковій школі.

Вибір дисципліни лінгводидактичного циклу як предметів для трилінгвального навчання зумовлений, по-перше, синхронним вивченням у школі кількох мов, по-друге, тісним контактуванням російської, української і кримськотатарської мов у всіх сферах життєдіяльності регіону.

Знання рідної мови та оволодіння українською і російською мовами для студентів кримських татар у межах, необхідних для виконання особистістю своїх основних функцій в поліетнічному суспільстві – основа формування дійсної кримськотатарсько-російсько-української багатомовності. Нові підходи до визначення багатомовності, її сутності, типів і глибини дали змогу виділити тип багатомовності, найбільш адекватний сучасним завданням навчання нерідним мовам у кримськотатарських школах. «Функціональний» тип багатомовності передбачає диференціацію мети навчання нерідним мовам залежно від комунікативних потреб і професійних спрямувань, різну глибину багатомовності. Цей тип базується на чіткому розділенні функцій рідної та інших мов у структурі мовної особистості, пріоритетності рідної мови і вторинності інших (української, російської).

Доцільність трилінгвального навчання в Криму продиктована такими факторами: 1) значне місце в системі освіти займають школи з російською мовою навчання; 2) розширення мережі шкіл з кримськотатарською мовою навчання; 3) поява шкіл і класів з українською мовою навчання; 4) наявність шкіл із двома мовами навчання.

Різномовність навчання, незважаючи на те, що такі школи мають міцну легітимну основу, породжує такі суперечності: 1) між прагненням навчатися рідною мовою і необхідністю володіння українською і російською; 2) між прагненням навчатися українською і необхідністю володіти кримськотатарською і російською мовами; 3) між прагненням навчатися російською і необхідністю володіти кримськотатарською і українською.

Поняття «трилінгвальне навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу» є видовим щодо поняття «трилінгвальне навчання». Тому трилінгвальне навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу у вищому педагогічному навчальному закладі визначено як взаємопов'язану діяльність викладача і студента у процесі вивчення методики засобами рідної мови, мови, що вивчається, і мови-посередника, у результаті якої досягається синтез компетентностей, що забезпечують глибоке засвоєння предметного лінгводидактичного змісту, розвиток методичного мовлення, поповнення методичної скарбниці, формування культури методичного мислення, а також високий рівень володіння трьома мовами, що контактують, у професійній діяльності.

Лінгводидактичну (навчальну) діяльність розглянуто як процес вивчення методики засобами кримськотатарської, української і мови-посередника, а також як пізнавальну діяльність студентів із оволодіння методичними знаннями у процесі використання трьох мов.

Стратегічна мета трилінгвального навчання майбутніх учителів початкових класів – формування і розвиток трилінгвальної предметної компетентності з методики, що є відкритою системою процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань, компоненти якої взаємодіють поступово активізуються (актуалізуються) і збагачуються у процесі їхньої діяльності. Трилінгвальна предметна компетентність із методики – це освітній результат і нова інтегрована якість особистості майбутнього вчителя.

Трилінгвальна предметна компетенція майбутнього вчителя початкових класів у реферованій дисертації трактується як дидактична

категорія, що визначає сукупність загальнопедагогічних, міжпредметних і спеціальних лінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують готовність до реалізації успішної професійної діяльності в школі українською, кримськотатарською і російською мовами в умовах навчального спілкування.

У процесі розв'язання проблеми синхронного вивчення і засвоєння мов актуалізувалася проблема використання чи заперечення зіставлення і навчального перекладу. У процесі реалізації моделі трилінгвального навчання найважливішим завданням є визначення обсягу, меж, методичної доцільності використання зіставлення та навчального перекладу.

У межах проведеного дослідження вважаємо за доцільне висвітлити питання становлення інтегративних зв'язків у мовній освіті. Різне застосування зіставлення як методичного прийому визначають не тільки лінгводидактичні причини. За своїм характером і змістом воно залежить, насамперед, від ступеня спорідненості чи неспорідненості мов, що контактують.

Трилінгвальне навчання передбачає використання широкого спектра методів, прийомів, форм і засобів. Наголошено, що система методів трилінгвального навчання містить такі складники: 1) загальнодидактичні методи (традиційні, розвивальні, відкриті); 2) методи викладання мов; 3) методи викладання дисциплін лінгводидактичного циклу; 4) спеціальні методи і прийоми (імерсія, методи мовної підтримки, розв'язання мовленнєво-мисленнєвих завдань). Під спеціальними методами ми розуміємо адаптовані для навчання лінгводидактичним дисциплінам основні методи пізнання. Вони описані в спеціальній педагогічній, лінгвістичній і науково-методичній літературі (Ю. Степанов, Ю. Марчук, В. Бондар, М. Данилов, М. Болдирев, М. Скаткін, М. Львов, Ю. Бабанський, М. Соловейчик, Т. Рамзаєва, О. Хорошковська та ін.).

Сутність концептуальної моделі трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу в реферованій роботі полягає в наступному:

1) лінгвістичне забезпечення, яке представлено таким чином: слово (терміни, поняття) → словосполучення → речення → текст; 2) мотиваційне забезпечення → зовнішні → внутрішні; 3) дидактичне забезпечення → розв'язання понятійно-лексичних завдань → розв'язання частково-методичних завдань → розв'язання ситуативно-тематичних мисленнєвих завдань; 4) комунікативне забезпечення → лінгводидактична мова → лінгводидактичне мовлення; 5) створення лінгводидактичного портфеля → формування трилінгвальної предметної компетентності (ТПК) → формування професійного координативного кримськотатарсько-російсько-українського трилінгвалізму.

У четвертому розділі **«Реалізація концептуальної моделі трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу у вищому педагогічному навчальному закладі»** обґрунтовано доцільність і передумови ефективності впровадження моделі трилінгвального навчання у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів; у таблицях, гістограмах, діаграмах і схемах наведено статистичні дані щодо сформованості компонентів трилінгвальної предметної компетентності студентів.

Технологія моделювання може застосовуватися як для опису й вивчення дидактичних систем, так і для розв'язання прогностичних завдань, тобто конструювання освітнього процесу майбутнього. Розроблену модель трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу у реферованій дисертації розглянуто як підсистему дидактичної системи професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. У процесі її розроблення виходили з того, що трилінгвальну предметну компетентність із дисциплін лінгводидактичного циклу можна успішно формувати під час поетапної організації навчального процесу.

Визначено такі ознаки початкового етапу трилінгвального навчання: а) зосередження уваги на формуванні й розвитку методичної і лінгвістичної компетентностей студентів з мови навчання; б) навчання кримськотатарської

й української мов – це засвоєння моносистемного, диференційованого знання; в) зміст трилінгвального навчання поділено на окремі частини, які включені до структури лінгвістичних дисциплін, що викладаються в університеті; та в предметно-змістову, тобто лінгводидактичну сферу спілкування трьома мовами. Для цього етапу характерна дифузність трьох мовних систем.

Істотною ознакою другого етапу є те, що мовна і предметна компетентності студентів дають змогу залучати якісно більш складні знання предметного (лінгводидактичного) зміста. Тут відбувається інтеграція моносистемних знань, здобутих під час вивчення кримськотатарської, української та російської мов і методик їх викладання.

Третій етап навчання передбачає забезпечення умов для розвитку і збагачення лінгводидактичної компетентності за рахунок викладання методичних дисциплін українською, російською і кримськотатарською мовами в межах окремої дисципліни. Лінгводидактична, мовна, методична і загальнодидактична компетентності студентів дають змогу використовувати всі три мови одночасно як засіб оволодіння новим предметним змістом.

Основним освітнім результатом трилінгвального навчання у реферованому дослідженні визначено сформованість трилінгвальної предметної компетентності. З метою досягнення цього результату проведено дослідно-експериментальне предметно орієнтоване навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу на трилінгвальній основі. У процесі підготовки і проведення експерименту розроблено навчально-методичний супровід трилінгвального навчання, до структури якого ввійшли авторська навчальна програма «Основи методики трилінгвального навчання в початковій школі», «Російсько-українсько-кримськотатарський лінгводидактичний словник», «Посібники з розвитку мовлення російською, українською, кримськотатарською мовами в початкових класах» («Математика», «Природознавство», «Образотворче мистецтво», «Музика»,

«Трудове навчання»), навчальний посібник для студентів «Практичний курс трилінгвального навчання дисциплін лінгводидактичного циклу».

Результати експериментального навчання показали, що застосування авторської системи трилінгвального навчання сприяє підвищенню рівня формування і розвитку трилінгвальної предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів; забезпечує становлення координативного професійного трилінгвалізму; підтверджує методичну доцільність і ефективність вивчення кримськотатарської, української і російської мов як інструмента і засобу пізнавальної діяльності у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах тісного контактування і синхронного вивчення трьох мов.

Метою *формувального етапу* експерименту стала апробація розробленої методики і практична перевірка висунутої гіпотези дослідження. Центральне місце відведено використанню авторського навчально-методичного комплексу з трилінгвального навчання, що дало змогу підтвердити ефективність розробленої моделі навчання і, відповідно, забезпечити реалізацію поставлених у дисертації завдань.

Контрольний етап дослідження передбачав вибір методів усного і письмового контролю рівня сформованості ТПК студентів; встановлення кількості осіб для контрольного зрізу; збір виконаних проектних завдань, відповідей на запитання, бесіди та інтерв'ю. Мінімальний обсяг вибіркової сукупності студентів становив 235 студентів спеціальності «Початкова освіта» психолого-педагогічного факультету РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет». Укладання таблиць зведених показників рівнів сформованості ТПК у студентів контрольних та експериментальних груп педагогічних ВНЗ завершило основний етап контрольного експерименту. Було зроблено такі висновки: результати контрольного зрізу свідчать про активізацію процесу формування ТПК студентів під час упровадження експериментально-дослідного навчання.

Дані аналізу оцінок в контрольній та експериментальних групах свідчать про прогрес у навчанні як за результатами і докладеними зусиллями, так і за матеріалізованим освітнім продуктом навчально-пізнавальної діяльності приблизно у 78,3 % студентів експериментальних груп (див. рис. 1-3).

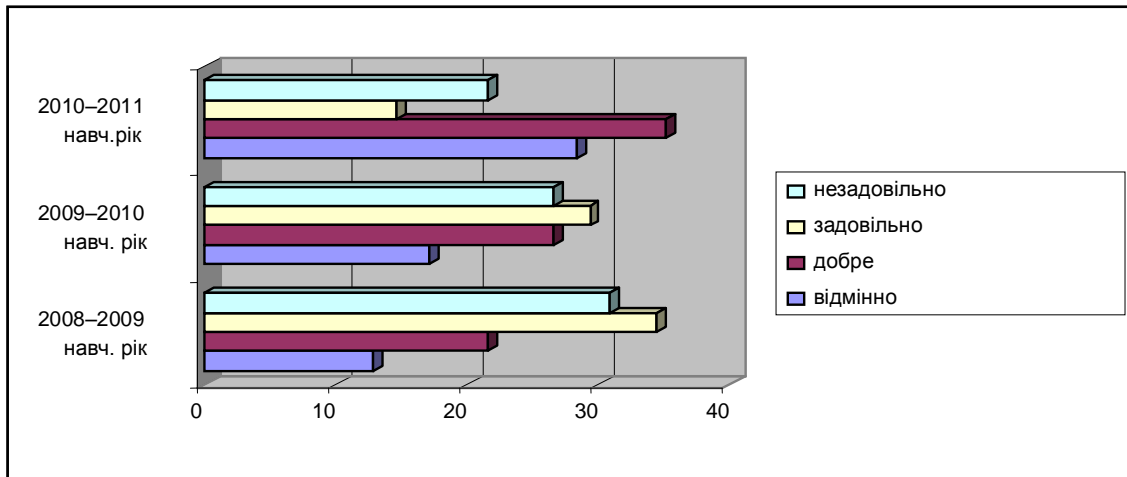


Рис. 1. Оцінка сформованості ТПК із ДЛЦ в експериментальній групі А

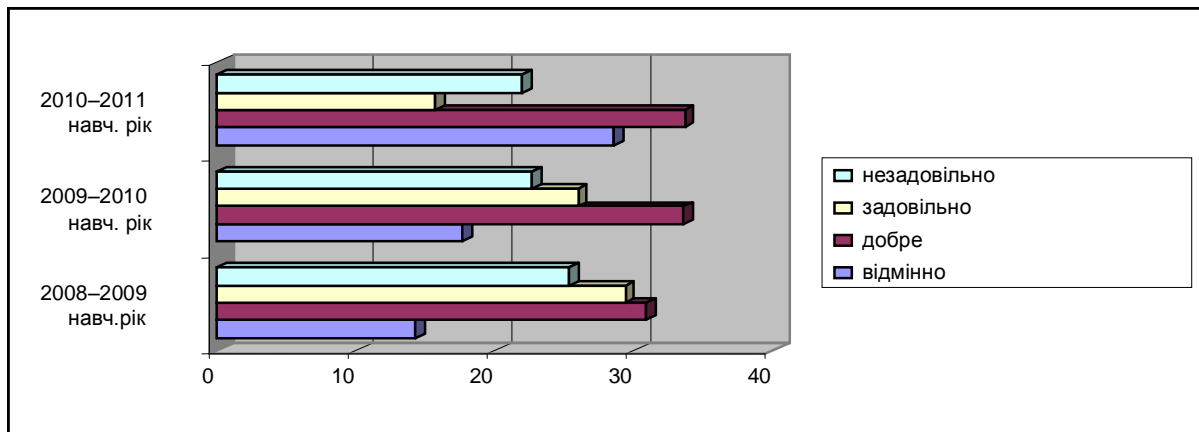


Рис. 2. Оцінка сформованості ТПК із ДЛЦ в експериментальній групі Б

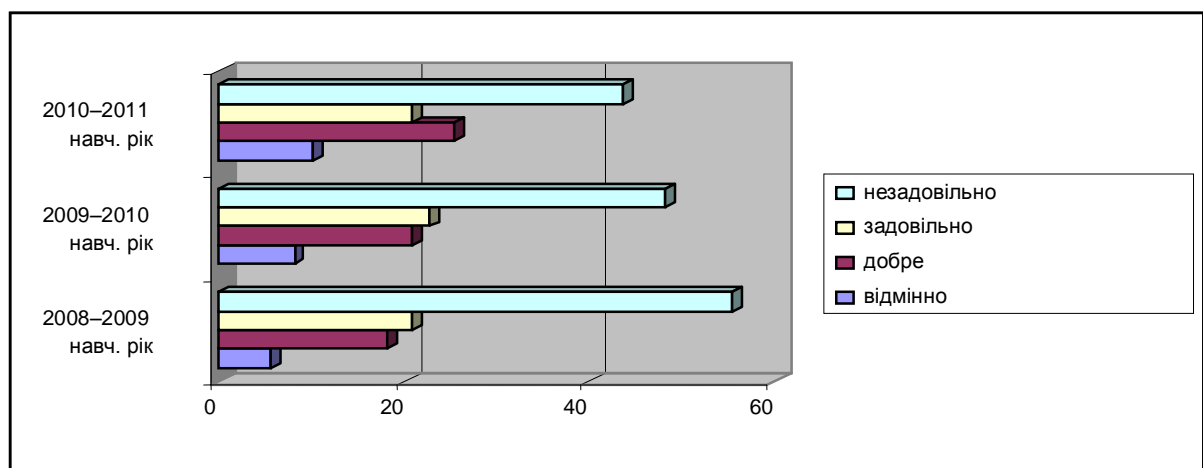


Рис. 3. Оцінка сформованості ТПК із ДЛЦ в контрольній групі

Статистична обробка даних, а також якісна характеристика результатів методичного експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики реалізації трилінгвального навчання та формування трилінгвальної предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а також дали змогу окреслити перспективи дослідження.

ВИСНОВКИ

– Виявлено основні тенденції і визначено зміст трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу. Провідним критерієм трилінгвального навчання визнано положення про те, що наявність двомовності і багатомовності у навчальному закладі розглядається як суттєва ознака трилінгвального навчання в умовах, якщо одна з нерідних мов є інструментом вивчення інших предметів чи предметних галузей.

– Описано специфічні й загальні ознаки концептуальної моделі трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу.

– Головна ідея концептуальної моделі трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу полягає в тому, що українська і російська мови спільно з рідною (кримськотатарською) можуть використовуватися як інструмент навчально-пізнавальної діяльності із засвоєння методичних знань і вмінь у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Освітнім результатом трилінгвального навчання визначено готовність майбутніх учителів успішно отримувати інформацію, відтворювати лінгводидактичне мовлення кримськотатарською, українською і російською мовами.

– Доведено, що поняття трилінгвальне навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу – це взаємопов'язана діяльність викладача і студента, спрямована на вивчення методики викладання кримськотатарської мови, методики викладання української мови і методики викладання російської мови засобами кримськотатарської, російської, української мов, у кінцевому результаті якої досягається синтез базових компетентностей студента, що забезпечує професійне засвоєння предметного змісту, розвиток

лінгводидактичного мовлення, формування методичного мислення і поповнення лінгводидактичного портфеля майбутнього вчителя.

– Визначено стратегічну мету трилінгвального навчання – формування у вчителя початкових класів трилінгвальної предметної компетентності як сукупності загальнопедагогічних, міждисциплінарних і спеціальних лінгводидактичних знань, умінь і навичок, мінімального досвіду їх застосування, що сприятиме забезпеченню готовності до професійної діяльності у школах в умовах тісного контактування і синхронного вивчення української, російської і кримськотатарської мов.

– Оволодіння лінгводидактикою на тримовній основі актуалізує проблему вибору майбутніми вчителями найбільш ефективних методів, прийомів взаємопов'язаного вивчення мов: зіставлення, навчального перекладу, розв'язання мовленнєво-мисленнєвих завдань, білінгвальних і трилінгвальних бесід, індивідуальної проектної діяльності. Це дозволяє активно формувати функціональний трилінгвалізм учнів початкової школи.

– Лінгводидактичну підготовку майбутніх учителів початкових класів охарактеризовано як складник загальнопедагогічної підготовки. У зв'язку з цим модель трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу визначено як інтегровану до неї підсистему загальнопедагогічної підготовки зі специфічними цілями й завданнями, змістом, засобами, формами, умовами, результатом і моніторингом.

– Визначено мету формування трилінгвальної предметної компетентності, відповідно їй зміст і стратегію роботи, які забезпечують її ефективну реалізацію. Найважливішою умовою розвитку трилінгвальної предметної компетентності є сформованість у студента базових комунікативних характеристик.

– Зміст моделі трилінгвального навчання, яка реалізується, визначено як системотворчий компонент, тому що через нього проектується та програмується навчально-педагогічний процес. Зміст трилінгвального навчання трактується як педагогічно адаптований лінгвістичний, мовленнєвий

і культурний досвід мовної особистості, що враховує цілі та принципи трилінгвального навчання, містить у своїй структурі загальнопедагогічний, предметний, спеціальний мовний і міжкультурний компоненти. Функції і зміст трилінгвального навчання визначено з урахуванням того, що воно є складником педагогічної освіти і виконує роль збагачувальної технології у загальній професійній підготовці майбутніх учителів.

– Результати експериментальної роботи засвідчують, що застосування запропонованої системи навчання сприяє підвищенню рівня сформованості і розвитку трилінгвальної предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми трилінгвального навчання майбутніх учителів початкових класів. Подальшого вивчення і дослідження потребують питання, які пов'язані з формуванням трилінгвальної предметної компетентності при вивченні: методики викладання математики в початкових класах, методики викладання природознавства, методики викладання трудового навчання, методики викладання музичного виховання, методики викладання образотворчого мистецтва, методики викладання фізичної культури. Досить актуальним є дослідження підготовки вчителів філологічного циклу на трилінгвальній основі для середніх і старших класів. Надзвичайно важливим виступає вирішення проблеми впровадження тримовного навчання з учителями на курсах підвищення кваліфікації.

Основні положення дисертації викладено у таких публікаціях:

Монографія

1. Девлетов Р. Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 340 с.

Навчальні програми та посібники

2. Девлетов Р. Р. Сборник задач, упражнений и тестов по методике преподавания родного языка в начальных классах / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Доля, 2000. – 56 с.
3. Девлетов Р. Р. Изобразительное искусство: пос. по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах / Ремзи Рефикович Девлетов, Татьяна Николаевна Долгошапка. – Симферополь: Доля, 2003. – 192 с.
4. Девлетов Р. Р. Музыка: Пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах / Ремзи Рефикович Девлетов, Эльзара Ризаевна Анафиева, Юлиана Юрьевна Мытникова. – Симферополь: Доля, 2003. – 96 с.
5. Девлетов Р. Р. Пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах / Ремзи Ремзи Рефикович Девлетов, Ирина Филипповна Гудзик – Симферополь: Доля, 2003. – 96 с.
6. Девлетов Р.Р. Я и Украина. Природоведение: пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах / Ремзи Рефикович Девлетов, Татьяна Константиновна Яхно. – Симферополь: Доля, 2004. – 144 с.
7. Девлетов Р. Р. Хрестоматия по внеклассному чтению в начальных классах / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2005. – 192 с.
8. Девлетов Р. Р., Шеремет О. В. Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2012. – 132 с.
9. Девлетов Р. Р. Материалы к урокам письма 1 класс / Ремзи Рефикович Девлетов, Лемара Исметовна Самидинова. – Симферополь: Тезис, 2007. – 132 с.

10. Девлетов Р. Р. Материалы для развития речи: лексический минимум и конспекты уроков / Ремзи Рефикович Девлетов, Алие Рустемовна Ибраимова. – Симферополь: Оджакъ, 2009. – 68 с.

11. Девлетов Р. Р. Практический курс трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла: Учебное пособие / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 356 с.

Статті у фахових наукових журналах і збірниках наукових праць

12. Девлетов Р. Р. Русский речевой этикет сквозь призму крымскотатарского / Ремзи Рефикович Девлетов // Культура народов Причерноморья. – 1998. – № 3. – С. 327–330.

13. Девлетов Р. Р. Взаимосвязанное обучение языкам в условиях формирования функционального трилингвизма и проблема смешения языков. / Ремзи Рефикович Девлетов // Культура народов Причерноморья. – 2003. – № 37. – С. 344–347.

14. Девлетов Р. Р. Методичні можливості здійснення рекомендацій Ради Європи «Про сучасні мови» в навчанні лексики російської, української, кримськотатарської мов на уроках немовного циклу / Ремзи Рефикович Девлетов, Эмине Наримова Дуваджијева // Культура народов Причерноморья. – 2005. – № 69. – С. 102–105.

15. Девлетов Р. Р. Обучение языкам и развитие языковых способностей / Ремзи Рефикович Девлетов // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – 2005 – Т. 18 (57). – № 2. – Филология. – С. 211–215.

16. Девлетов Р. Р. Сопоставительная характеристика антонимии в русском и крымскотатарском языках в учебных целях в начальной школе / Ремзи Рефикович Девлетов // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – 2007. – Т. 20 (59). – № 4. – Серия Филология. – С. 313–317.

17. Девлетов Р. Р. Формування функціонального трилінгвізму в умовах взаємозв'язаного навчання мов / Ремзи Рефікович Девлетов // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. – 2009. – № 4. – С. 84–87. – (Серія: «Педагогіка»).

18. Девлетов Р. Р. О психолингвистической природе диалогической речи в подготовке учителей начальных классов / Ремзи Рефикович Девлетов, Ольга Ивановна Наталич // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – Т. 22 (61). – № 1. – 2009. – С. 614-617. – (Серия: «Филология. Социальные коммуникации»).

19. Девлетов Р. Р. Лексический минимум и развитие связной речи учащихся на крымскотатарском языке / Ремзи Рефикович Девлетов // Культура народов Причерноморья. – 2009. – № 155. – С. 125-129.

20. Девлетов Р. Р. Полилог языков и культур в практике обучения / Ремзи Рефикович Девлетов, Чингиз Изетович Мазинов // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – Т. 23 (62). – № 2. – Ч. 1. – 2010 – С. 407–410. – (Серия: «Филология. Социальные коммуникации»).

21. Девлетов Р. Р. Крымский языковой портфель как условие формирования полилингвальной личности / Ремзи Рефикович Девлетов // Культура народов Причерноморья. – 2011. – № 217. – С. 181-185.

22. Девлетов Р. Р. Речемыслительная задача как эффективный приём организации билингвального обучения дисциплинам методического цикла в педвузе / Ремзи Рефикович Девлетов, Севем Мамутовна Меркицкая // Учёные записки ТНУ им. В.И. Вернадского. – 2011. – Т. 24 (63). № 2. – Ч. 2. – С. 213-218. – (Серия: «Филология. Социальные коммуникации»).

23. Девлетов Р. Р. Использование визуальных сопоставительных упражнений в процессе формирования орфоэпических навыков в условиях учебного контактирования русского, украинского, английского языков / Ремзи Рефикович Девлетов // Культура народов Причерноморья. – 2011. – № 209. – С. 157-161.

24. Девлетов Р. Р. Система использования речемыслительных задач при подготовке студентов к работе в билингвальных условиях / Ремзи Рефикович Девлетов, Ольга Ивановна Наталич // Учёные записки ТНУ им. В.И. Вернадского. – 2011. – Т. 24 (63). № 2. – Ч. 2.– С. 230-235. – (Серия: «Филология. Социальные коммуникации»).

25. Девлетов Р. Р. Сопоставительные упражнения по формированию произносительных навыков английской речи учащихся начальных классов в условиях билингвального изучения / Ремзи Рефикович Девлетов, Ольга Витальевна Шеремет // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – 2011. – Т. 24 (63). № 2. – Ч. 2.– С. 236-240. – (Серия: «Филология. Социальные коммуникации»).

26. Девлетов Р. Р. Явища транспозиції та інтерференції при синхронному вивченні мов учнями – кримськими татарами / Ремзі Рефікович Девлетов // Педагогічний дискурс. Збірник наукових праць. – 2012. – Вип. 11. – С. 76-79.

27. Девлетов Р. Р. Принципы отбора лексического минимума и развитие связной речи первоклассников на крымскотатарском языке (Лексик минимумны сечюв принципери ве биринджи сыныф талебелерининь багълы нутукъыны инкишаф этюв) / Ремзи Рефикович Девлетов // Ыылдыз. – № 4 (208). – 2012. – С. 88-92.

28. Девлетов Р. Р. Лингводидактическая подготовка будущих учителей начальных классов в контексте компетентностного подхода / Ремзи Рефикович Девлетов // Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. – № 18. – 2012 – С. 227-230.

29. Девлетов Р. Р. Лингводидактические приемы формирования координативного русско-украинско-крымскотатарского трилингвизма в процессе изучения дисциплин методического цикла / Ремзи Рефикович Девлетов // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – 2011. – Т. 24 (63). № 4. – Ч. 1.– С. 440-447. – (Серия: «Филология. Социальные коммуникации»).

30. Девлетов Р. Р. Методические возможности русского языка в формировании профессионального трилингвизма будущих учителей начальных классов в АРК / Ремзи Рефикович Девлетов // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – 2012. – Т. 25 (64). № 1. – Ч. 1.– С. 355-358. – (Серия: «Филология. Социальные коммуникации»).

31. Девлетов Р. Р. Методичний супровід трилінгвального навчання дисциплінам лінгводидактичного циклу / Ремзи Рефикович Девлетов // Педагогічний дискурс. Збірник наукових праць. – 2012. – Вип. 13. – С. 432-436.

32. Девлетов Р. Р. Лингводидактическое обеспечение уроков английского языка в условиях модернизации школьного языкового образования в билингвальной среде / Ремзи Рефикович Девлетов, Ольга Витальевна Шеремет // Збірник наукових праць. Теоретична і дидактична філологія, Переяслав-Хмельницький. – 2012. – Вип. 3. – С. 49-54.

Тези, матеріали конференцій

33. Девлетов Р. Р. Научно-методические основы обучения пограничным языкам в условиях формирования функционального многоязычия. Проблемы обучения нескольким языкам в условиях формирования функционального многоязычия / Ремзи Рефикович Девлетов // Сборник научных трудов кафедры общей филологии. – Симферополь, 1997. – С. 3–14.

34. Девлетов Р. Р. Взаимосвязанное обучение контактирующим языкам в условиях функционального многоязычия / Ремзи Рефикович Девлетов // Матеріали І звітної науково-практичної конференції професорсько-викладацького та курсантського складу Кримського факультету Університету внутрішніх справ. – Симферополь: Таврия-Плюс, 1999. – С. 171–178.

35. Девлетов Р. Р. Формирование коммуникативной компетенции в условиях изучения нескольких языков / Ремзи Рефикович Девлетов // Научные и методические основы филологического образования в условиях многоязычия: сборник научных трудов кафедры общей филологии. – Симферополь, 1999. – С. 67–69.

36. Девлетов Р. Р. Об особенностях обучения русскому языку в условиях полиэтничного Крыма (в школах с крымскотатарским языком обучения) / Ремзи Рефикович Девлетов // Новые направления в методике и технологии преподавания славянских языков: сборник трудов международной конференции – Симферополь, 1999. – С. 10–14.

37. Девлетов Р. Р. Культурознавчий аспект викладання мов в національній школі / Ремзі Рефікович Девлетов // Шляхи підвищення ефективності вивчення української мови та літератури: матеріали Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної конференції – К.: Знання, 2000. – С. 47–49.

38. Девлетов Р. Р. Лингвометодические основы работы с учебными словарями в условиях изучения нескольких языков. / Ремзи Рефикович Девлетов // Педагогика добра в контексте этнокультурного социума: матеріали Международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения И. Гаспринского. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2002. – С. 167–173.

39. Девлетов Р. Р. Формирование и развитие способностей к нескольким языкам / Ремзи Рефикович Девлетов // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: Проблемы и перспективы. – Казань: Мастер-Лайн, 2006. – Т. 2. – С. 42-45.

40. Девлетов Р. Р. Актуальные проблемы и пути их решения в методике обучения грамоте учащихся крымскотатарских школ / Ремзі Рефікович Девлетов // Психолого-педагогические аспекты развития личности ребёнка: Формирование учебной деятельности младших школьников: сборник статей. – Симферополь: НАТА. – 2007. – С. 171–179.

41. Девлетов Р. Р. Компетентностный подход к подготовке будущих учителей начальных классов в контексте рекомендаций Совета Европы / Ремзі Рефікович Девлетов, Лемара Ісметовна Самідінова // Наукові дослідження – теорія та експеримент – 2007: матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 14-16 травня 2007р. – 2007. – Т. 4. – С. 136–139.

42. Девлетов Р. Р. Принципы трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла / Ремзи Рефикович Девлетов // Январские педагогические чтения. – 2011. – Вып. № 9. – С. 123-127.

Словники:

43. Девлетов Р.Р. Русско-крымскотатарско-украинский математический учебно-терминологический словарь / Ремзи Рефикович Девлетов. – К.: Педагогічна думка, 1999. – 24 с.

44. Девлетов Р. Р. Краткий школьный орфоэпический словарь для начальных классов: для школ с крымскотатарским языком обучения / Ремзи Рефикович Девлетов, Эльзара Ризаевна Анафиева. – Симферополь: Доля, 2000. – 44 с.

45. Девлетов Р. Р. Краткий русско-украинский и украинско-русский словарь: крымскотатарские фамилии, имена, отчества / Р.Р. Девлетов, Г. М. Каленчук, Ю. Ф. Прадид; под ред. д-ра филол. наук Ю. Ф. Прадида. – Симферополь: Таврия-Плюс, 2000. – 128 с.

46. Девлетов Р.Р. Тюркизмы в украинском и русском языках: краткий словарь-справочник для школьника / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Доля, 2001. – 103 с.

47. Девлетов Р. Р. Къырымтатар тили антонимлери. [Лугъат.] / Ремзи Рефикович Девлетов, Эльзара Ризаевна Анафиева. – Симферополь: Доля, 2002. – 144 с.

48. Девлетов Р. Р. Къырымтатар тили синонимлери. [Лугъат.] / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Доля, 2002. – 112 с.

49. Девлетов Р.Р. Русско-украинско-крымскотатарский терминологический словарь по методике обучения языкам / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Доля, 2003. – 136 с.

50. Девлетов Р. Р. Русско-украинско-крымскотатарский картинный словарь: пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Доля, 2004. – 112 с.

51. Девлетов Р. Р. Краткий русско-украинско-крымскотатарский терминологический словарь «Трудовое обучение», «Художественный труд».

/ Ремзи Рефикович Девлетов, Эмине Наримова Дуваджиева. – Симферополь: Оджакъ, 2006. – 80 с.

52. Девлетов Р.Р. Русско-украинский толковый словарь гуманистических и общечеловеческих ценностей / Ремзи Рефикович Девлетов, Надежда Александровна Бондаренко. – Симферополь: Оджакъ, 2010. – 144 с.

53. Девлетов Р.Р. Русско-украинско-крымскотатарский лингводидактический словарь / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2010. – 170 с.

54. Девлетов Р. Р. Къырымтатар тилининъ шиве сёзлери. Лугъат. Диалектные слова крымскотатарского языка: словарь / Ремзи Рефикович Девлетов, Зера Фемиевна Сейдаметова. – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 140 с.

55. Шире круг: русско-украинско-крымскотатарский учебный тематический словарь / Галина Юрьевна Богданович, Татьяна Юрьевна Новикова, Ремзи Рефикович Девлетов и др. – Симферополь: Феникс, 2011. – 240 с.

Переклади навчальних посібників:

56. Ільченко В. Р. Фізика : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням кримськотатарською мовою / Ільченко В. Р., Куликовський С. Г., Ільченко О. Г.; переклад кримськотат. мовою. С. М. Усеїнова, Р.Р. Девлетова – Львів : Світ, 2007. – 160 с.

57. Бевз Г. П. Алгебра: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням кримськотатарською мовою / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз; переклад кримськотат. мовою Р. Р. Девлетова. – Львів: Світ, 2007. – 304 с.

АНОТАЦІЇ

Девлетов Р.Р. Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (кримськотатарська мова) – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Київ, 2012.

Дисертація присвячена проблемі трилінгвального навчання студентів кримськотатарської, української і російської мов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в школах із двома й більше мовами навчання.

Під час проведеного дослідження визначено суть понять «трилінгвальне навчання», «трилінгвальна освіта», «трилінгвальна предметна компетентність», уточнено зміст понять «лінгводидактична мова», «лінгводидактичне мовлення», «трилінгвізм», «білінгвізм», «полілінгвізм», «предметно орієнтоване навчання».

У дисертаційній роботі представлено принципово новий концептуальний підхід до проблеми вивчення і впровадження у практику трилінгвального навчання дисциплін лінгводидактичного циклу в педагогічних навчальних закладах, освітнім результатом якого є формування трилінгвальної предметної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у полілінгвальному мовленнєвому середовищі і розвиток координативного професійного кримськотатарсько-російсько-українського трилінгвізму.

Визначено специфічні для трилінгвального навчання форми, методи, принципи, цілі, критерії, показники, індикатори формування трилінгвальної предметної компетентності студентів спеціальності «Початкова освіта».

Результати проведеного експериментального дослідження дали змогу визначити ефективність і методичну доцільність запропонованої системи роботи з професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і підстави стверджувати, що розроблена і впроваджена у навчальний процес модель може розглядатися як збагачувальна технологія мовної освіти студентів педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: трилінгвальне навчання, трилінгвальна освіта, трилінгвальна предметна компетентність, дисципліни лінгводидактичного циклу, концептуальна модель трилінгвального навчання, лінгводидактичний портфель студента.

Девлетов Р.Р. Теоретико-методические основы обучения будущих учителей начальных классов крымскотатарскому языку в условиях трилингвальной речевой среды. – Рукопись.

Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (крымскотатарский язык)

Диссертация посвящена проблеме трилингвального обучения студентов крымскотатарскому, украинскому и русскому языкам в процессе профессиональной подготовки к работе в школах с двумя и более языками обучения.

В ходе проведенного исследования определена сущность понятий «трилингвальное обучение», «трилингвальное образование», «трилингвальная предметная компетенция», уточнено содержание понятий «лингводидактический язык», «лингводидактическая речь», «трилингвизм», «билингвизм», «полилингвизм», «предметно ориентированное обучение».

В диссертационной работе представлен принципиально новый концептуально-методический подход к проблеме изучения и внедрения в вузовскую практику трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла, образовательным результатом которого выступает формирование трилингвальной предметной компетенции будущего учителя начальных классов в полилингвальной речевой среде и развитие координативного профессионального крымскотатарско-русско-украинского трилингвизма.

В процессе исследования были рассмотрены история становления и развития трилингвального обучения за рубежом и в отечественной дидактике, описаны различные модели полилингвального обучения и образования.

В диссертации определены специфические для трилингвального обучения методы, формы, принципы, цели, критерии, показатели,

индикаторы формирования трилингвальной предметной компетенции студентов специальности «Начальное образование».

В ходе диссертационного исследования научно обоснована и апробирована концептуальная модель трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла.

Разработка и внедрение опытно-экспериментальная обучения позволили существенно пополнить лингвистическую, дидактическую, методическую и технологическую обеспеченность учебного процесса как в педагогическом вузе, так и начальной школе. Конечным образовательным продуктом проведенного исследования признан факт формирования трилингвальной предметной компетентности будущего учителя начальных классов, который овладел инструментарием реализации трилингвального обучения и изучения синхронно контактирующих языков.

Результаты проведенного экспериментального исследования позволили определить эффективность и методическую целесообразность предложенной системы работы по профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов и дали возможность утверждать, что разработанная и внедренная в учебный процесс модель может рассматриваться как обогащающая дидактическая технология языкового образования студентов педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: трилингвальное обучение, трилингвальное образование, трилингвальная предметная компетенция, дисциплины лингводидактического цикла, концептуальная модель трилингвального обучения, лингводидактический портфель студента.

Devletov Remzi Refikovitch. The theoretical and methodical bases of the Crimean Tatar language learning of the prospective primary school teacher's within trilingual speech environment. – Manuscript

Dissertation for obtaining a scientific Degree of Doctor of Pedagogical sciences, speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching (Crimean Tatar language).

The dissertation deals with the problem of trilingual Crimean Tatar, Russian and Ukrainian languages teaching in the process of professional teachers training for work in the bilingual schools.

As a result of the conducted research there was defined the essence of main terms as: «trilingual teaching», «education» and «trilingual subject competence». The dissertation also specifies the maintenances of such terms as «lingvodidactic language», «lingvodidactic speech», «trilingualism», «bilingualism», «multilingualism», «subject-oriented training».

In the dissertation there presented essentially-new conceptually-methodical approach to the problem of trilingual teaching analysis and introduction it into practice. The results of such analysis can be seen in the forming of trilingual subject competence of the primary school teachers and in the developing of coordinative professional Crimeantatar, Russian and Ukrainian trilingualizm.

In the given research these three languages are considered as an instrument of linguodidactic students training during their pedagogical forming as primary school teachers.

During the research course we defined the specific methods, forms, principles, aims, criteria, rates and indicators of trilingual subject competence forming of «Primary Education» department students.

The experimental results let us define the effectiveness and methodical expediency of the suggested future primary school teachers training system. It is possible to assert that this teaching model can be considered as an enriching didactic technology for the language development of higher educational pedagogical university students.

Key words: trilingual teaching, trilingual education, trilingual subject competence, lingvodidactic disciplines, conceptual model of trilingual teaching, student's lingvodidactic portfolio.