

УДК 37.01:316.6

**МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ**

О.Л. Фідкевич, канд. філол. наук

У статті висвітлено методологічні аспекти комунікативної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл України. На основі аналізу підручників з російської мови для 4 класів початкової школи з українською мовою навчання досліджується, у якій мірі навчальний матеріал підручників орієнтований на розвиток комунікативних навичок у молодших школярів.

Ключові слова: *компетентність, комунікативний, комунікативна ситуація, концепція підручника, структура змісту підручника, російська мова.*

The article presents methodological aspects of communicative competence. The article explores the formation of communicative competence on the basis of analysis of textbooks on russian language for 4 primary grade in schools with ukrainian language of education.

Key words: *competence, communicative, communicative situation, conception of the textbook, structuring of content of the textbook, russian language.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується насамперед динамічним розвитком, наявністю багатовекторного інформаційного простору, відмовою від чітких норм і жорстко запрограмованих структурних моделей, що певною мірою поглиблює парадоксальну складність проблем, які постають перед людством.

Вільний розвиток, пошук шляхів національної й індивідуальної самоідентифікації, вибір власного варіанту особистісного розвитку, відмова від уніфікованих цінностей, утвердження пріоритету інтересів особистості – саме такі світоглядні орієнтири стають визначальними у ХХІ ст.

Ці загальні тенденції не могли не позначитись і на процесі формування світових наукових стратегій, що у свою чергу вплинуло на появу нових завдань для системи освіти; змінило звичний процес взаємодії між вчителем та учнями. Євроінтеграційні процеси в Україні, відкритість нашої держави світу обумовили наявність вищезгаданих змін і в її науковому та освітянському колах, поставили нові завдання перед вітчизняними науковцями і вчителями. Розуміння необхідності розвитку української освіти у контексті загальносвітових тенденцій призвело до появи Концепції мовної освіти, до змін у Державних стандартах базової і повної середньої освіти.

Актуальною стала й проблема нових сучасних підручників, які і з'явилися в Україні за останнє десятиріччя. Проте необхідно наголосити, що процес пошуку оптимальних принципів конструювання підручників триває й досі. Цьому сприяє і динамічність суспільних процесів, і необхідність подальшого розвитку системи шкільної освіти, її вдосконалення відповідно до потреб часу. Саме тому питання всебічного дослідження наявних підручників, аналізу концептуальних підходів, реалізованих у них, виявляються такими, що потребують подальшого вивчення.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження шляхів формування комунікативної компетенції у підручниках з російської мови для початкової школи. Об'єкт дослідження – процес удосконалення підручників з російської мови для загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання. Дослідження ґрунтується на порівняльному аналізі системи завдань у підручниках з російської мови для 4 класу загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання за авторством В.А.Анісімової [1] та за авторством І.П.Гудзик [2].

Дослідження підпорядковано багатоаспектним цілям:

- 1) проаналізувати завдання у обраних для дослідження підручниках з російської мови, визначити, в якій мірі вони орієнтовані на формування комунікативної компетенції учнів;
- 2) дослідити, як репрезентовані завдання мотивують дітей до участі у спілкуванні; чи впливають вони на розвиток особистості учнів, чи спонукають до активної участі у комунікативному процесі;
- 3) визначити шляхи подальшого вдосконалення системи завдань комунікативно орієнтованих підручників з російської мови для загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання.

Аналіз досліджень з означеної теми. Науковим підґрунтям статті є дослідження з проблеми комунікативної компетенції (Н.Хомський [3], Д. Хаймс [4], Ю.Хабермас [5], Г.Почепцов [6], О.Селіванова [7] та інш.).

Брались до уваги наукові праці з питань мовної освіти в Україні (О.Біляєв [8], М.Вашуленко [9], В.Плахотник [10]). Враховано також концептуальні підходи до вивчення мов національних меншин у загальноосвітніх школах України І. Гудзик [11,12], наукові студії з проблем впровадження компетентісно орієнтованих методик (М.Вятютнев [13], І.Зимня [14], Г.Китайгородська [15], Н.Тализіна [16]), а також праці Я.Кодлюк [17], А.Хуторського [18], Ф.-М. Жерара Ф.-М. і К. Рож'єра [19], в яких досліджуються принципи моделювання підручників.

Основна частина. Нові суспільні вимоги потребували перегляду методології освіти, зокрема, у наукових студіях впродовж останнього десятиріччя все частіше розглядалось таке поняття як «комунікація», засоби її реалізації, що у свою чергу знайшло відображення у пошуках нових комунікативних методик. Глибокий аналіз історії становлення поняття «комунікація» не є метою нашого дослідження. Звернемо увагу тільки на те, що велика кількість його тлумачень взагалі-то не змінює сутності та

основних законів комунікації, а передовсім є відображенням результатів індивідуального осмислення її багаточисленних аспектів у науковій царині.

У найзагальнішому розумінні «комунікація – це цілеспрямований процес, діяльність, одним із засобів яких є мовлення, а знаковою цілісною формою організації є текст» [7;32]. На наш погляд, таке широке визначення комунікації оптимізує підходи і до розуміння сутності комунікативної компетенції, її співвідношення з мовною, мовленнєвою і соціокультурною компетенціями.

Завдяки лінгвістичним студіям американського ученого Д.Хаймса, з 1972 року поняття комунікативної компетенції активно увійшло у науковий обіг. Д.Хаймс наголосив на необхідності розвитку комунікативних умінь у ситуації спілкування з реальним, а не умовно-ідеальним адресатом мовлення. Саме із 70-х років розпочались інтенсивні дослідження теорії комунікативної компетенції, що у подальшому знайшло висвітлення і у працях вітчизняних дослідників.

Теза про необхідність формування комунікативної компетенції як здатності людини швидко орієнтуватись у складному інформаційному просторі і водночас реалізувати особистісні світоглядні стратегії призвела до розуміння того, що наявність окремих уроків розвитку зв'язного мовлення не може забезпечити комунікативні потреби дитини. Розвиток мовленнєвих навичок дитини саме у руслі комунікативної компетенції впливає у подальшому на її здатність правильно орієнтуватися в умовах спілкування, успішно визначати стратегію мовлення і засоби її реалізації у всіх видах мовленнєвої діяльності; знаходити своє місце у мінливому сучасному світі, вступати з ним у діалог. Комунікативна компетенція має у своїй основі особистісну і діяльнісну складові. Такі визначальні риси обумовлюють складність її формування у шкільному процесі вивчення мови, тому що вимагають урахування індивідуальних особливостей дитини і її активного залучення до процесу комунікації. Підґрунтям для її реалізації є формування мовної та мовленнєвої компетенцій. Проте, хоча ми позиціонуємо комунікативну компетенцію як «надкомпетенцію», її взаємозв'язок із мовною і мовленнєвою компетенціями розглядається нами не у розумінні меншовартості останніх. Маємо на увазі її функціональну значущість, важливість особистісного і соціального аспектів її реалізації.

Початкова ланка – це той період, коли закладаються основні принципи та напрями діяльності дитини у школі, розвивається самостійність, активна позиція, здатність до ефективного спілкування як із однолітками, так і з дорослими людьми; це той час, коли дитина здобуває знання і уміння, які у основній ланці шкільної освіти стануть фундаментом для формування у дітей більш складної картини світу, для утвердження їх світоглядних принципів.

Комунікативно орієнтований підручник – один із чинників, що сприяє процесу формування таких особистісних рис учнів, які допоможуть їм впевнено увійти у дорослий світ. Чи відповідають сучасні підручники

початкової школи вимогам компетентісного підходу у навчанні російської мови?

Наголосимо, що вищеназвані підручники були анонсовані їх авторами як такі, що мають комунікативну спрямованість і відповідають вимогам чинної програми та Державних стандартів, тобто їх стратегічна мета - навчати учнів засобами нерідної для них мови вирішувати завдання спілкування, актуальні для них особисто і значимі у суспільстві.

Проаналізуємо визначені для дослідження підручники з точки зору їх загальної структури, тому що вона віддзеркалює цілі, що реалізуються у системі завдань розділів підручників.

У підручнику за авторством В.А. Анісімової уміщено і матеріал для уроків з вивчення мовних одиниць, і матеріал для уроків читання. На цьому розподілі і базується принцип побудови підручника.

Теми підрозділів (уроків) демонструють доволі аморфну структуру підручника, відсутність ретельно продуманих поетапних дій у формуванні комунікативної компетенції учнів, що у результаті призвело до відсутності чіткої логіки та цілей у системі завдань кожного з підрозділів.

Назви підрозділів підручника не висвітлюють цілі і діяльнісну складову їх навчального матеріалу. Наведемо приклади тем підрозділів(уроків) та їх кількість: уроків «Уж небо осенью дышало» у підручнику - 5; «Твои защитники, Отечество» - 3; «Пришла зима с морозами ...» - 4. Назви підрозділів, сформульовані у такий спосіб, окреслюють лише тематичну єдність текстів, що пропонуються автором. Тобто загальна логіка автора зрозуміла, проте при такому підході відсутні умови реалізації комунікативної спрямованості у навчанні російської мови. Ще більш методично не обгрунтованою є тематика та побудова окремих розділів. Тема останнього розділу - «Повторение», проте, підрозділ (урок) 59 цього розділу має таку ж назву «Повторение», як і підрозділи 61, 63, 65, 67, 68. У результаті не зрозуміло, що саме повинен повторити у кінці року учень і чому не конкретизовані теми підрозділів.

Якщо у підручнику В.А. Анісімової відомості про текст розглядаються у кінці року в окремому розділі, то у підручнику І. П.Гудзик поняття про текст, його побудову репрезентуються з перших уроків. І в цілому робота з текстом є пріоритетною, що демонструють назви розділів підручника. Наприклад: «Проверяем себя: читаем молча незнакомый текст, выполняем задание на проверку понимания. Пишем о впечатлениях от прочитанного» [2; 71].

Структура даного підручника і система його завдань підпорядковані принципу забезпечення активної мовленнєвої практики. Назви розділів, як: «Читаем в лицах. Говорим: пересказываем прочитанное; составляем загадку [2; 60] », - чітко визначають види мовленнєвої діяльності учнів і спонукають до активної участі у комунікативному процесі. Тобто підручник орієнтує учнів на самостійну діяльність, сприяє розвитку аналітичних здібностей і творчому пошуку. Наприклад: «Учимся работать со словарем. Читаем,

обсуждаем построение текста» [2; 83]; «Употребляем синонимы (синоніми). Находим в тексте известное и новое» [2;105].

Зазначимо, що кожний підручник – це результат індивідуальної творчої інтенції його авторів. Однак загальна теза полягає у наступному: якщо розвиток комунікативної компетенції розуміється автором підручника як його основоположний напрям, а однією із стратегічних цілей підручника є забезпечення комунікативних потреб учнів, то вже на структурному рівні повинна демонструватись комунікативна спрямованість підручника в цілому і кожного його розділу зокрема.

Другий аспект, який був у центрі нашої уваги: вивчення граматичних категорій на функціональній основі.

Комунікативний напрям потребує відмови від традиційної системи у навчанні мови і передбачає засвоєння граматичних форм і структур у дискурсі різних видів мовлення. При цьому зберігається орієнтація на багаторівневу структуру мови, але напрям процесу навчання іде від змісту до засобів його вираження і далі – до функції мовних одиниць у процесі мовлення. У початковій школі учні повинні спочатку познайомитись з граматичним явищем, зрозуміти його зміст і умови використання.

Переважно робота із засвоєння граматичного матеріалу та з розвитку орфографічних навичок у проаналізованих підручників пропонується у традиційному руслі, а саме: у словах і словосполученнях вставити літери, підкреслити їх, запам'ятати правопис слів і підготуватись до словникового диктанту, зробити міжмовні порівняння, побудувати словосполучення і речення у відповідності із запропонованими моделями та ін. Проте основною вимогою комунікативно орієнтованого навчання у процесі знайомства школярів з мовними одиницями є вивчення їх функціонального призначення саме у тексті.

У підручнику В.А Анісімової наявні цікаві та великі за обсягом тексти, однак запропоновані до них завдання у своїй більшості не спрямовані на ознайомлення з граматичними категоріями і взагалі не об'єднані цілісною метою. Зазначимо, якщо вже ці тексти наявні у підручнику, то логічним було б їх комплексне використання. Поодинокі питання, що спрямовані на вивчення мовних одиниць, зустрічаємо серед завдань до деяких текстів. Однак інколи їх доцільність викликає сумнів, не завжди зрозуміла логіка їх співвідношення з темою уроку. Наприклад, третьому уроку з теми «Уж небо осенью дышало...» передує урок «Прямое и переносное значение слова», проте, автор пропонує знайти у тексті синоніми, хоча ця тема розглядається у наступному розділі.

Завдання мають у своїй більшості репродуктивний характер. Питання до текстів структуровані без чіткої послідовності та комунікативної надмети. Тобто запропоновані завдання не є по своїй суті комплексними і комунікативно орієнтованими.

У підручнику за авторством І.П Гудзик пропонується робота із засвоєння мовних одиниць та розвитку орфографічних навичок переважно

засобами комплексних завдань, кожне питання якого є елементом цілісної структури. Завдання у підручнику організовані наступним чином: чітка постановка цілей та план його виконання.

Наприклад: пропонується вставити ненаголошені голосні, за допомогою малюнків підібрати перевірочні слова і усно скласти з ними декілька речень, а потім зв'язати їх у жартівливу історію [2;126]. Подібні завдання створюють умови для розвитку мовленнєвих навичок, формують системне мислення, розвивають зорову і асоціативну пам'ять дитини. Проте по суті наведене вище завдання теж не є комунікативним, тому що у ньому не названі конкретний адресат мовлення і форма комунікації.

Наголосимо, що в цілому підручники, визначені для дослідження, демонструють проблеми у послідовній реалізації вивчення граматики на функціональній основі. Безумовно, по-перше, це проблема методологічного характеру, пов'язана з тим, що у вітчизняній методиці (зокрема, маємо на увазі напрям вивчення російської мови у школах з українською мовою навчання) обмаль фундаментальних наукових праць з проблеми освоєння мовних одиниць у дискурсі комунікативних ситуацій. По-друге, ця кропітка робота повинна бути представлена системно і мати своє продовження у середній і старшій школі. А це, враховуючи особливості процесу вітчизняного підручникотворення, виявляється складною проблемою.

Мабуть, саме з цих причин у проаналізованих підручниках також недостатньо завдань імітаційного характеру, рольових ігор в уявних умовах або в обставинах, наближених до реальних, за допомогою яких би відбувалось вивчення конкретних граматичних категорій на функціональній основі. Фрагментарно вони зустрічаються, однак системне використання інтерактивних завдань не реалізоване, чітко не визначене їх місце у системі завдань підручників з російської мови для початкової школи.

Так, наприклад, у підручнику за авторством В. А.Анісімової, безперечно, є багато цікавих завдань, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення учнів, але вони, як правило, не окреслюють адресата мовлення та виду мовленнєвої діяльності. Наприклад : «Расскажи о зимних забавах детей. Чем больше всего любишь заниматься ты?» [1; 81]. Таке формулювання завдання не сприяє розвитку здатності дитини до визначення комунікативної стратегії, у підґрунті якої є насамперед евристичне інтенціональне планування. Тобто подібні завдання у деякій мірі розвивають мовленнєві навички дитини, проте не мотивують її до спілкування, не створюють умов для виникнення комунікативної ситуації. Однак вищезгадане завдання легко пристосувати до вимог комунікативного підходу, запропонувавши реалізацію його виконання у парі. Виконанню завдання може передувати самостійне читання тексту на тему зимових розваг дітей, можна також запропонувати учням використати лексику з цієї теми, опрацювати теоретичний матеріал з теми «Синоніми» тощо.

Комунікативно орієнтовані завдання можуть бути як простими і економними за часом їх виконання, так і більш складними, що вимагають

організаційного підготовчого етапу. Реалізація завдань повинна здійснюватися у парній чи у груповій роботі (освоєння мовних одиниць та тренування мовленнєвих навичок у дискурсі комунікативних ситуацій). Наприклад:

- Назови своєму однокласнику действия, которые ты выполняешь, когда собираешься в школу (використання дієслів теперішнього часу). Подумай, можеш ли ты назвать себя организованным человеком;
- Расскажи младшему брату или сестре, как они должны вести себя, когда первый раз пойдут в школу. Ответь на интересующие их вопросы (використання дієслів наказового способу);
- Найди спутника для экскурсии, прогулки, обдумай их цель, маршрут, условия твоего предложения. Используй вопросительные слова : когда? где? куда? с кем? почему? Подготовься к работе в группе (побудова питальних речень та їх використання у діалозі).

Таким чином, пропонуючи завдання комунікативної спрямованості, автори підручників повинні чітко уявляти: яка підготовча робота буде здійснюватись перед його виконанням, яке воно за формою проведення, хто буде мовцем і адресантом у процесі комунікації, у межах якого виду мовлення будуть формуватись комунікативні навички.

При цьому треба чітко розуміти, що між завданнями, спрямованими на розвиток мовленнєвих навичок, і завданнями, що створюють комунікативні ситуації, є певні відмінності.

Традиційна робота із розвитку зв'язного мовлення добре відома вчителям, оптимальна у використанні з огляду на необхідний час для її проведення та ефективність результатів. Саме тому всі автори вище зазначених підручників пропонують подібні завдання.

Наприклад:

- визначити порядок речень у деформованому тексті;
- вибрати із запропонованих одну назву, що відповідає темі тексту;
- прочитати текст і відповісти на запитання;
- переказати текст за готовим планом;
- скласти план тексту і підготуватися до переказу;
- скласти текст із окремих слів чи словосполучень, що об'єднані загальною темою;
- закінчити розповідь, використовуючи малюнки.

Ефективними є також завдання, що у деякій мірі наближають дитину до умов реальної комунікативної ситуації. Деякі з цих завдань також представлені у досліджених нами підручниках. Наприклад:

- інсценування прослуханого чи прочитаного тексту;
- підготовка невеличких монологічних текстів з використанням опорних слів, що пропонуються вчителем, чи добираються учнями в процесі підготовки;
- продовження діалогів за запропонованим початком.

Проте такі завдання, готуючи дитину до зв'язного мовлення, не «занурюють» її у комунікативну стихію. Саме тому у підручнику мають бути представлені завдання, які розвивають навички спонтанної комунікації залежно від ситуації. Необхідно також, щоб у підручниках більше пропонувалось завдань, які б моделювали реальні життєві обставини, цікаві для молодших школярів.

Поодинокі приклади таких завдань знаходимо у підручнику за авторством В.А. Анісімової: пропонується роздивитися малюнки, скласти за ними план, розповісти за планом, як діти збирали врожай яблук, а потім – уявити, що сам працюєш в саду і збираєш яблука. Потім - скласти діалог з товаришем на цю тему, не забувши використати слова «будь ласка», «спасибі» та інш.[1;36].

У порівнянні з такою фрагментарністю у використанні комунікативно орієнтованих завдань у підручнику І.П.Гудзик активна мовленнєва діяльність учнів, що визначена як пріоритетна вже у формулюванні розділу, послідовно реалізується у його завданнях. Наприклад, на ст. 46. у назві розділу чітко визначено мету активної мовленнєвої діяльності учнів: «Говорим: пересказуємо прочитанное;составляем диалог». У завданні розділу пропонується прочитати і переказати текст «Спустя рукава», а потім попрацювати в парах , уявити, що один з учнів любить щось робити, а інший не любить робити нічого; розіграти діалог, який би міг відбутися.

Звернемо увагу на те, що аспект розмежування видів комунікативних завдань, їх співвідношення у системі комунікативно орієнтованих завдань підручника потребує свого подальшого вивчення. Термін «умовно-мовленнєве завдання», який призначений для характеристики завдань з розвитку зв'язного мовлення поза комунікативною ситуацією, на наш погляд, не є вдалим. Термін «передкомунікативне завдання», який також використовується у науковій царині, присвяченій проблемі комунікативної компетенції , видається нам більш влучним.

По-перше, необхідно враховувати, що комунікативна стратегія особистості у соціально-побутовій і соціально-культурній сфері не тотожна комунікативній стратегії у навчальній ситуації. У цьому сенсі всі завдання у межах учбової діяльності мають елемент комунікативної умовності.

По-друге, постає ряд інших питань. У якій мірі вчитель повинен проводити підготовчу роботу по створенню комунікативної ситуації, як ця підготовка має віддзеркалюватись у завданнях підручника? Чи зберігається при цьому спонтанність мовлення? Як коригувати і оцінювати діяльність учнів у ході реалізації комунікативної ситуації, чи варто оцінювати взагалі? Адже відомо, що комунікативний підхід до вивчення мови потребує демократизації навчального процесу. Образ учителя, який продукує навчальні директиви, іде у минуле. Комунікативна кооперація вимагає інших змістових відносин як у моделі «учитель – учень», так і у моделі «учень-учень».

Проте, наші спостереження показали, що учні початкових класів не завжди демонструють достатню сформованість мовленнєвих навичок, у них малий досвід ефективної комунікативної кооперації, що часто призводить до комунікативного конфлікту. Внаслідок цього ефективність спонтанного ситуативного мовлення на уроці у його абсолютному розумінні є досить дискусійною. Незаперечним є той факт, що будь-яка діяльність учнів у межах уроку спланована вчителем, мотивується і коригується ним, а діяльність учня має певним чином аналізуватись. Саме тому завдання комунікативного характеру повинні бути ретельно продуманими і мати комунікативно значущий контекст; віддзеркалювати реальний дискурс і бути орієнтованими на парне та групове спілкування. Автори підручників повинні чітко уявляти, яка саме комунікативна ситуація буде створена на уроці, які шляхи її розвитку, які результати очікуються, тобто, за допомогою завдань потрібно визначати характер взаємодії учасників комунікації. Безумовно, якщо комунікативній ситуації передують підготовчий етап, це у деякій мірі знижує її евристичну складову, проте підвищує ефективність процесу спілкування на уроках мови у початковій школі.

Таким чином, на наш погляд, у сучасному комунікативно орієнтованому підручнику російської мови для початкової школи повинні поєднуватись і передкомунікативні завдання, і завдання, за своєю сутністю наближені до автентичного процесу комунікації, та їхні підвиди. Однак визначення місця кожного з цих видів завдань у системі завдань комунікативно орієнтованого підручника, питання їх технологічності ще потребують свого подальшого експериментального дослідження.

Наголосимо, що при формулюванні завдання необхідно враховувати його психологічну складову. У підручнику за авторством І.Гудзик дуже цікавими у цьому сенсі є завдання, які стимулюють дитину до самостійної роботи, допомагають їй протистояти підсвідомому побоюванню зробити помилку, тобто виховують такі особистісні риси, як: спроможність до вільного висловлювання думок, здатність до самостійного оцінювання явищ і подій у навколишньому світі, вміння співпрацювати. Наприклад: «Напиши в свободній формі, не боясь ошибиться (не на оценку), о выполненной работе по слушанию. Например, о том, что тебе нравится (не нравится) в этой работе ; что было трудно (нетрудно); чем понравился (не понравился текст); что из твоей жизни вспомнилось, когда ты слушал текст. Закончи сочинение по своему желанию (придумай тему и напиши). Поработайте в парах: прочитайте написанное друг другу и обсудите» [2; 64].

Запропоноване завдання не тільки розвиває мовленнєві навички із слухання, читання, говоріння. У його формулюванні відчувається повага до особистості дитини, до її бажань і емоційної реакції, її маленького, але вже дуже важливого життєвого досвіду; репрезентоване у такій спосіб завдання виховує коректність у спілкуванні, здатність до комунікативної кооперації.

Комунікативно орієнтоване завдання у своїй глибинній основі має евристичний пошуковий елемент і у той же час воно враховує життєвий

досвід дитини. У цьому сенсі, наприклад, викликає сумнів доцільність і вікова актуальність питання до тексту «Подарок» у підручнику В.А.Анісімової : «Какие духи пахнут весной? Почему? Перечисли их названия. Какие духи больше всего нравятся тебе?» [1; 120].

Завдання повинні уміщувати у собі інформацію, яка є достатньою для їх виконання. Проте у підручнику В.А.Анісімової до тексту «Соловушка» знаходимо питання у формі, яка більш доречна у розмовному стилі та потребує додаткової інформації: «Когда это было?» [1; 53]. На жаль, приклади невдало сформульованих завдань у даному підручнику не поодинокі.

Отже за змістом і за тональністю завдання повинні бути «екологічними» до емоційного світу дитини. Вільне спілкування не може відбуватися за умов повчально-імперативного завдання чи на основі теми, яка не близька дитині.

Висновки. Репрезентована стаття не претендує на всебічний аналіз комунікативної складової досліджених підручників. У центрі уваги були такі аспекти, як: вимоги до структури комунікативно орієнтованого підручника; вивчення граматики на функціональній основі; розглядалось питання сутності автентичних комунікативних завдань; умови їх реалізації, їх психолого-емоційна складова; проблема коректного і ефективного формулювання завдань.

У результаті дійшли висновків, що досліджені підручники свідчать про намір їх авторів відійти від традиційних підручників, орієнтованих на структурне вивчення мовних одиниць. Тобто запропоновані підручники мали б відповідати вимогам забезпечення формування комунікативних навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності учнів. Проте структура та види завдань у підручнику за авторством В.А. Анісімової свідчать, що підручник у повному обсязі не відповідає вимогам комунікативної спрямованості. Його структура і навчальний матеріал переважно підпорядковані меті розвитку мовної та частково мовленнєвої компетенцій. У наявності порушення цілісності базисного принципу.

Підручник І. П.Гудзик – це приклад новаторського пошуку шляхів залучення учнів до створення комунікативних ситуацій на уроці, у царині саме яких і формується комунікативна компетенція. Автор орієнтувалась на інтеграцію мовних і мовленнєвих завдань у комунікативні завдання, підсилюючи їх творчу діяльнісну складову. Система завдань підручника є комунікативно орієнтованою за принципом переважаючої релевантності.

Мета представленої статті не тільки критичний аналіз, головне - висвітлення думки про те, що намір створення підручника повинен базуватись на чітко визначеній концепції, якій підпорядковуються всі творчі стратегії автора.

Наголосимо, що у майбутньому дослідницької уваги авторів підручників вимагають такі практичні аспекти: створення завдань для

вивчення граматики на функціональній основі, підготовка цікавих тем і матеріалів для парного та групового спілкування, завдань імітаційного та ігрового характеру, теми для учнівських досліджень і робіт пошукового характеру. Потребують подальшого осмислення їх зміст, обсяги і шляхи реалізації.

1. Анисимова В. А. Русский язык: 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учебн. завед. с укр. языком обуч. [Текст] / В.А. Анисимова. – К.: «Перун», 2010. – 174 с.
2. Гудзик И. Ф. Русский язык: учеб. для 4 класса общеобразоват. учебн. завед. с укр. языком обуч. – 2-е изд. [Текст] / И.Ф. Гудзик. – К.: Освіта, 2006. – 159 с.
3. Хомский Н. Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 126 с.
4. Хаймс Д. Этнография речи [Текст] / Д. Хаймс // Новое в лингвистике: Вып.7. Социолінгвістика. – М., 1975. – С.42 - 96.
5. Хабермас Ю. Демократия, разум, нравственность [Текст] / Ю.Хабермас. – М.: Academia, 1995. – 256 с.
6. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации [Текст] / Г. Г. Почепцов. – М.: Smartbook, 2006. – 652 с.
7. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учеб. пособие [Текст] / Е. А. Селиванова. – К.: «Фитосоциоцентр», 2002. – 335 с.
8. Біляєв О. М., Методика вивчення української мови в школі. Посібн. для вчителів [Текст] / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та інш.– К.: Рад. шк., 1987. – 246 с.
9. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах [Текст] / М. С. Вашуленко. – К.: Рад. шк., 1991. – 110 с.
10. Плахотник В. М. Підручник з англійської мови для масових шкіл має бути технологічним [Текст] / В. М. Плахотник // Початкова школа. – 2005. – № 8. – С.36 - 40.
11. Гудзик И. Ф. Формировать умения коллективной работы. Ключевые компетентности и формы организации учебной деятельности учащихся [Текст] / И. Ф. Гудзик // Русская словесность в школах Украины. – 2007. – № 3. – С. 2-7.
12. Гудзик І. П. Умовно-мовленнева діяльність та комунікативне використання мовлення у навчанні російської мови [Текст] / І. П. Гудзик // Початкова школа . – 2007. – № 8. – С.47-51.
13. Вятютнев М. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С.38-45.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.

15. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика [Текст] / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2008. – 277с.
16. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
17. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебн. пособие [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
18. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів [Текст] / Я. П. Кодлюк. – К.: «Наш час», 2006. – 368 с.
19. Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники [Текст] / Ф.- М. Жерар, К. Роеж'єр. – К.: «К.І.С», 2001. – 352 с.