

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Микола Вашуленко,

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка,
кафедра педагогіки і методики початкової освіти
вул. Києво-Московська, 24, Глухів,
Сумська обл.,
41400, Україна,
тел.05444 2 33 06

Розкрито шляхи вдосконалення структури, змісту і методичних підходів до побудови сучасного початкового курсу української мови в умовах реформування загальноосвітньої школи. Робиться висновок щодо продуктивності поєднання в структурі навчального предмета змістового і процесуального блоків, які забезпечують функціональний підхід до засвоєння учнями мовної теорії, яка є основою формування мовленнєвих умінь, загального розвитку і виховання молодших школярів.

Ключові слова: *початкова мовна освіта, мовні знання, мовленнєві вміння, комунікативні вміння, культура спілкування, комунікативно-діяльнісний підхід, компетентнісно орієнтоване навчання.*

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачає забезпечення особистісного розвитку школярів, зокрема, їхніх інтелектуальних, моральних якостей і фізичного удосконалення. Істотною передумовою реалізації зазначених цілей є зміст освіти, оскільки, крім традиційних знань, умінь і навичок, вводяться нові елементи змісту, а саме: формування особистісного досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу в цілому і до мовленнєвої дійсності зокрема. З урахуванням соціальної і педагогічної значущості рідної мови для становлення і розвитку кожної особистості, цьому предметові в системі шкільного навчання і виховання відводиться об'єктивно особлива роль. Адже набуті в початкових класах особистісні якості, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання і розвитку підлітків і старшокласників, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадську і професійну діяльність дорослої людини.

Принципово важливим є те, що зазначені нові компоненти змісту вперше мають стати об'єктами контролю й оцінювання з виявленням обов'язкових результатів, які закладено в Державному стандарті навчання української мови.

Треба зазначити, що в останні десятиліття у визначенні і досягненні цілей початкового навчання української мови намітилися істотні позитивні

зміни. Зокрема, висунуто на передній план ідею практичного опанування мови, однак слід визнати, що ні в програмах, ні в підручниках з української мови, створених у 70-ті роки, у процесі переходу на трирічне початкове навчання, розділ “Розвиток мовлення” не знайшов належної предметної реалізації. Один із провідних принципів програми – її мовленнєва спрямованість – на практиці залишався до певної міри тільки задекларованим. Недолік полягав передусім у тому, що учні не одержували будь-яких *мовленнєвознавчих* уявлень і понять, які могли б стати основою вироблення в них навичок усного і писемного зв’язного мовлення. Так, якщо окремі норми літературної мови (орфоепічні, орфографічні, граматичні) молодші школярі опановували з опорою на елементи відповідної мовної теорії, то формування вмінь зв’язно висловлюватися, робота над культурою мовлення і спілкування досі проводилася на основі мовного чуття, наслідування, суто практично. А тим часом у сучасній педагогічній науці діє положення про те, що на базі теоретичних узагальнень уміння і навички формуються значно успішніше.

З огляду на зазначене конструювання нового курсу української мови для 4-річної початкової школи означає не просто деяке його доповнення розділами, окремими мовними і мовленнєвими поняттями, хоча й це, безумовно, має місце, а передбачає докорінну перебудову змісту і структури, спрямовану на досягнення головних цілей, що впливають із завдань, поставлених перед школою. У початковому курсі української мови дедалі чіткіше виявляються дві взаємозв’язані складові – мовленнєвий розвиток учнів і їхня мовна освіта, причому, саме в такому співвідношенні, а не навпаки, як це було раніше, в традиційних програмах. Основні методичні принципи, за якими мають реалізуватися зазначені аспекти, такі: система вивчення предмета повинна забезпечувати зв’язок мови і мовлення, мовлення і мислення, постійне тренування учнів у висловлюванні думок; мовні знання тут – не самоціль, а засіб формування й удосконалення структури думки, що виявляється у побудові висловлювань; знання, уміння і навички розглядаються як умова і компонент розвивального навчання.

Доцільно взяти до уваги те, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема, теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття і породження висловлювань [4]. Саме вони лягли в основу розвитку зв’язного мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше – на зразок. Саме теорія мовленнєвої діяльності послужила поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку дошкільників, молодших учнів, підлітків; її основні ідеї, пов’язані з чотирма фазами зв’язного висловлювання, стали активно застосовуватися методистами у навчанні мови [1; 6].

Нині особливої ваги набуло також обґрунтування, відображення у програмах і реалізація в навчально-методичних комплексах ідеї міжрівневих мовних зв’язків [8]. У сучасній лінгвістичній науці визначено п’ять основних

рівнів: фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний та синтаксичний. Діалектична єдність існуючих сторін (рівнів) мови виражається в її комунікативній функції, де кожен із зазначених компонентів органічно взаємопов'язаний з іншими. Тому в побудові сучасного курсу української мови в 4-річній початковій школі ми виходимо із загального положення про те, що мова становить не лише структурну єдність, але й складне функціональне ціле; що її функціонування обумовлене суспільним значенням мови і зв'язком із психічною діяльністю людини. Взаємозв'язки в мові об'єктивні і представлені різноманітними видами і формами свого вияву. Для теорії і практики навчання української мови в початкових класах особливого значення набуває забезпечення таких міжрівневих зв'язків, які б у загальних рисах відображали живу природу мовної системи з урахуванням принципу навчально-методичної доцільності.

Недоліком традиційного структурування програми з української мови було те, що вона в своїй основі відповідала вузівському принципу лінійного опису рівнів – від фонетики і графіки до синтаксису. Така орієнтація, безумовно, відводила процес навчання мови в початкових класах від його основної мети – розвитку мовлення, зводячи до засвоєння молодшими школярами сухої мовної теорії. Мовленнєві вміння і навички за такого структурування курсу, як справедливо зазначає відомий російський методист А.Ю. Купалова, ставали не основними, а залишалися другорядними. Їх можна було формувати, враховуючи тільки можливості того чи іншого розділу мови. Вторинною, додатковою у багатьох випадках була і сама робота над навичками мовлення [3].

З орієнтацією на нову мету навчання – формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх сферах, видах і типах мовленнєвої діяльності – постала необхідність змінити передусім структуру цього предмета. Учитель початкових класів має допомогти школярам усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що існують спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись. А тому традиційних знань з фонетики і граматики недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати ще й найважливіші соціальні, ситуативні та контекстуальні правила і зважати на них. Існують норми комунікативної компетенції: що саме? де? коли? як? говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях. Саме вони зможуть забезпечити кожному випускникові загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну мовленнєву компетентність. Тому вчитель у доступній формі має ознайомити наймолодших школярів з цими правилами, навчити користуватися ними в повсякденному житті.

Таким чином, у змісті початкового мовного курсу ми поєднали системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи до відбору і структурування навчального матеріалу, надавши перевагу останньому. А це передбачає орієнтацію на відомі чотири фази мовленнєвих дій (орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекцію висловлювання), яка

поєднується з традиційним підходом до розвитку мовлення школярів, що ґрунтується на знаннях і вміннях щодо основних мовних одиниць. Йдеться про удосконалення (а в роботі з нинішніми шестирічними першокласниками – і формування) звуковимови і на цій основі – нормативних орфоепічних навичок; про збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу школярів; про удосконалення граматичного ладу дитячого мовлення.

Перший складник системи роботи над мовленнєвим розвитком молодших школярів полягає в удосконаленні дитячої звуковимови, розвитку різних сторін мовленнєвого слуху, що забезпечує успішне *аудіювання* і правильне *говоріння*. У цій роботі ми, методисти, маємо враховувати такі основні моменти: *п о - п е р ш е*, до школи приходить частина дітей-шестирічок з недосконало сформованими органами мовлення, з так званими, органічними вадами вимови. Вони потребують кваліфікованої логопедичної допомоги, яку з відомих причин не завжди, особливо в сільській місцевості, зможуть отримати. Зважаючи на це, на сторінках журналу "Початкова школа" подано ряд публікацій з рекомендаціями для класоводів щодо цієї проблеми; *п о - д р у г е*, до шкіл і класів з українською мовою навчання приходить частина дітей, які в дошкільному житті спілкувалися в сім'ї іншою мовою – російською, угорською, польською, кримськотатарською та ін. У цих випадках учитель обов'язково має враховувати, що рівень аудіювання цих дітей буде набагато нижчим, ніж їхніх українськомовних ровесників. І якщо з таких дітей складається цілий клас, то добукварний (підготовчий) період навчання грамоти тут не можна ніяк скорочувати, а то й слід буде продовжити; *п о - т р е т ь*, не можемо не брати до уваги впливів на дитячу вимову діалектного середовища.

Процес формування мовної особистості молодшого школяра, часові рамки, які відводяться, зокрема, на період навчання грамоти, де є можливість послідовно приділити увагу всім без винятку звукам української мови, дозволяють скоригувати дитячу вимову щодо нормативного вимовляння голосних і приголосних української мови. Зауважимо при цьому, що сам процес навчання читати українською мовою також помітно сприятиме успіхові цієї роботи, оскільки українське письмо переважно ґрунтується на фонетичному принципі. Порівняймо, наприклад, з російською мовою, де так широко і яскраво виявлене нормативне редукування (скорочення) голосних звуків або їх взаємонаближення у вимові. Натомість, в українській мові, за винятком звуків [е] – [и] в ненаголошених позиціях, в усіх інших випадках маємо повноголосу, чітку вимову голосних. Таку саму картину маємо і в системі дзвінких та глухих приголосних, де, на відміну від російської, польської та інших мов, дзвінкі приголосні звуки у так званих слабких позиціях вимовляються чітко, не втрачаючи своєї дзвінкості. Знову ж таки, в процесі опрацювання кожної окремої літери – *б, д, з, ж, г, т*, буквосполучень *дз, дж* учитель має достатньо можливостей, щоб сформувавши в учнів правильну навичку літературного, нормативного вимовляння цих звуків (відповідно й читання) в окремих словах, у реченнях і текстах.

Кілька слів щодо нормативного наголошування слів. Найчастіше чуємо

помилки в наголошуванні не звичайних, загальнонавчаних слів (хоча й тут вони трапляються), а в тій лексиці, яку вводить до учнівського словника саме вчитель-класовод у процесі навчальної діяльності. Візьмімо до уваги таку особливість професіограми вчителя початкових класів, як багатопредметність. Якщо до п'ятого класу приходять учні з неправильною вимовою таких термінів, як *читання, виразне, завдання, запитання, вірші, ознака предмета, добуток, множник, чисельник, знаменник, одинадцять, чотирнадцять, сантиметр, кілометр, об'єм, листонад, множинна, котрий, новий* та ін., то вчителі-предметники, як правило, неспроможні подолати цих вимовних помилок до закінчення учнями середньої школи. І це колесо помилок робитиме в майбутньому нові оберти.

Те саме стосується і роботи над словом. Адже за умови повсякденної уваги вчителя до словникової роботи (на уроках з різних предметів!) у початкових класах словниковий запас молодших школярів, за даними дослідників дитячого мовлення, щоденно збільшується в середньому на 5–7 слів. Якщо на початку шкільного навчання, за даними дослідників дитячого мовлення, він становить у середньому від 3 до 4,5–5 тис. слів, то на завершення початкового навчання він майже потроюється і становить 9–12 тис. І забезпечується це насамперед систематичною, цілеспрямованою словниковою роботою. Новий підхід до формування і структурування змісту початкового мовного курсу передбачає опрацювання спеціального лексичного розділу, у якому роботу над окремими лексикологічними поняттями (багатозначність, синоніми, антоніми, омоніми) зведено не до принагідних вправ, а в чітку систему.

Таким чином, виходячи з принципу змістового узагальнення, новий курс початкового навчання української мови для 4-річної школи ми побудували з таких безпосередньо взаємопов'язаних розділів: “Мова і мовлення”, “Текст”, “Речення”, “Слово” (сюди належать підрозділи “Значення слова”, “Будова слова”, “Частини мови”), “Звуки і букви”. Нове структурування навчального матеріалу, як бачимо, дає змогу опанувати всі мовні одиниці – речення, слова, звуки мовлення – на основі зв'язних висловлювань (тексту), а також з опорою на здобуті учнями і відомості про текст, усне і писемне мовлення. Саме такий підхід до структурування шкільного мовного курсу забезпечує його функціональність, коли мовні одиниці нижчого рівня функціонують у структурі одиниць вищого рівня.

Зауважимо, що із введенням до програм і підручників нового розділу “Мова і мовлення” ці поняття чітко розмежовуються: *м о в л е н н я* – діяльність, сукупність практичних умінь людини, що формуються у процесі *слухання, говоріння, читання, письма*, власне це сам *процес спілкування*; *м о в а* – це *засіб спілкування*, знакова система, яка використовується у мовленні.

Перед методикою початкового навчання стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови. А тому більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування. Сюди належать і створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань і

розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і вироблення вмінь накопичувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних висловлювань.

Виділення в структурі початкового курсу в розділі “Слово” невеликого підрозділу “Значення слова” дає змогу організувати роботу над ним на принципово нових засадах порівняно з тим, як це було в програмах до 80-х років, коли цей розділ, надзвичайно значущий для проблеми мовленнєвого розвитку школярів, був представлений виключно з граматичного боку частинами мови – іменник, прикметник, дієслово, прислівник, особові займенники. Нині опрацювання кожної частини мови здійснюється в двох аспектах: спочатку засвоюються учнями її лексичні характеристики (наприклад, іменники бувають багатозначні, серед них є синоніми, антоніми, омоніми), а потім паралельно здійснюється робота над лексико-граматичними і суто граматичними категоріями цієї частини мови, з виявленням їх функціональних значень у реченні, в тексті.

У роботі над формуванням і вдосконаленням граматичного ладу мовлення, над власними висловлюваннями учнів учитель скеровує їхню мовленнєву діяльність таким чином, щоб жоден із її закономірних етапів не скорочувався або не випадав. Спостереження свідчать, що з чотирьох видів мовленнєвої діяльності вчителі найменше приділяють уваги аудіюванню (слуханню і розумінню), сподіваючись, очевидно, що дитина, яка опанувала мову в дошкільному віці, не потребує в цьому спеціальних навчальних вправ. Водночас практика показує, що це не завжди так. Текстова основа у вивченні і мовної теорії, і в засвоєнні текстологічних знань потребує посиленої уваги до формування в учнів умінь слухати і розуміти, сприймати інформацію, сортувати її, виділяти головне й утримувати його в пам'яті, орієнтуючись на логіко-сміслові частини прослуханого під час його переказування. Взагалі, ця робота тісно пов'язана з різними видами навчальних переказів, здійснюваних школярами в усній і писемній формах.

У сучасній методиці текст з будь-якого предмета (математики, природознавства, навіть музики і співів) слід розуміти не як пакунок, з якого можна здобути певну інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем. Творець тексту, мовець, у тому числі й школяр, має орієнтуватися на адресата мовлення, у чомусь його переконуючи, щось доводячи, описуючи, розкриваючи істотні ознаки предмета, явища, події, про щось розповідаючи так, щоб слухач одержав чітке уявлення про мету і зміст сприйнятого висловлювання. Як бачимо, у результаті такої роботи може бути створено тексти різних типів – *розповіді, описи і міркування*. Такий, по суті, діалогічний підхід до творення текстів необхідно виробляти в учнів під час роботи над переважною більшістю їхніх зв'язних висловлювань.

Треба зазначити, що слабкою стороною традиційної системи навчання мови було розрізнене засвоєння молодшими школярами знань, що належать до різних рівнів мовної системи, а також відсутність їх функціональної спрямованості. Причиною цього була слабка опора на текст.

Саме тому автори навчально-методичних комплектів з рідної мови,

призначених для молодших школярів, у доборі текстів для підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів мають орієнтуватися на читача 6–9-річного віку. Адже не всі твори, написані, письменниками навіть на дитячу тематику, можуть бути успішно сприйняті дітьми. Є твори для дітей, а є – про дітей, і вони не є однозначними для сприйняття і розуміння. Дібраний текст вправи у підручнику з рідної мови повинен дати можливість організувати роботу над ним у руслі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: учні сприймають текст на слух і в ході бесіди засвідчують його розуміння, читають, відпрацьовуючи необхідні якості читання, відтворюють його зміст уголос, співвідносять відтворене з авторським оригіналом, уточнюють, здійснюють само- або взаємооцінку, при потребі записують його повністю або частково. Крім цього, відповідно до виучуваної мовної теми, учитель на основі цього тексту має можливість запропонувати учням цілий комплекс завдань, метою яких є спостереження і виявлення функціональної ролі тієї чи іншої мовної одиниці, її лексичної чи граматичної категорії в тексті, у структурі зв'язного висловлювання.

До речі, якщо в основі вправи лежить текст, а не розрізнений мовний матеріал, то вчитель-класовод з огляду на потреби класу, окремих учнів сам може дібрати за його змістом такі додаткові завдання, навіть не передбачені в самому підручнику.

Нині ідея комунікативного навчання все більше охоплює і граматику. Нам імпонує думка відомого психолінгвіста Аеліти Маркової, яка вважає, що на відміну від традиційної практики, коли робота з розвитку мовлення тільки вкраплювалась у граматичні теми, необхідно включити шкільний розділ граматики в курс теорії висловлювання. Замість двох паралельних ліній у шкільних програмах – **граматика і розвиток мовлення** – вона пропонує побудувати єдиний курс теорії висловлювання [5: с. 44]. Тому на відміну від традиційної описової, граMATика має стати у шкільному курсі функціональною.

Перед методикою початкового навчання стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови. А тому більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування. Сюди належать і створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань і розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і вироблення вмінь накопичувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних висловлювань.

Це допоможе школярам краще зрозуміти роль виучуваних мовних засобів для досягнення комунікативної мети (спілкування, вираження думки). Наприклад, для художнього опису певного предмета, особи чи явища використовують різноманітні прикметники, а трудовий процес описують за допомогою дієслівних форм. Про один і той самий предмет можна розказати не лише художньо, із застосуванням різноманітних виражальних засобів, а й науково-популярно, де на першому плані – точна, достовірна характеристика предмета. За такого підходу робота з розвитку мовлення набуває більшої

цілеспрямованості, діти вчать конкретних умінь: будувати текст, створювати тексти різних типів (розповідь, опис або міркування) та стилів (художнього, науково-популярного, ділового), підпорядковуючи його меті, ситуації та адресату висловлювання.

У сучасній методиці розвитку мовлення розроблено також перелік конкретних умінь, які формуються в учнів у процесі підготовчої роботи до написання творів. Відповідно до цього нові підручники та навчально-методичні комплекти з української мови підпорядковані розвитку таких умінь.

Зазначимо, що пропонована концепція конструювання початкового курсу рідної мови співвідноситься з розробленим у сучасній дидактиці принципом єдності змістової і процесуальної сторін навчання. Це вимагає розглядати зміст освіти на рівні навчального процесу і дає можливість коригувати його, видозмінювати, удосконалювати, виходячи з реальних особливостей кожного класу, вчителя. Таким чином, дидактична модель предмета – це певна цілісність, що охоплює два блоки: основний, куди входить насамперед зміст, заради якого цей предмет введено до навчального плану, і додатковий або процесуальний, який забезпечує засвоєння знань, формування спеціальних умінь, загальний розвиток і виховання.

У сучасних дослідженнях з методики навчання мови підкреслюється, що вдосконалення цього процесу визначається не лише пошуками нових його шляхів і способів, але й характером опису, способом викладу тем у підручниках. При цьому зазначається, що принципи добору мовного матеріалу на сьогодні розроблено глибше, ніж його опису і структурування. Треба погодитися з цим зауваженням і щодо методики навчання української мови. Зважаючи на це, класифікацію виучуваного матеріалу, його опис і введення у навчальний процес ми здійснили в нових підручниках з орієнтацією на його навчально-методичну доцільність, придатність для спілкування. Такий принцип Т.Г.Рамзаєва називає частотно-мовленнєвим [8: с. 25].

У процесі розроблення державного стандарту з української мови бралось до уваги положення сучасної дидактики, що навчальний зміст будь-якого шкільного предмета не повинен бути скороченим і спрощеним віддзеркаленням курсу відповідної науки. Він має враховувати насамперед провідну мету її шкільного вивчення. Саме тому початковий (і весь шкільний) курс української мови, на відміну від вузівського, маючи за мету не системну лінгвістичну освіту, а достатній мовленнєвий розвиток школярів, складається з таких трьох змістових ліній – мовленнєвої, мовної і соціокультурної. Кожна з цих ліній має набути відповідного змістового наповнення і мати своє місце, відображення практично на кожному уроці [2].

Побудова сучасного мовно-мовленнєвого шкільного курсу сприятиме активному, динамічному формуванню мовної особистості. Адже ті види навчальної діяльності, які здійснюються в руслі комунікативного, лінгвістичного, культурологічного і діяльнісного аспектів курсу, забезпечуватимуть водночас соціалізацію школярів. За такого підходу до

шкільної мовної освіти учень на уроці не залишається пасивним слухачем і мовчазним виконавцем письмових вправ за підручником, а в ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора, учасника діалогу і полілогу. Саме в таких формах активної навчальної діяльності виявляються адаптивні можливості освіти, відбувається активна соціалізація школярів, які в процесі навчання беруть участь у таких видах і формах діяльності, з якими їм доведеться зіткнутися в дорослому житті.

Важливою дидактичною ознакою нових підручників з мови є та, що подані в них теоретичні відомості та мовно-мовленнєві правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння. Таким чином, посилюється їх інструментальна роль, що вимагає піднесення пояснювальної функції. Зростає також значення і методичних вказівок та вимог до виконання учнями вправ. Формулювання їх доцільно спрямовувати на самого школяра, робити їх доступними для дитячого сприйняття. Тому удосконалюється і система умовних позначень. Зазначимо, що у сучасних підручниках чіткіше розмежовано ті теоретичні відомості, які молодші школярі мають засвоїти, і ті, котрі подаються з пропедевтичною метою, для загального ознайомлення та вивчення практичним шляхом.

Істотною складовою державного освітнього стандарту з української мови як мови навчання мови є система контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів. У розроблених науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України методичних рекомендаціях щодо цього визначено об'єкти, функції і види контролю, в основі яких лежить компетентнісний підхід. Обґрунтовуються критерії оцінювання навчальних досягнень з усіх видів мовленнєвої діяльності за 12-бальною системою. У методичних рекомендаціях розробляються вимоги до усного і писемного мовлення школярів, до ведення учнівських зошитів, до оформлення письмових робіт [9].

У підготовці цієї важливої складової державного освітнього стандарту з рідної мови ми спираємося на думку й експертну оцінку наших провідних методистів у галузі початкової освіти, викладачів вищих навчальних закладів, досвідчених учителів-практиків, які мають досвід працювати в ситуаціях вибору педагогічних технологій і самостійного їх конструювання.

Усі, хто причетний до навчально-виховного процесу в початковій школі (учителі, керівники школи, методисти, автори програм і підручників, батьки), мають усвідомити, що початковий курс мови є справді початковим. І тут у вимогах до молодших школярів треба знайти розумну міру доступності. Практична мовленнєва спрямованість початкового навчання полягає передусім у тому, що контролюватися мають не стільки знання про мову, скільки мовні вміння, а саме: будувати речення, різні за структурою, метою висловлювання та інтонацією; правильно утворювати форму слова й поєднувати її з іншими; будувати словосполучення, додержуючи норм лексичної сполучуваності, не порушувати норм вимови й наголошування уживаних знайомих слів.

Звертаємо увагу на те, що сучасна програма з мови для початкових класів [7], на відміну від програм попередніх десятиліть, високо технологізована. Вона містить чіткий перелік практичних мовленнєвих і мовних умінь, якими мають оволодівати учні.

Реформування шкільної мовної освіти природно розпочинається з початкової ланки, але проблеми, які виникають у цьому процесі, мають вирішуватися у тісній співпраці класоводів з учителями-словесниками. Тільки за умови професійного спілкування вчителів, початкових класів, по суті, першовчителів рідної мови, з педагогічним колективом основної школи можна буде чекати істотних досягнень у результативності і дієвості шкільної мовної освіти, реалізації поставлених перед нею сучасних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. — К.: Освіта, 2006. — 268 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа, 2001. — № 1.
3. Купалова А.Ю. Интеграция двух начал в обучении // Советская педагогика. — 1988. — № 3.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 216 с.
5. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Наука, 1974. — 240 с.
6. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителя. — К.: Рад. шк., 1986. — 168 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 — 4 класи. К.: “Початкова школа”. — 2007. — 432 с.
8. Рамзаева Т. Г. Содержание курса русского языка в четырехлетней начальной школе // Начальная школа. — 1987. — №8.
9. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти.. / Поч. шк., 2008. — № 10, С 25-28.

LINGUO-DIDACTIC LANDMARKS OF MODERN PRIMARY LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE

Mikola Vashulenko

Hluchivsky National Pedagogical University by O. Dovzhenko
Pedagogic and Methodological Department of Primary Education
Kyevo-Moskovka Str., 24, Hlukhiv, Sumy Regijn,
41400, Ukraine, tel. 05444 2 33 06

Reveals ways of improvement of structure, contents and methodical approaches to construction of modern initial course of Ukrainian language in

conditions of comprehensive school reforming. The article draws a conclusion about efficiency of combination of substantial and procedural blocks in structure of subject, which forms a functional approach to mastering of language theory by pupils, which forms a basis of formation of speech skills of general development and education of younger schoolchildren.

Key words: primary language education; linguistic skills; speech abilities; communicative abilities; culture of communication; communicative-active approach; competency-based teaching.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Николай Вашуленко

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, кафедра педагогики и методики начальноо образования. ул. Киево-Московская, 24, Глухов, Сумская обл. 41400, Украина, тел. 05444 2 33 06

Раскрыты пути совершенствования структуры, содержания и методических подходов к построению современного начального курса украинского языка в условиях реформирования общеобразовательной школы. Сделан вывод относительно продуктивности сочетания в структуре учебного предмета содержательного и процессуального блоков, обеспечивающих функциональный подход к усвоению учащимися языковой теории, которая является основой формирования речевых умений, общего развития и воспитания младших школьников.

Ключевые слова: начальное языковое образование, языковые знания, речевые умения, коммуникативные умения, культура общения, коммуникативно-деятельностный подход, компетентностно ориентированное обучение.

Для посилання:

Вашуленко М.С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. 2010. Випуск 50. – С. 57-65.