

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

СТАТІВКА Валентина Іванівна

УДК 373.5.016:811.161.1

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ ВИДІВ
МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ТА СТВОРЕННЯ ТЕКСТІВ**

13.00.02 – теорія і методика навчання російської мови

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ – 2006

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано на кафедрі загального та російського мовознавства Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Міністерство освіти і науки України.

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор
Пашківська Наталія Арсенівна,
пенсіонер

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Іваненко Валентин Кузьмич,
Запорізький державний університет,
професор кафедри методики викладання
філологічних дисциплін
доктор філологічних наук, професор
Молотасва Наталія Віталіївна,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
професор кафедри російської мови;
доктор педагогічних наук, професор
Онкович Ганна Володимирівна,
Інститут вищої освіти АПН України
завідувач відділу теорії та методики
гуманітарної освіти

Провідна установа: Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди,
кафедра української мови,
Міністерство освіти і науки України, м. Харків

Захист відбудеться __2 березня__ 2006 року о __14__ годині на засіданні спеціалізованої
вченої ради Д. 26. 053. 07 у Національному педагогічному університеті імені М.П.
Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

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

Автореферат розіслано __1 лютого__ 2006 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

Л.В. Кравець

ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Розвиток національної системи освіти в Україні йде шляхом гуманізації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закон України про мову, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти та ін. У кожному з документів визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістовних і процесуальних перетворень: особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання.

У стані реструктуризації знаходиться і лінгвістична освіта. Процес змін у системі лінгвістичної освіти в Україні ускладнений тим, що в країні проживають громадяни понад ста національностей, і всі вони мають забезпечені Конституцією України (ст. 53) права на навчання і виховання в дусі своїх національних традицій, у дусі взаємопізнання і поваги до державної мови і мов та культур різних етнічних груп нашої країни, права на вивчення рідної мови й удосконалення її методики. Унаслідок чого в методиці на перший план висувуються проблеми інтегративного характеру (актуальні для вивчення мови кожної національності, що проживає в країні). Найважливішою поміж цих проблем є взаємозв’язане навчання видів мовленнєвої діяльності, що в нашому дослідженні розглядається на базі рідної російської мови.

Взаємозв’язане навчання передбачає: а) рівнобіжне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності на основі спільного мовно-мовленнєвого матеріалу; б) послідовність у роботі з видами мовленнєвої діяльності (від рецептивних видів – до продуктивних); в) управління формуванням предметного плану висловлювань; г) керівництво самостійною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю.

Досвід розвитку методики навчання мов на комунікативній основі показує, що на етапі початкового її впровадження домінує не взаємозв’язане, а диференційне навчання кожного виду мовленнєвої діяльності окремо. Зараз методика навчання рідної мови знаходиться на такому етапі свого розвитку, коли стало можливим і запитаним взаємозв’язане навчання видів мовленнєвої діяльності як найбільш ефективний шлях формування мовленнєвих умінь. В умовах дефіциту навчального часу він дає змогу без спеціальних витрат забезпечити денотативний план монологічного і діалогічного мовлення учнів, демонструвати зразки вживання досліджуваних мовних одиниць у мовленні майстрів слова, скорочувати витрати навчального часу в процесі діагностики і контролю. Усе це

стало імпульсом до детального дослідження взаємозв'язаного навчання, розробки теоретичних аспектів проблеми, перевірки передбачуваних результатів у практиці експериментального навчання на базі шкіл з рідною російською мовою навчання.

Теоретичні передумови для розробки методики взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності створені працями психологів, педагогів, лінгвістів. Першорядне значення мають психологічні положення про єдину психофізіологічну основу всіх видів мовленнєвої діяльності (М.І. Жинкін, В.П. Зінченко, І.О. Зимня та ін.), про фазовий характер породження мовленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, А.Р. Лурія, О.С. Кубрякова та ін.), про фактори, що впливають на розвиток інтелектуально-мовленнєвих здібностей особистості (Д.М. Богоявленський, Н.О. Менчинська, О.М. Кабанова-Меллер, І.С. Якiманська, Н.О. Чуприкова та ін.), про закономірності сприйняття мови (Г.Г. Гранік, В.В. Знаків, О.В. Соболева, О.О. Леонтьєв, Н.П. Локалова та ін.).

Надзвичайно важливе значення мають дані педагогічних досліджень, присвячених проблемі вибору стратегій педагогічної взаємодії (Д.А. Белухін, І.Д. Бех, В.О. Кан-Калік, О.Г. Ковальов, С.О. Шеїн, І.І. Риданова), впливу стилю педагогічної взаємодії на ефективність спілкування, дані про роль спілкування в розвитку інтелектуально-мовленнєвих здібностей особистості (Б.Г. Ананьєв, В.Л. Бехтерев, Л.О. Бодальов, О.О. Леонтьєв, С.Л. Братченко, З.І. Кличникова, Г.С. Костюк, В.А. Семиченко, І.С. Якiманська та ін.)

У методичній науці, що спирається на досягнення психології, педагогіки, лінгвістики, в останні десятиліття досягнуті значні успіхи в розробці методики комунікативного навчання російської мови. М.М. Шанський, аналізуючи стан методичної науки, зазначає, що саме в цьому напрямку методика помітно зрушила вперед. І це не випадково, тому що створена база для її розвитку: описані закономірності і виявлені тенденції розвитку мовлення (І.О. Зимня, М.Р. Львів, Т.М. Пахнова, К.М. Плisko, Л.П. Федоренко й ін.); сформовані теоретичні основи комунікативного вивчення курсу російської мови в країнах СНД і України та розроблені практичні методики розвитку мовленнєвої діяльності (Є.П. Голобородько, П.І. Білоусенко, О.О. Бистрова, Н.О. Іполітова, В.І. Капінос, А.Ю. Купалова, А.П. Коваль, В.М. Мещеряков, Г.О. Михайловська, Г.В. Онкович, Л.М. Паламар, Н.А. Пашківська, М.І. Пентилюк, М.Б. Успенський, М.М. Шанський та ін.); висвітлені питання навчання окремих видів мовленнєвої діяльності (О.М. Біляєв, К.І. Бикова, Н.В. Бондаренко, М.С. Вашуленко, Л.М. Вьюшкова, О.П. Глазова, І.П. Гудзик, Л.В. Давидюк, А.Д. Дєйкіна, Т.К. Донченко, Т.О. Ладиженська, Н.А. Лобко-Лобанівська, С.І. Львова, Л.І. Мацько, В.Я. Мельничайко, С.О. Караман, В.О.

Корсаков, Л.В. Скуратівський, О.С. Снітко, Г.Т. Шелехова та ін.); розроблені методичні аспекти культури мовлення і спілкування (А.О. Акішина, Л.О. Введенська, О.Г. Дзюбенко, Л.П. Іванова, Л.Г. Павлова, І.О. Стернін, Н.М. Формановська та ін.); культури російського мовлення в умовах двомовності (Н. М. Арват, А.М. Богуш, Л.В.Вознюк, В.К. Іваненко, Н.Г. Озерова, Л.Н. Сінельнікова, Г.П.Циганенко та ін).

У царині методики навчання іноземних мов ученими визначений обсяг поняття "взаємозв'язане навчання", виведені основні положення, що визначають специфіку взаємозв'язаного навчання іноземних мов (І.О.Зимня, О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Д. Кир'ян); виявлені основні аспекти спрямованого педагогічного впливу: керування процесом оволодіння мовленням, організація навчального процесу як співробітництва, активізація власне особистісних резервів учня (А.П. Бобирева, Л.І. Айдарова, В.В. Андрієвська, В.Я. Ляудис, О.В. Мудрик, Г.О. Стежко, Т.К. Цветкова й ін.).

Вченими описані можливості взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в школах України в процесі оволодіння лінгвістичними знаннями (Г.О. Михайловська), однак недостатньо досліджені особливості взаємозв'язаного навчання в процесі формування текстотвірних умінь, що породжує цілий ряд суперечностей: об'єктивна потреба в удосконаленні мовленнєвих умінь і обмаль навчального часу для її реалізації; наявність можливості формування умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, але відсутність цілеспрямованої роботи з їх формування в процесі підготовки і створення текстів; потреба в самостійній інтелектуально-мовленнєвій діяльності, зумовлена циклічним характером роботи у взаємозв'язаному навчанні (у школі – вдома – у школі), і відсутність необхідних засобів для організації самостійної пізнавально-практичної діяльності учнів.

У сучасній методичній науці немає досліджень, у яких були б описані теоретичні основи і представлена чітка система формування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності у їх взаємозв'язку як у навчанні, так і в самостійній пізнавальній діяльності (у ході підготовки і створення текстів різних жанрів). Існує необхідність у розкритті резервів розвитку мовленнєвої діяльності в процесі оволодіння мовленнєвознавчою інформацією; належить описати можливості оптимізації навчального процесу, що співвідноситься з підготовкою до створення тексту; визначити оптимальну кількість творів з розосередженою підготовкою та їх жанри.

Отримані дані в ході вивчення сучасного стану досліджуваної проблеми свідчать про те, що ускладнення, які відчувають учителі й учні, – наслідок недостатньої розробленості аспектів методики комунікативно-діяльнісного навчання російської мови: не розкриті можливості розвитку видів мовленнєвої діяльності в самостійній роботі; не

визначені переваги того чи іншого підходу до розвитку видів мовленнєвої діяльності; не досліджені теоретичні основи взаємозв'язаного навчання в школах України; не створена система засобів і методів для реалізації такого підходу до навчання.

Таким чином, актуальність наукового дослідження зумовлена необхідністю обґрунтування нового підходу до розвитку мовленнєвої діяльності – взаємозв'язаного навчання, що стає можливим лише в умовах комунікативно-діяльнісного навчання мов, у тому числі російської як рідної.

Усе зазначене свідчить про те, що дослідження актуальне в таких аспектах:

- теоретичному: у зв'язку з необхідністю розробки сучасної цілісної теоретичної системи взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності;
- методичному: розробка методичної системи цілеспрямованого взаємозв'язаного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності потребує опори на структуровану, об'єднану цілісною науковою концепцією теоретичну базу;
- практичному: з огляду на необхідність створення програми і навчальних посібників, побудованих з урахуванням основних концептуальних положень;
- соціокультурному: розробка й обґрунтування критеріїв добору дидактичного матеріалу, що забезпечує посилення закладених у чинній програмі зв'язків мовної і культурно-пізнавальної діяльності, формування шанобливого ставлення до державної мови і мов різних національностей, що населяють територію країни, пізнання їхніх традицій, звичаїв, обрядів, засвоєння того, що є національною гордістю народу, виховання патріотів своєї Батьківщини;
- міжмовному: проблема взаємозв'язаного навчання актуальна для будь-якої рідної мови, що вивчається на комунікативній основі.

Зв'язок дисертаційного дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри російського та загального мовознавства Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка "Теоретичні проблеми і розробка методичних основ навчання російської мови та мовленнєвої діяльності" (протокол № 1 від 30 серпня 2002 р.) і є складовою частиною наукової роботи університету в аспекті державної програми "Вчитель". Тему дисертації затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (протокол № 6 від 26 лютого 2001р.) та узгоджено Радою з координації в галузі педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 4 від 11 квітня 2001).

Об'єкт дослідження – процес формування в учнів основної школи умінь текстосприйняття і текстотворення.

Предмет дослідження – система роботи з формування в школярів умінь і навичок створення тексту в процесі взаємозв'язаного навчання і самостійної пізнавально-практичної діяльності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні концепції взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі формування текстотвірних умінь, виявленні ефективних шляхів розвитку мовлення учнів і розробці системи методів і засобів навчання школярів.

Основу **концепції** дослідження складають такі положення:

- результатом лінгвістичної освіти особистості повинні стати розвинуті компетенції (мовна, мовленнєва, комунікативна), що забезпечується оволодінням знаннями, уміннями, навичками і способами інтелектуально-мовленнєвої діяльності при максимальній активізації суб'єкта інтелектуально-мовленнєвої діяльності;

- лінгвістичні основи формування умінь текстотворення і текстосприйняття мають відповідати сучасним уявленням про механізми і сутнісні характеристики текстових феноменів, які забезпечують ефективне формування мовленнєвої і комунікативної компетенцій школярів;

- розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності взаємозумовлений і відбувається в процесі самої діяльності, що може бути розподілена у сфери навчання та самостійної діяльності школярів;

- процес навчання школярів має бути забезпечений спеціальним інструментарієм для формування мотиваційної сфери, підкріплений необхідними засобами організації й управління самостійною пізнавальною діяльністю, засобами діагностики і корекції умінь з урахуванням індивідуального рівня їх сформованості.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні про те, що ступінь сформованості умінь текстотворення буде вищим, а навчальний процес стане більш ефективним, якщо організувати взаємозв'язане навчання, яке базується на об'єктивному зв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Реалізація цього підходу можлива за таких умов:

- а) в основі взаємозв'язаного навчання має домінувати певний вид мовленнєвої діяльності, який визначає зміст і обсяг роботи з іншими видами МД;

- б) взаємозв'язане навчання передбачає розподіл навчальної діяльності школярів у сфери самостійної діяльності і колективної ;

- в) ефективність навчання може бути досягнута за умови забезпечення спеціальною системою роботи, що сприяє активній інтелектуально-мовленнєвій діяльності школярів з різним рівнем сформованості мовленнєвих умінь.

Відповідно до предмета, мети, гіпотези визначені **завдання** дослідження.

1. Розробити теоретичні основи взаємозв'язаного навчання в процесі формування текстотвірних умінь:

а) виявити лінгвістичні передумови, що сприяють формуванню умінь текстосприйняття і текстотворення у взаємозв'язку;

б) визначити психологічні основи розвитку видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку;

в) обґрунтувати дидактичну базу формування умінь текстосприйняття і текстотворення в умовах взаємозв'язаного навчання.

2. Вивчити стан досліджуваної проблеми в сучасній лінгводидактиці.

3. Виявити рівень сформованості умінь продуктивної мовленнєвої діяльності учнів 5 – 9 класів.

4. Створити й експериментально перевірити систему роботи з формування умінь текстотворення у взаємозв'язку з уміннями текстосприйняття в процесі навчання і самостійної пізнавально-практичної діяльності.

Методи дослідження: 1) теоретичні: аналіз і синтез лінгвістичної, психологічної і методичної літератури, державних документів, що регулюють процес освіти в Україні; аналіз і синтез результатів дослідження, статистичної обробки даних, отриманих у ході експериментального навчання; теоретичне моделювання навчального процесу; 2) педагогічний експеримент (формувальний, контрольний); 3) емпіричні: спостереження за навчальним процесом, зрізи, бесіди, анкетування, рейтинг.

Джерела дослідження: державні документи, що визначають розвиток загальної лінгвістичної освіти в Україні, програми, підручники, дисертаційні дослідження, автореферати, першоджерела лінгвістичних, психологічних, педагогічних робіт, матеріали наукових періодичних видань (статті, статистичні дані).

Експериментальна база дослідження. Базою дослідження виступили НВК №2, ЗОШ 1-111ступенів № 27 м. Сум, Улянівська ЗОШ 1-111 ступенів Сумської області, Чорноморська ЗОШ 1-111 ступенів № 2 Сімферопольської області, колегіум №96 м.Запоріжжя, ЗОШ 1-111 ступенів № 4 м. Вінниця, ЗОШ 1 – 111 ступенів № 24 м. Херсона, Першотравнева ЗОШ 1-111 ступенів № 1 Харківської області.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше досліджені теоретичні основи взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі формування умінь текстотворення в колективній та самостійній інтелектуально-мовленнєвій діяльності учнів; розроблена лінгводидактична модель

поетапного взаємозв'язаного навчання; обґрунтована і створена цілісна система роботи з формування умінь текстосприйняття і текстотворення у взаємозв'язку.

Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що в ньому виявлені лінгвістичні передумови, психологічні і дидактичні основи, які визначають методику взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі формування текстотвірних умінь; теоретично обґрунтовані умови взаємозв'язаного розвитку мовленнєвої діяльності в процесі самостійної інтелектуально-мовленнєвої діяльності; встановлений характер впливу взаємозв'язаного навчання на кінцевий продукт – текст; визначена залежність інтенсивності навчального процесу від послідовності роботи з видами мовленнєвої діяльності і характеру дидактичних одиниць.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що розроблена, експериментально перевірена і впроваджена система роботи з формування умінь текстотворення у взаємозв'язку з умінями інших видів мовленнєвої діяльності учнів шкіл, де ведеться навчання російською мовою; розроблені засоби, що забезпечують організацію і контроль інтелектуально-мовленнєвої діяльності школярів у навчанні; відібрана система мовленнєвознавчих понять, необхідних і достатніх для формування мовленнєвої і комунікативної компетенцій учнів 5–9 класів.

Результати дослідження використані в програмі з російської мови для шкіл з російською мовою навчання, навчальних посібників, методичних рекомендацій і публікаціях у періодичній пресі. Матеріали дослідження використовуються під час читання лекцій на курсах підвищення кваліфікації при обласних інститутах післядипломної освіти вчителів, на всеукраїнських семінарах працівників освіти, на лекціях і практичних заняттях зі студентами педвузів. Вони можуть бути корисні при створенні підручників, навчальних посібників, при удосконалюванні програм.

Методологічну основу дослідження складають базові положення теорії наукового пізнання, ідеї філософії освіти як інтегративної сфери наукових знань, що складає цілісне уявлення про сутність найбільш важливих освітньо-виховних проблем.

В основу дослідження покладені принципи філософії гуманізму, що визначають особистість як найвищу цінність суспільства: особистісна зорієнтованість, соціокультурна спрямованість, активна творча діяльність і ін.

Теоретичну основу дослідження складають праці філософів, лінгвістів, психологів і дидактів, у яких:

– мова і мовлення розглядаються як діалектична єдність, а вивчення мови подається з погляду її структури, семантики і функції (В.О. Аврорин, Н.М. Арват, Е. Бенвеніст, А.В.

Бондарко, В.Г. Гак, А.П. Загнітко, Г.О. Золотова, В.І. Кононенко, Н.П. Кочерган, Н.Ю. Шведова та ін.);

– закладені основи лінгвістичної теорії тексту і теорії комунікації (А.О. Акішина, Ф. Бацевич, М.М. Бахтін, Н.Д. Бурвикова, І.Р. Гальперін, С.І.Гіндін, О.П.Воробйова, Г.В. Колшанський, І. Колегаєва, О.І. Москальська, В.М.Мещеряков, В.П. Мусієнко, В.О. Кухаренко, Г.Я. Солганик, О.О. Селіванова, Н.В. Молотаєва-Слухай, З.Я. Тураєва, І.А. Фігуровський, W. Dressler, P. Hartmann, V.A. Mathesius, K.Muller та ін.);

– висвітлені основи психолінгвістичної теорії текстосприйняття і текстотворення (А.А. Брудний, Г.І. Богін, С.А. Васильєв, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаєв, І.А. Зимня, Н.П. Локалова, Л.Н. Мурзін, О.В. Соболева, О.С. Штерн і ін.);

– досліджено функціонування російської мови в умовах двомовності (О.А. Бистрова, Г.П. Їжакевич, В.І. Кононенко, Н.Г. Озерова, Л.М. Синельнікова, А.Є. Супрун, Г.П.Циганенко та ін.);

– відбиті проблеми розвитку особистості, її інтелектуально-мовленнєвих здібностей у діяльності спілкування (Б.Г. Ананьєв, А.Л. Бодальов, А.А. Брудний, О.О. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, В.О. Панфьоров, А.А. Залєвська, Г.С. Костюк, Г.О.Ковальов, Н.В. Лейтес, Б.Т. Теплов та ін.);

– розглянутий вплив психофізіологічних факторів, змісту навчання, активності особистості на формування розумових дій і мовленнєвих здібностей (Д.М. Богоявленський, В.В. Давидов, Н.О. Менчинська, А.К. Маркова, М.Я.Мікулінська, Н.І. Чуприкова, І.С. Якіманська та ін.);

– описані принципи, зміст і методи розвитку мовленнєвої діяльності учнів на уроках російської й української мов (О.М. Біляєв, М.Т. Баранів, М.С. Вашуленко, Л.І. Величко, Л.В. Вознюк, Є.П. Голобородько, О.М. Горошкіна, І.П.. Гудзик, Т.К. Донська, Т.К. Донченко, Н.О. Іполітова, В.І. Капінос, А.Ю. Купалова, Т.О. Ладигенська, М.Р. Львів, С.І. Львова, В.Я. Мельничайко, Г.О. Михайлівська, Н.Я. Палихата, Н.А. Пашківська, М.І. Пентилюк, Л.М. Паламар, К.В. Плиско, Л.П.Федоренко та ін).

Дослідження проводилося автором протягом 11 років і складалося з трьох етапів.

Перший етап (1992 – 1994) – аналізувалася лінгвістична, психологічна, психолого-педагогічна література з проблеми навчання мовленнєвої діяльності під час вивчення російської мови.

Здійснювалася робота з уточнення об'єкта і предмета дослідження; визначалися завдання, методи наукового дослідження; велася розробка діагностувальних завдань для констатувального зрізу.

Другий етап (1995 – 1998) – вивчався досвід роботи учителів, велося спостереження за навчальним процесом, проводилося анкетування серед учителів і учнів, аналізувалися програми, підручники, роботи учнів з метою одержання емпіричних даних про сучасний стан досліджуваної проблеми; проводилися лабораторні експерименти з метою перевірки впливу окремих видів завдань на формування умінь мовленнєвої діяльності, методичної доцільності окремих ланок системи вправ; відбувався добір дидактичних одиниць для процесу навчання; розроблялася методика взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності.

На цьому етапі досліджувався методом констатувального зрізу рівень володіння уміньми текстотворення і текстосприйняття учнями шкіл з російською мовою навчання.

На третьому етапі (1999 – 2004) проводилася експериментальна перевірка створеної системи формування текстотвірних умінь у процесі взаємозв'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності в 5 – 9 класах; аналізувалися й узагальнювалися результати дослідження, формулювалися висновки.

Особистий внесок здобувача. Дослідження виконано одноосібно. Внесок здобувача полягає в

- теоретичному обґрунтуванні ідей і положень досліджуваної проблеми;
- безпосередньому керівництві експериментальною роботою;
- розробці навчальних посібників, програми експериментального навчання, розробці уроків, на яких реалізувалася програма;
- розробці і впровадженні діагностувальних методик вивчення рівня сформованості умінь учнів в області мовленнєвої діяльності;
- створенні для учнів 5 – 9 класів засобів організації інтелектуально-мовленнєвої діяльності в самостійній роботі.

Вірогідність і аргументованість отриманих результатів забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних позицій; використанням методів і засобів навчання, адекватних меті, предмету і завданням роботи; значним обсягом емпіричних даних, кількісно-якісним аналізом експериментальних даних, а також отриманими позитивними результатами.

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження. Основні положення і результати доповідалися на 9 Міжнародних, 5 Всеукраїнських, 5 міжрегіональних та інших конференціях, семінарах для працівників освіти України, педагогічних читаннях у Києві, Москві, Шуї, Воронежі, Вінниці, Севастополі, Харкові, Бердянську, Ялті та на щорічних звітних конференціях професорсько-викладацького складу Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, під час

щорічних (з 1999 р) читань циклу лекцій для вчителів, що проходять етап післядипломної освіти у Сумському і Воронежському інститутах.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес шкіл різних регіонів країни: Сумського – НВК № 2 (дов. № 596 від 30.06.04), ЗОШ 1-111 ступенів № 27 (дов. № 314 від 10.11.04) м. Суми; Сімферопольського – Чорноморська ЗОШ 1-111 ступенів № 2 (дов. № 204 від 22.10.04); Запорізького – колегіум №96 м.Запоріжжя (дов. № 175а від 25.06.04); Вінницького – ЗОШ 1-111 ступенів № 4 м. Вінниця (дов. №345 від 10.11.04); Херсонського – ЗОШ 1 – 111 ступенів № 24 м. Херсона (дов. № 01-141357 від 15.11.04); Харківського – Першотравнева районна гімназія (дов. № 37 від 12.10.04).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження опубліковані в 50 наукових і науково-методичних роботах, у тому числі: одній монографії, чотирьох посібниках, програмі з російської мови для 12-літнього навчання, 25 статтях, методичних рекомендаціях, тезах виступів на всеукраїнських і міжнародних конференціях.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, списку використаних джерел, що включає 504 найменування, з них іноземною мовою 10, чотирьох додатків. Повний обсяг дисертації 408с., додатків – 354 с.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

Вступ містить обґрунтування актуальності проблеми, у ньому окреслюються концептуальні підходи дослідження, вихідні положення, визначаються об'єкт і предмет, формулюються мета, гіпотеза і завдання роботи, характеризуються методологічні засади, описуються методи і етапи роботи, розкриваються наукова новизна, теоретичне значення і практична цінність проведеного дослідження, узагальнюються відомості про апробацію і впровадження його результатів у практику.

Перший розділ – “Лінгвістичні передумови взаємозв’язаного навчання текстової мовленнєвої діяльності (базові поняття теорії тексту та текстотворення)” – присвячений, відповідно до прийнятої в дослідженні концепції, опису лінгвістичної бази взаємозв’язаного навчання.

У 60-ті роки ХХ століття намітився поворот від структурного, формального вивчення мовної системи до функціонально-комунікативного, що сприяло дослідженню функціонування одиниць мови в реальних актах комунікації, у мовленні, у текстах. Саме в цей період почала активно розвиватися лінгвістична теорія тексту. Розділ мовознавства, предметом якого став текст і його категоріальні ознаки, одержав назву “Лінгвістика тексту” (W. Dressler, P. Hartmann).

Як у будь-якій науці, а тим більше в новій, що інтенсивно розвивається, існує ряд положень, які ще не мають однозначного тлумачення, але деякі з них вже складають лінгвістичну базу формування комунікативно-мовленнєвих умінь школярів. До таких належать: розуміння тексту як одиниці мовлення і звідси – проблема визначення поняття “текст”; ви členовування категоріальних ознак тексту, їх кількість, статус категорій і підкатегорій; проблеми текстотворення: одиниці тексту, правила їх сполучення; проблеми жанрової типології текстів та ін.

Різноманітні визначення поняття “текст” і різний ступінь їх повноти пов'язані не тільки зі складністю і багатоаспектністю самого феномену, але і з існуванням різних точок зору, підходів до його дослідження, що неодноразово наголошували вчені (Н.О. Іполтова, М.В. Ляпон, О.О. Селіванова й ін.). О.О. Селіванова називає цілу низку причин, з яких у лінгвістиці відсутня єдина дефініція тексту: перша – формально-структурна різноплановість текстів (усні і письмові, друковані і рукописні, різний обсяг); друга – функціонально-жанрова, стилістична різноманітність; третя – різноманітність підходів до вивчення тексту – онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний; четверта – абсолютизація його формально-структурної сторони й орієнтація визначення на одну чи кілька категорій. Навіть у лінгвістичній теорії, як відзначає М.В. Ляпон, налічується чотири концепції дослідження тексту: результативно-статична (текст як інформація, відчужена від свого носія у вигляді послідовності висловлювань, об'єднаних смисловим зв'язком); процесуальна відносно автора (текст як реалізація мовної здатності індивіда); каузууюча (текст як продукт активної мовленнєвої діяльності людини); стратифікаційна (текст як найвищий рівень мовної системи). Численні визначення, дані з різних позицій, знаходяться у відношеннях доповнення.

Критично осмисливши визначення тексту, представлені вченими, ми виділили ті істотні ознаки, які важливо повідомляти учням для формування умінь сприйняття і продукування текстів. Текст –це:

- продукт, результат інтелектуально-мовленнєвої діяльності;
- завершений усний чи писемний за формою твір, що має певну структуру, композиційну форму і характеризується стильовою єдністю;
- усі відносно самостійні частини тексту, елементи змісту і мовні засоби взаємозалежні, взаємозумовлені і підпорядковані розкриттю задуму.

Аспектами тексту, що мають особливо важливе значення для формування умінь текстосприйняття і текстотворення у взаємозв'язку, є його структура і категоріальні ознаки.

Проаналізувавши лінгвістичні дослідження, присвячені структурі тексту (І.Р. Гальперін, Н.Д. Зарубіна, В.М. Мещеряков, В.В. Одинцов, А.М. Сохор та ін.), ми дійшли висновку, що під структурою тексту слід розуміти складові частини тексту та їх взаємозв'язки. До таких частин належать, по-перше, зачин, основна частина, кінцівка; по-друге – групи речень, які об'єднані смислом та змістом і яким властива певна композиційна форма (надфразна єдність – НФС, лінійно-синтаксичні послідовності, текстові ансамблі або комунікативні блоки, предикативно-релятивні блоки); по-третє, це комунікативно сильні автосемантичні речення.

Учені, що висвітлюють питання структури і членованості тексту, іноді вважають, що НФС формально збігається з абзацом. Збіг границь НФС з абзацом можливий, але не обов'язковий. До складу абзацу, на думку І.Р. Гальперіна (і ми поділяємо цю думку), можуть входити два і більше НФС, що тісно змикаються між собою за змістом, і тому розділення їх абзацним відступом видається немислимим.

Якби збіг абзацу і НФС був повсюдним і обов'язковим, значно легшим було б і навчати створення і сприйняття текстів. У зв'язку з цим доцільно підкреслити важливість для навчання текстів з “правильними” абзацами, що відповідають таким вимогам: а) наявність однієї мікротеми; б) розташування тематичного речення на початку абзацу; в) взаємозумовленість послідовності всіх речень (Н.Д. Зарубіна, В.П. Луньов, В.М. Мещеряков, В.В. Одинцов, І.П. Севбо, Г.Я.Солганик та ін.).

Зміст тематичного речення абзацу може бути розгорнуто різними способами. Практичне ознайомлення учнів зі способами розгортання змісту дає змогу збагатити синтаксичний лад мовлення, і тому нами відібрані доступні для оволодіння школярами способи: деталізація, наведення прикладів, зазначення причини, питально-відповідний хід, нагнітання, пунктирне розгортання, зіставлення, протиставлення, доказ від протилежного.

При доборі лінгвістичних відомостей для учнів у центрі нашої уваги опинилося питання про категоріальні ознаки тексту, під якими розуміють істотні, обов'язкові його характеристики. Відзначаючи, що в лінгвістичній науці на сучасному етапі ще не вирішене питання про статус категорій і підкатегорій тексту, про головну категорію (О.П. Воробйова, О.О. Селіванова, R. Beaugrande, W. Dressler, R. Fowler та ін.), ми виділяємо слідом за І.Р.Гальперіним, С.І. Гіндіним, О.І. Москальською, В.О. Кухаренко та ін. такі категорії: інформативність, зв'язність, цілісність, інтегрованість, завершеність, комунікативність, перспекція, ретроспекція, членованість.

У розділі детально розглянуто актуальні для методики розвитку мовленнєвої діяльності категорії інформативності, завершеності, зв'язності, інтегрованості. У системі відомостей про категорію інформативності особливу увагу приділено видам інформації в

тексті (ЗФІ, ЗКІ, ЗПІ), а також задуму як поняттю теорії тексту. Розглядаючи задум, психолінгвісти (О.О. Брудний, Г.Г. Граник, Н.І. Жинкін, Н.П. Локалова, М.Я. Мікулінська, О.В. Соболева та ін.) тлумачать його як попередження тексту шляхом урівнювання значень відрізків текстів з якими-небудь знаками у внутрішньому мовленні (Н.І. Жинкін). Структуру задуму складають комунікативний намір, сутність думки, мотив, що спонукав автора висловити тему і головну думку.

У текстах комунікативно спрямованих стилів задум реалізується переважно експліцитно і може виражатися в різних за обсягом компонентах. У художніх текстах задум імпліцитний. Його відчуття пов'язане з проблемою розуміння (О.О.Брудний, В.В. Знаков, С.О. Васильєв, В.В. Налімов, Л.Л. Яковлева та ін.). Відзначаючи, що в психології процес розуміння задуму ще не пізнаний і для номінації його використовується слово “осаяння” (О.В. Соболева, М. Коул), ми поділяємо припущення В. фон Гумбольдта й О.О. Потебні, – припущення, які знайшли згодом наукове обґрунтування в теорії “моделей світу” (Н.М. Амосов, Б.Пільгін) і лінгвокраїнознавчій теорії лакун (В.Г. Костомаров, І.Ю. Марковіна, Ю.О. Сорокін, Н.Ю. Шведова та ін.), про те, що розуміння задуму не може бути ідентичним у різних особистостей і що його збагнення залежить від взаємодії семантичного простору тексту з тезаурусом реципієнта. Однак підвести до того, щоб це “осаяння” відбулося, можна шляхом вербально-змістового аналізу тексту з урахуванням психологічних закономірностей сприйняття тексту, переводячи в такий спосіб школярів з поверхневих рівнів розуміння на більш глибокі (С.О. Васильєв, З.І. Кличникова, І.О. Зимня, О.О. Смирнов та ін.).

Категорія завершеності є предметом дослідження у роботах багатьох лінгвістів (І.Р. Гальперін, В.О. Звегінцев, В.М. Мещеряков, В.П. Ніколаєва, Л.О. Ноздріна та ін.), та не всі вчені схильні надавати їй статус категорії (наприклад, О.О. Селіванова завершеність розглядає як підкатегорію цілісності). Ми вважаємо її істотною ознакою тексту на тій підставі, що завершеність – це властивість цілого тексту, а не його частини; завершеним текст є тоді, коли, з погляду автора, його задум одержав вичерпне вираження; формально виражається вона в наявності зачину і кінцівки (виняток іноді складають тексти художнього стилю, коли автор не вважає потрібним повідомити остаточне вирішення проблеми, надаючи можливість зробити це читачеві).

Категорія завершеності виявляється у зв'язках із заголовком, і на цій підставі розглядається питання про їх класифікацію (Л.С. Виготський, І.Р. Гальперін, В.М. Ронгінський, В.С. Мужев, В.М. Мещеряков, О.С. Попов, О.Д. Швейцер та ін.). В аспекті названої категорії правомірно розглядаються питання структури зачину, кінцівки, їх види і функції.

Зв'язність як текстова категорія також відіграє важливу роль у формуванні умінь текстосприйняття і текстотворення. В ході аналізу праць А.О. Акішиної, І.Р. Гальперіна, Л.М. Лосєвої, В.М. Мещерякова, Г.Я. Солганика, Н.О. Турмачевої було виділено інформацію про види зв'язків, класифікації засобів зв'язків, що дало змогу відібрати з лінгвістичної теорії відомості про метатекстові засоби зв'язку (словосполучення і речення, що виконують роль єднальних ланок між мікротемами), ознайомлення з якими надає можливості школярам значно зменшити кількість “розривів” зв'язності в учнівських роботах.

Зв'язність тексту забезпечується не тільки на рівні речень і мікротем, але і на рівні задуму. На рівні задуму вона реалізується завдяки категорії інтеграції, під якою розуміється об'єднання всіх частин тексту для досягнення цілісності. Інтегрованість тексту чітко простежується на невеликих за обсягом текстах, що дає змогу визначити, як кожна мікротема, кожний елемент змісту, усі мовні засоби в системі і кожне окремо “працюють” на розкриття задуму. Це, у свою чергу, переконує в тому, що в тексті немає випадково використаних елементів змісту і мовних засобів, а всі вони ретельно відбираються з метою реалізації задуму.

Названий розділ включає інформацію про жанр як інтегративне поняття, що досліджується в генології в різних аспектах: літературознавчому, лінгвістичному, методичному – і має багатоаспектне висвітлення та різні тлумачення в науковій літературі.

У лінгвістиці жанр розуміють як різновид мовлення, зумовлений комунікативною ситуацією і метою вживання. На думку В.В. Дементьєва, у лінгвістиці в останнє десятиліття спостерігається “жанроцентризм”: з'явилася така кількість робіт з цієї проблеми, яка в кілька разів перевищує те, що було видано за п'ятдесят років. Учений, аналізуючи їх, виділяє три групи концепцій: 1) концепції, що спираються на класичне визначення жанру, подане в працях Арістотеля і Н. Буало (вони співвідносяться з літературознавчим аспектом); 2) концепції, що виходять з опису окремих аспектів жанрової організації мови; 3) концепції, що беруть початок у теорії мовних жанрів М.М. Бахтіна.

У тексті дисертації подано огляд праць, у яких відбиті названі концепції, більш докладно викладено концепцію М.М. Бахтіна, а також розглянуто численні класифікації мовних жанрів (Н.Д. Арутюнєвої, К.В. Кожевникової, Т.В. Шмельової, G. Yule, G. Brown й ін.)

На сучасному етапі в мовознавстві активно розробляються такі генологічні проблеми, як взаємодія індивідуального стилю, жанру з загальномовними літературними нормами (Л.О. Ставицька.), розглядаються мовні особливості в колі жанрів сучасної есеїстики

(С.Я.Єрмоленко), простежуються взаємини художньої і загальномовної літературної норми (Л.О. Пустовіт), досліджуються мовно-стильові параметри жанрів сучасної української науково-популярної літератури (І.С. Гнатюк); описуються відносно нові жанри діалогічного мовлення (Т.Г. Винокур).

Аналізуючи сучасну літературу з генології, можна помітити посилення тенденції до опису діалогічних жанрів. Для нашого дослідження важливе значення має виявлення лінгвістичних передумов формування умінь діалогічного мовлення, тому в роботі розглянуто особливості діалогічного мовлення на матеріалі праць М.М. Бахтіна, Ф. Бацевича, Г.О. Винокура, Т.Г. Винокур, З.В. Валюсинської, Н.Н. Гастевої, В.В.Дементьєва, Т. ван Дейка, О.О. Земської, О.О. Лаптевої, О.Ф. Тарасової, Н.І. Формановської, Л.П. Якубинського й ін. Так, у визначеннях розкрито поняття “діалогічне мовлення”, описані істотні ознаки, представлена типологія реплік і види діалогічних єдностей (Н.Н. Гастева, В.Д. Девкін, Г.В. Колшанський, Н.П. Святогор, V. Barnet), висвітлено поняття мікродіалог (А.М.Баранів, Г.Є. Крейдлін, В.Л. Скалкін), і представлена класифікація мікродіалогів на основі способів розгортання змісту в них: питально-відповідний (підвиди: питання-відповідь, питання-повідомлення, питання-питання), діалог-волевиявлення, діалог-обмін думками (підвиди: світська бесіда, розпит), діалог-суперечка, діалог-дискусія.

Жанр як об'єкт дослідження методистів піддається аналізу у зв'язку з проблемою типології текстів у навчальних цілях (Н.Д. Бурвікова, Т.О. Ладиженська, В.М. Мещеряков, Л.Г. Антонова й ін.). Учені виявляють специфіку побудови текстів наукового вчительського й учнівського мовлення різних жанрів, визначають мовні засоби всіх рівнів мови, характерні для них. З метою повноцінного сприйняття художнього стилю вчені описують моделі національного сприйняття, що спираються на унікальну систему словесних образів художнього тексту, на комплекс країнознавчих знань (А.Д. Вартаньянц, М.Д. Якубовська й ін.)

Розглянуті в першому розділі питання лінгвістичної теорії тексту дали змогу зробити висновок про те, що для більш ефективного формування умінь текстосприйняття і текстотворення у взаємозв'язку учні повинні опанувати інформацію додатково до тієї, що вже внесена в шкільну програму, про структуру абзацу, про тематичне речення і місце його розташування. Це допоможе учням швидше орієнтуватися в тексті: виділяти головне, а отже, ефективно формувати уміння ознайомлювального читання, тезування, конспектування. Для формування уміння правильно будувати текст необхідно включити відомості про структуру зачину, про види зачинів та кінцівок, про вимоги до їх правильної побудови. Ознайомлення учнів зі способами розгортання змісту тематичного речення дасть змогу збагатити синтаксичний лад мовлення, уникнути одноманітності в композиційній

структурі текстів учнівських творів. Практичне оволодіння метатекстовими засобами зв'язку сприятиме зникненню “розривів” зв'язності в продукуваних школярами текстах.

Сучасна лінгвістична теорія жанрів надає можливості відібрати і мінімізувати істотну інформацію для взаємозв'язаного навчання умінням мовленнєвої діяльності. Розуміння того, що кожний мовленнєвий жанр характеризується триєдністю (змістовною, композиційною, мовною), сприяє утримувannya в пам'яті реципієнта моделі текстів і в такий спосіб створюються умови для розвитку механізму прогнозування, що благотворно позначається на повноті сприйняття, а також на якості створюваних текстів.

З огляду на той факт, що володіння набором мовленнєвих жанрів складає один з аспектів комунікативної компетенції і є статусною характеристикою особистості, доцільно навчати тих мовленнєвих жанрів, до яких найчастіше звертаються: у публіцистичному мовленні – інтерв'ю (як самостійний жанр і як елемент твору), окремим елементам діалогу “круглий стіл”; в навчально-науковому мовленні – визначенню поняття типу дефініції, описовій характеристиці, порівняльній характеристиці, класифікації.

Другий розділ – “Психолого-педагогічні основи формування умінь текстосприйняття і текстотворення” – містить чотири підрозділи, у яких висвітлені механізми текстотворення і обґрунтована ідентичність фазового характеру породження мовленнєвої діяльності у всіх її видах, специфіка продуктивної і рецептивної діяльності в кожній фазі; викладені психологічні умови оптимального розвитку видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку; обґрунтовані зміни в характері змісту взаємозв'язаного навчання, викликані його особистісною зорієнтованістю.

Породження усіх видів мовленнєвої діяльності має ідентичний фазовий характер (потреба, мотивація й орієнтування, планування, реалізація програми, контроль), однак специфіка текстотвірної діяльності і діяльності текстосприйняття в кожній фазі має відмінності. Відповідно фазам породження п р о д у к т и в н у мовленнєву діяльність (а саме текстову) можна структурувати таким чином: з фазою орієнтування співвідноситься передтекстовий етап; з фазою реалізації програми діяльності – текстовий етап; фаза контролю – післятекстовий етап. На передтекстовому етапі відбувається осмислення потреби висловлення, трансформація потреби в мотив висловлювання (тексту), осмислення і формулювання мети, формування загального задуму тексту: вибір предмета мовлення, добір і систематизація матеріалів до змісту тексту, формулювання головної думки тексту; визначення ходу думки в програмованому тексті, планування, моделювання тексту в опорних конструкціях. Текстовий етап характеризується добором і реалізацією типу і функції зачину, моделюванням тексту у вигляді опорних конструкцій відповідно до пунктів плану і жанрових еталонів, розгортання опорних конструкцій у компоненти тексту за

допомогою наведення прикладів, деталей, шляхом порівняння, зіставлення, протиставлення, переліку причин, наслідків і т.ін.; вибір зв'язку між заготовленими компонентами змісту тексту. Післятекстовий етап включає порівняння задуму, плану, моделі тексту з результатами чорнового тексту і внесення необхідних коректив; розподіл чорнового тексту на абзаци; стилістичну, орфографічну і пунктуаційну роботу.

Р е ц е п т и в н а мовленнєва діяльність співвідноситься з фазами її породження у такий спосіб : з фазою орієнтування співвідноситься етап до читання або слухання тексту (осмислення потреби читання або слухання, трансформація потреби в мотив, осмислення мети, вибір виду читання – слухання, вибір прийому ефективного сприйняття тексту, прогнозування (змісту, стилю, жанру, типу мовлення на підставі заголовка); з фазою реалізації програми діяльності – власне сприйняття тексту: загальне уявлення про зміст, поділ тексту на частини, визначення ролі кожної в розкритті теми, виявлення основних смислових віх (концептів), установлення зв'язків між концептами і з'ясування задуму; фаза контролю – етап співвіднесення цілей з результатом, коректування сприйняття.

Установлені психологами і психолінгвістами закономірності процесу сприйняття тексту надали можливості дійти висновку про те, що рецептивна діяльність учнів у процесі навчання повинна бути організована в такій послідовності: 1) мотивація діяльності учнів; 2) постановка завдань і перше читання (або слухання) тексту; 3) робота над заголовком; 4) осмислення фабули; 5) поділ тексту на відносно самостійні частини, виявлення концептів і встановлення зв'язків між ними; 6) лінгвостилістичний аналіз мовних одиниць, важливих для розуміння смислу і змісту текста; 7) синтез смислів і виявлення задуму.

Доцільність такої послідовності підтверджена дослідженнями Н.П. Локалової, О.В. Соболевої, М.Я. Мікулінської та ін.

Взаємозв'язок у розвитку видів мовленнєвої діяльності здійснюється завдяки ідентичності структури мовленнєвої діяльності, її фазового характеру, що свідчить про наявність комплексу загальних для усіх видів мовленнєвої діяльності умінь. Принципові ж розбіжності в діяльності механізмів мовлення в кожній фазі породження мовленнєвої діяльності дають підставу виділити комплекс специфічних умінь слухання, читання, говоріння, письма.

Умовою оптимізації процесу сприйняття, розуміння та створення тексту є розвиток психобіологічних процесів – уваги, пам'яті, мислення, і тому до вправ включаються завдання для їх розвитку.

Виявлені психологічні закономірності й умови стали базовими в розробці методики й організації навчання і самостійної пізнавально-практичної діяльності.

Пріоритети сучасної національної освіти полягають не у формуванні заданих якостей особистості, а в розвитку позитивних задатків, властивостей і можливостей особистості, що отримані нею від природи і надбані в соціумі.

У цьому контексті особистісна орієнтація навчання є визначальним чинником у доборі змісту, методів і засобів навчання, і сутність її розуміється нами як:

- освітній процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснований на рівнопартнерському діалозі і співробітництві учителя й учнів, учня й учнів, учнів і тексту, учнів і автора тексту (А.Г. Асмолов, В.О. Кан-Калик, Г.О. Ковальов, К. Роджерс, І.І. Риданова, С.О. Шеїн та ін.);

- роль і значення учителя визначаються не тільки його знаннями, але й умінням організувати пізнавальну діяльність, у якій учитель і учень є джерелами, імпульсами для особистісного саморозвитку (Д.А. Белухін, І.Д. Бех, Дістервег, Г.Л. Іллін, Н.О. Менчинська, І.С. Якіманська та ін.);

- кінцевою метою лінгвістичної освіти є не сума знань, умінь і навичок, а розвинуті мовна, мовленнєва і комунікативна компетенції (О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, О.І. Власенков, Є.П. Голобородько, І.П. Гудзик, Л.В. Давидюк, Т.К. Донська, Т.К. Донченко, В.О. Корсаков, Г.О. Михайловська, Н.В. Молотаєва-Слухай, Н.А. Пашківська, Т. Подолинна та ін.);

- розвиток компетенцій відбувається в самій діяльності – мовленнєвій, комунікативній, пізнавальній. Отже, навчальний процес – активне мовне середовище, у якому активізуються природні задатки особистості і забезпечуються необхідні умови для розвитку індивідуального мовленнєвого стилю, творчих задатків особистості, забезпечується свобода вибору способу навчання, свобода діяльності під час роботи над предметним, композиційним і мовним планами текстів (Д.М. Богоявленський, Б.Т. Теплов, М.В. Лейтес, О.М. Кабанова-Меллер, Н.О. Менчинська та ін.);

- інтенсивність процесу розвитку компетенцій залежить від активності особистості в цій діяльності, від вихідного рівня загального розвитку, від властивостей психобіологічних механізмів мовлення, від змісту і методів навчання;

- навчання здійснюється на такій змістовій основі, що має соціокультурне, художньо-естетичне і морально-етичне значення.

Таким розумінням особистісної орієнтації зумовлений добір основних принципів, змісту і методів навчання.

Домінуючими принципами взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності стали мотивація навчально-пізнавальної і мовленнєвої діяльності, комунікативна спрямованість навчання, індивідуалізація в навчанні, самостійність і творчість особистості,

активність в інтелектуально-мовленнєвій діяльності. Специфіку їх застосування докладно описано в монографії (с.46 – 67).

У третьому розділі – “Проблема формування текстотвірних умінь в теорії і практиці шкіл з російською мовою навчання” – необхідно було з’ясувати стан зазначеної проблеми в методичній теорії і практиці шкіл України з російською мовою навчання.

Відповідно до логіки концепції у зазначеному розділі представлено матеріал, який дає змогу відповісти на питання: чи створюються в процесі навчання умінь текстотворення умови для активізації всіх видів мовленнєвої діяльності і чи здійснюється цілеспрямоване навчання цих умінь у взаємозв'язку? Аналіз праць давньоримських і давньогрецьких ораторів, риторик більш пізнього періоду і методичних праць, починаючи з часу виникнення методики як науки і до 80 – 90-х років XX століття (докладний аналіз представлений у монографії на с. 10-27) показав, що у ході розосередженої підготовки до твору завжди організовувалися читання, обговорення окремих питань теми, усні чи письмові відповіді на них, виписки з прочитаних і проаналізованих текстів. Всі види мовленнєвої діяльності були використані в комплексі, однак цілеспрямоване взаємозв'язане навчання не мало місця.

На основі методичних праць двох останніх десятиліть було встановлено, що з упровадженням комунікативного підходу до навчання рідної мови стала активно вдосконалюватися методика навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності -навчання умінь створювати текст на основі оволодіння мовленнєвознавчою теорією, на основі асоціативних зв'язків, на основі принципів педагогічної синергетики – і почалося становлення методики навчання рецептивних видів. Питанням навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності в 90-ті роки XX століття присвятили свої праці Р.І. Антонюк, Н.Ф. Баландіна, М.С. Вашуленко, Л.В. Вознюк, Л.М. В'юшкова, О.П. Глазова, І.Ф. Гудзик, Н.О. Іполітова, Н.В. Бондаренко, К.І. Бикова, Л.В. Давидюк, О.Г. Дзюбенко, Т.К. Донченко, В.О. Корсаков, Н.А. Лобко-Лобановська, С.І. Львова, Г.О. Михайловська, Т.Г. Подолинна, Н.А. Пашківська, Є.Я. Палихата, Т.М. Полякова, О.С. Снітко, С.Цінько та ін. Використовуючи термін методики іноземних мов, можна сказати, що закладено основи диференційного навчання окремих видів мовленнєвої діяльності.

У дослідженні було узагальнено зміст і здійснено класифікацію методів формування умінь рецептивних видів мовленнєвої діяльності як найменш досліджених у методичній науці: названі поняття, що складають основи знань для формування умінь змістовного читання і слухання, класифіковані уміння відповідно до фаз породження мовленнєвої діяльності і співвіднесені з ними практичні методи. Усе це дало змогу зробити такі висновки:

– в основі навчання кожного виду мовленнєвої діяльності лежить система умінь, спільних для усіх видів МД і специфічних для кожного; всі уміння взаємозалежні і взаємозумовлені у своєму розвитку, і для формування комплексу умінь у кожному виді МД існує спеціальний комплекс практичних методів;

– у методичній науці досить глибоко і повно розроблений диференційний підхід до навчання кожного виду МД, але проблема цілеспрямованого взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності на теоретичному рівні не піднімалася, хоча в практиці навчання вже спостерігаються спроби навчати різних видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку.

Відповідь на питання, чи володіють учителі описаною методикою і чи реалізується вона в школі, отримана дослідником у процесі аналізу змісту програм з російської мови для шкіл з рідною російською мовою навчання, підручників, навчальних книг для учнів, а також під час встановлення рівня сформованості умінь школярів в умовах застосовуваної учителями методики, а також у процесі моніторингу, який допоміг виявити ставлення учителів і учнів до актуальних проблем навчання і самостійній пізнавально-практичній діяльності.

Відповідно до завдань дослідження були виявлені передумови створення програми з російської мови (2003г), орієнтованої на комунікативне вивчення курсу, відзначені її переваги і недоліки, зроблені висновки, основні з яких полягають у наступному.

1. У програмі і підручниках закладені відомості про текст як лінгвістичну основу для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, але не відбита їх динаміка у вигляді назв понять, що мають важливе практичне значення, наприклад, таких: структура абзацу, тематичне речення і його місце в абзаці; інформативність текстів, задум; способи розгортання змісту в тексті.

2. Представлено різноманіття жанрів, створенню яких навчаються школярі, але не визначено і не обґрунтовано, до яких із них слід організовувати розосереджену підготовку; найбільш затребувані в пізнавальній діяльності жанри – це означення типу дефініції, розгорнуті усні і письмові монологічні відповіді на зразок описової характеристики, узагальнюючої характеристики, порівняльної характеристики, класифікації, але навчання цих жанрів не закладено в програмі і підручниках.

3. Зміст дидактичного матеріалу до вправ розділу “Розвиток мовлення” сприяє збагаченню денотативного плану майбутніх текстів творів, однак вправи, що знаходяться за його межами, не містять такої інформації.

4. У підручниках не закладена система завдань для взаємозв'язаного розвитку видів мовленнєвої діяльності, хоча на основі наявних вправ такі можна створити, включивши до

них додаткові формулювання завдань; відсутня інформація, що мотивує мовленнєву діяльність школярів (наприклад, висловлення видатних особистостей про роль того чи іншого виду мовленнєвої діяльності в житті людини; інформації про результати, яких досягли відомі особи, удосконалюючись у мовленнєвій діяльності; відсутні матеріали для самостійних вимірів продуктивності своєї мовленнєвої діяльності і т.ін.); немає спеціального розділу для самостійної пізнавальної діяльності.

Завдання одержання емпіричних даних про результативність застосовуваної в умовах сучасної школи методики формування вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності вирішувалося за допомогою таких методів: спостереження над навчальним процесом, анкетування, аналіз учнівських робіт, констатувальний зріз.

Проведенню констатувального зрізу передувала спеціальна робота з анкетування учителів і учнів. В анкетуванні брали участь викладачі російської мови м. Суми і Сумської області в кількості 111 чоловік; учні V і IX класів школи № 27 і НВК № 2 м. Суми у кількості 180 чоловік. Застосування цього методу дослідження виявило:

- ставлення учителів до лінгвістичної теорії тексту як основи формування умінь текстотворення і текстосприйняття; ступінь достатності, з погляду практиків, лінгвістичної бази для формування мовленнєвих умінь (100% учителів вважають, що лінгвістична теорія тексту – це основа для формування умінь створювати текст, і в підручниках повинні бути теоретичні компоненти, що відбивають динаміку цього поняття від класу до класу – 96%; учителі визначили відомості, що не мають істотного практичного значення і їх можна виключити з програми);

- розуміння значущості розосередженої підготовки до твору і знання специфіки роботи за умови її спрямованості на формування умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (100% учителів відзначають, що розосереджена підготовка необхідна, але 69,4% учителів її не проводять, 30,6% – проводять нерегулярно; у процесі розосередженої підготовки здійснюють збагачення предметного плану твору, словникового запасу, попередження помилок різних видів, формують умінь говоріння, але умінь інших видів мовленнєвої діяльності цілеспрямовано не вдосконалюють);

- ступінь володіння учителем методикою навчання видів мовленнєвої діяльності і методикою діагностики умінь учнів у цій сфері (найбільші труднощі викликає методика навчання діалогічного мовлення; діагностику умінь слухання і читання вчителі опанували, при цьому використовують переважно метод тестування, але навчання умінь різних видів МД найчастіше підмінюється контролем);

- фактори, що, на думку викладачів, можуть сприяти підвищенню ефективності процесу навчання умінь МД (серед таких факторів 100% учителів визначили активізацію

самостійної пізнавальної діяльності, зазначивши, що для цього необхідно забезпечити такі умови: створити спеціальні книги або розділи в підручниках; організувати допомогу дітям з боку батьків; здійснювати систематичний контроль учителем; мотивувати самостійну діяльність учня; проводити на державному рівні політику, що регулює ставлення до рідної мови в її комунікативній, когнітивній, культурологічній функціях.

З метою забезпечення мотивації інтелектуально-мовленнєвої діяльності школярів треба було виявити їх ставлення до твору як виду творчої роботи, визначити тематику, що викликає інтерес у школярів, а також умови, що спонукають писати твір і відвертають від цієї діяльності, установити зміст роботи учнів у ході розосередженої підготовки. Вчителям і учням була запропонована та сама анкета, що дало змогу не тільки дізнатися про ставлення учнів до тематики і жанрів творів, але й оцінити, наскільки вчителі знають інтереси школярів і користуються цим знанням як фактором активізації інтелектуально-мовленнєвої діяльності.

Отримані результати, відбиті в п'яти таблицях, допомогли знайти відповідь на такі питання: за яких умов учні залюбки пишуть твори, а коли не бажають цього робити; яку саме роботу виконують учні під час розосередженої підготовки і чому так багато списаних творів; про що хочуть писати учні, яке їх ставлення до твору як навчальної роботи та ін. Результати анкетування, проведеного серед учнів, підтверджують думку про те, що твір для учнів не лише вправа з розвитку мовлення, а ще й засіб самовираження (5 кл – 92,2%; 9 кл. – 81,4%). Отже, шкільний твір (у всіх його жанрах) не втратив і не втратить актуальності в навчальній діяльності школярів, якщо враховувати інтерес школярів до тематики, правильно організовувати підготовку до твору, створювати прецедент цінності гарного мовлення.

Для накопичення емпіричного матеріалу про ступінь сформованості умінь учнів з різних видів мовленнєвої діяльності проводився констатувальний зріз у НВК № 2, ЗОШ № 27, НВК № 9, НВК № 6 м.Суми, у Чорноморській середній школі №2 Сімферопольської області.

Метою проведення констатувального зрізу стало одержання достовірних даних про ступінь сформованості в школярів умінь усного діалогічного мовлення і писемного монологічного (на матеріалі навчально-наукового мовлення) в умовах застосовуваної учителями методики.

Ступінь сформованості умінь діалогічного мовлення установлювався шляхом аналізу за спеціально визначеними критеріями.

Для уміння створювати репліку-зачин критеріями сформованості є: а) наявність тематичних або фонових і тематичних компонентів у репліці; б) нормативність обсягу фонового компонента; в) відповідність темі елементів змісту зачину.

Ступінь сформованості уміння бути інформативним визначалася за кількістю наявних змістових елементів від кількості можливих; рівень сформованості уміння запросити інформацію – за наявністю мовних засобів, що виражають запит інформації; сформованість уміння слухати співрозмовника і показати це у відповідній репліці установлювалась за наявністю в репліках-реакціях елементів, що відбивають зміст репліки-стимулу; ступінь сформованості умінь висловити подяку, вітання, прощання, прохання – за наявністю мовних засобів їх вираження; уміння безконфліктного спілкування аналізувалося відповідно до критерію наявності мовних засобів, що сприяють безконфліктному плину діалогічного мовлення, а також за відсутністю мовних засобів і елементів змісту, що спонукають до конфлікту. Результати аналізу відтворені у табл. 1.

Таблиця 1

Ступінь сформованості вмінь діалогічного мовлення

Предмет аналізу	Критерії аналізу діалогічного мовлення	Кільк. показники (%)	
		5 клас	9 клас
Структура, зміст і обсяг зачину	<i>Структура зачину:</i>		
	– фоновий компонент + тематичне речення;	83,3	14,2
	– тематичне речення.	16,6	85,7
	<i>Зміст зачину:</i>		
	– вітання + тематичне речення;	39,5	28,5
	– вітання-звертання + підведення до теми	29,1	14,2
	через опис обставин;		
	– пряме запитання по темі;	12,0	47,1
	– елементи змісту, що стосуються теми.	14,5	10,4
	<i>Обсяг зачину:</i>		
	– відповідає обсягу тексту;	64,5	100
	– не відповідає обсягу тексту:	35,4	
	а) обсяг біля половини тексту;	29,1	
	б) обсяг понад половину тексту.	6,25	

Зміст і структура реплік основної частини	<i>Зміст основної частини:</i>		
	– відповідність змісту темі;	51,6	84,7
	– невідповідність змісту темі;	48,3	19,5
	– повнота розкриття теми:		
	а) розкрита (6 мікротим з 8 можливих);	12,5	68,5
	б) розкрита на 50% (4 з 8 мікротем);	33,3	21,3
	в) розкрита менш 30% (2-3 з 8 мікротем);	54,1	10,1
	<i>Структура основної частини:</i>		
	– речення, що містить власну думку + питання до співрозмовника;	89,5	35,2
	– речення, що містить власну думку	10,4	64,7
Мовні показники культури діалогу	<i>Наявність мовних засобів вираження:</i>		
	– вітання;	100	14,2
	– прощання;	100	2,8
	– ввічливості;	31,25	29,5
	– мовних засобів, що сприяють безконфліктному плину діалогу;	21,8	6,6
	– мовних засобів, що сприяють конфліктному плину діалогу;	10,4	54,2
	– уваги до змісту мовлення співрозмовника .	89,5	59,0

Кількісно-якісний аналіз діалогічного мовлення показав, що в діалогічному мовленні учнів спостерігаються такі недоліки: непомірне збільшення обсягу зачину (35,4% у 5 кл.); низький ступінь інформативності висловлювань співрозмовників (87,4% п'ятикласників і 31,7% дев'ятикласників не розкрили теми); конфліктний характер мовлення комунікантів, до того ж рівень конфліктності збільшується з 10,2% у 5 кл до 54,2% у 9 кл. та ін.

Виявлено також той факт, що учні 5-х класів вільно володіють етикетними формулами спілкування при вираженні вітання, прощання, прохання, подяки та ін.

Констатувальним зрізом визначався рівень володіння школярами монологічним навчально-науковим мовленням, а саме, володіння жанрами, що найчастіше потрібні у сфері всіх шкільних предметів: означення типу дефініції, порівняльна характеристика, класифікація. Результати дали змогу виявити таку суперечність: ступінь сформованості умінь будувати визначення поняття досить високий (5кл. – 94,2%, 7кл. – 82,4%, 9кл. –

95,5%), але в умовах, коли в ході описової характеристики необхідно було дати визначення, то правильно побудували його тільки 50,4% учнів, що свідчить про неміцність сформованого уміння і відсутність навичок перенесення його в нові умови.

Текст порівняльної характеристики аналізувався за такими критеріями: відповідність композиційної структури жанру повної чи неповної порівняльної характеристики; наявність зачину і кінцівки, що відповідають жанру; зазначення в основній частині основи для порівняння.

У результаті аналізу робіт учнів 7-х і 9-х класів були виявлені спільні та відмінні тенденції в побудові текстів. До спільних тенденцій слід віднести такі: 1) неправильна побудова і відсутність окремих структурних частин тексту; 2) відсутність словесно вираженої основи для зіставлення. Відмінні тенденції такі: 1) у роботах дев'ятикласників менше значення надається зачину, але більше кінцівці; 2) збільшується кількість ознак, що зіставляються; 3) тексти більшою мірою відповідають вимогам до навчально-наукового мовлення; 4) тексти побудовані переважно в жанрі повної порівняльної характеристики; 5) використовуються більш різноманітні мовні засоби вираження зіставлення, переважно синтаксичні.

Отримані результати дають підставу зробити висновок про те, що уміння текстотворення не характеризуються високим ступенем сформованості через те, що учні не мають достатніх знань про створювані жанри текстів. Отже, базові знання з лінгвістичної теорії тексту мають бути поповнені інформацією про жанри навчально-наукового мовлення, що сприятиме розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку.

Самостійна пізнавальна діяльність школярів у процесі підготовки до створення тексту має бути забезпечена засобами, що стимулюють, організують та керують їхньою інтелектуально-мовленнєвою діяльністю.

Розділ 4 – “Методика формування умінь текстосприйняття і текстотворення у взаємозв'язку” – складається з чотирьох підрозділів. У цій частині розглядаються базові поняття дисертаційного дослідження: текстотвірні уміння, твір, розосереджена підготовка, взаємозв'язане навчання. У контексті дослідження вони використовуються у вузькому і широкому значеннях, пристосовуються до специфіки аналізованих методичних феноменів, доповнюються обертонами суміжних понять, у результаті чого виходять за межі загальновизнаних тлумачень у поле нових значень, що спонукає до їх спеціального розгляду.

Відзначається, що поняття “текстотвірні уміння” (або “уміння текстотворення”) з'явилося в результаті становлення теорії тексту (А.О. Акішина, М.М. Бахтін, С.І. Гіндін, І.Р. Гальперін, Н.Д. Зарубіна-Бурвікова, О.І. Москальська, Л.М. Лосєва, Ю.М. Лотман,

В.М. Мещеряков, Т.М. Ніколаєва й ін.), дослідження тексту як комунікативного засобу (О.Л. Каменська, І. Колегаєва, Т.В. Радзієвська, Л.В. Славгородська, О.О. Селіванова, З.Я. Тураєва, Grosse, Deyk, Beaugrande і ін.). Частиною цієї загальної теорії тексту є теорія текстотворення.

Розвиток теорії текстотворення дає змогу вживати термін “текстотвірні” і позначати ним такі уміння, що затребуються при продукуванні мовлення на передтекстовому, власне текстовому і післятекстовому етапах.

У зв'язку з цим спостерігається зміна семантики слова “твір” у діахронічному і синхронічному планах, і на основі аналізу термінологічних його значень робиться висновок: під твором слід розуміти, по-перше, витвір мовленнєвої діяльності й у цьому значенні він являє собою текст; по-друге – процес, навчальну роботу, результатом якої має стати текст, і в цьому розумінні він передбачає колективну і самостійну навчальну діяльність школярів з формування і вдосконалювання умінь в сфері мовленнєвої діяльності, з оволодіння мовленнєвознавчою інформацією; по-третє – засіб виховання і розвитку особистості, засіб її самовираження (цей аспект визначення твору дає підставу говорити про актуальність названого методу розвитку мовлення в умовах особистісно зорієнтованого навчання); по-четверте – це процес спільної діяльності учителя й учня, який організовується і спрямовується вчителем.

У методиці не прийнято вживати термін “твір” стосовно усних монологічних відповідей учнів (наприклад, за вивченим теоретичним матеріалом), але в ході навчання цих жанрів також формуються текстотвірні уміння. От чому вживання терміну “твір” у формулюванні теми дисертації значно звузило б рамки дослідження. Однак один з аспектів нашої роботи складає методика взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності саме в процесі розосередженої підготовки до творів художнього і публіцистичного стилю. Виникла потреба уточнити, що традиційне розуміння розосередженої підготовки (М.Т. Баранов, Т.О. Ладиженська, В.О. Нікольський та ін.) не відповідає сучасним уявленням про її сутність і організацію. Автором роботи обґрунтовується необхідність модернізації значень цього поняття в контексті досліджуваної проблеми: збільшення терміну підготовки, включення до її змісту цілеспрямованої діяльності з усіх видів МД, зміна характеру навчальної діяльності та способу її організації і контролю.

Центральним поняттям у роботі є “взаємозв'язане навчання”, і цим визначається розгляд його сутності і специфіки, умов, що дають підставу говорити про доцільність застосування названого підходу. Автором описується модель взаємозв'язаного навчання, яку можна відобразити у вигляді такої схеми: послідовність роботи з видами мовленнєвої діяльності: слухання – говоріння – писання; читання – говоріння – писання; спільний

мовленнєвий матеріал: тексти для аудіювання, читання і переказу, інтерпретації в інших мовних формах; уміння, спільні для всіх видів мовленнєвої діяльності і специфічні для кожного з них.

Модель взаємозв'язаного розвитку видів мовленнєвої діяльності в самостійній діяльності має дещо інший вигляд: послідовність роботи з видами мовленнєвої діяльності змінюється, і початковим видом МД стає читання, а за ним – писання; говоріння ж лише готується, але затребується воно на уроці в процесі контролю за ходом розосередженої підготовки.

У дослідженні обґрунтовується лінгвістична база, використовувана в умовах взаємозв'язаного навчання: поняття, що відіграють важливу роль у формуванні умінь, спільних для декількох видів мовленнєвої діяльності (текст, спілкування, діалогічне мовлення). У цьому зв'язку пропонується поглиблення їх від класу до класу шляхом введення до шкільної програми нових понять – мікротема, тематичне речення, задум; структура тексту: зачин, основна частина, кінцівка, види зачинів і кінцівок; композиційні прийоми розгортання змісту тематичних речень (практично) та ін. Поняття “спілкування” поглиблюється шляхом залучення таких його складових: комунікативний контакт, закони і правила спілкування, національні особливості спілкування; поняття “діалогічне мовлення” – репліка-стимул, репліка-реакція, зачин діалогу, види діалогів: обмін думками (“світська бесіда”), питання-відповідь (розпитування), діалог-пояснення (роз'яснення) діалог-суперечка, діалог-дискусія, інтерв'ю.

Характер подання цих відомостей учням зумовлений особистісною зорієнтованістю навчання, що виявилось у включенні в експериментальні посібники теоретичних компонентів довідково-енциклопедичного характеру, компонентів у формі діалогу автора підручника й учня, у формі коментарів, у завданнях до вправ і у самому дидактичному матеріалі, а також у рубриках “Це цікаво!”, “Хочеш знати більше – прочитай!”.

Особлива увага приділяється опису системи методів, спрямованих на формування умінь текстотворення в умовах взаємозв'язаного навчання.

Аналіз наявних у лінгводидактиці концепцій методу навчання (А.Н. Алексюк, Ю.К.Бабанський, М.І. Махмутов, О.М. Матюшкін, І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін, Ю.В.Соколовський та ін.) і класифікацій методів (М.Т. Баранів, О.М. Біляєв, Т.О. Ладиженська, В.І. Капінос, Г.О. Михайловська, Н.А. Пашківська, М.Б. Успенський та ін.) дав змогу виявити відповідності і невідповідності наявних класифікацій завданням дослідження і створити нову класифікацію, яка б сприяла реалізації поставлених завдань. Створена класифікація багаторівнева і багатовимірна, вона охоплює всю систему методів навчання російської мови, однак найважливішими є методи четвертого і п'ятого рівнів,

тому що саме ці практичні методи (комбіновані) відповідають сутності взаємозв'язаного навчання видам МД.

Комбіновані практичні методи (або комбіновані вправи) включають комплекс завдань для цілеспрямованого формування умінь у різних видах МД на базі того самого дидактичного матеріалу. У цьому комплексі виділяється одне домінуюче завдання: воно розраховане на формування умінь у тому виді МД, що зазначений в меті уроку як основний.

До комбінованих вправ належать комплекси завдань, серед яких виділяються такі: 1) завдання для розвитку “механізмів мовлення” – пам'яті, уваги, сприйняття і розуміння, мислення, механізму прогнозування й ін.; 2) мовні пізнавальні завдання на доказ свого рішення або висунутої учителем тези; 3) вибір мовних засобів відповідно до заданої комунікативної установки; 4) редагування текстів і речень з обґрунтуванням дій; 5) творчі завдання.

Схематично структуру цього практичного методу можна подати так:

Вправа. Прочитайте текст за абзацами, формулюючи питання, на які ви знайшли в них відповіді. Яка головна думка тексту? Відтворіть по пам'яті слова, що мають емоційно-експресивну забарвленість. Яка їх роль у тексті? (Далі – текст. Після тексту – ряд завдань):

Завдання 1. Чи простежується в тексті ставлення автора до предмета мовлення? Побудуйте відповідь на зразок роздуму: теза – аргументи – висновок. Аргументи беріть із тексту.

Завдання 2. Побудуйте діалог, обмінюючись думками з питання... Використовуйте інформацію з тексту. (Для 1 – 2 рівнів пропонуються ці ж завдання в іншому формулюванні: “Обмінюйтеся думками з питання, використовуючи інформацію з тексту. Почніть діалог так... (дається початок). Далі висвітліть питання: 1) ...; 2) ...; 3) ... (питання сформульовані).”

Завдання 3. Доведіть, що слово “...” є єдино потрібним у поданому тексті. Міркуйте в такій послідовності: 1) ... 2) ... 3) ... (викладається спосіб діяльності).

Мовленнєві завдання за ступенем активності і самостійності учнів в їхньому розв'язанні згруповані таким чином: пізнавальні завдання з поданим способом діяльності; зі способом діяльності, який вишукується учнем на основі аналізу чийхось дій; зі способами діяльності, що потребують зміни, вдосконалення з метою більш швидкого розв'язання завдання; із знайденим власним способом діяльності.

Усі завдання згруповані відповідно до проблем, розв'язанню яких вони сприяють: визначення теми і головної думки, визначення стилю, обґрунтування доречності вибору мовних засобів у чужому та власному мовленні.

Особистісно орієнтованою спрямованістю навчання зумовлений принцип індивідуалізації, відповідно до якого вправи створені з урахуванням різнорівневого характеру сформованості умінь: до комплексу завдань входять два варіанти того самого завдання, але для 1 – 2 рівнів вони містять “підказку” у вигляді способів діяльності або опорних слів і мовленнєвих зворотів, плану чи моделі тексту, даних зачину або кінцівки і т.ін.

Комбіновані вправи використовуються в колективній і самостійній навчальній діяльності. Характерною ознакою вправ, що застосовуються в самостійній роботі, є перевага способів діяльності, даних у готовому вигляді, наявність коментарів, текстів-міркувань автора підручника з учнями, “міркувань учня” (назва умовна, тому що це методичний прийом для демонстрації зразка міркування при виконанні типового мовленнєвого завдання).

Послідовність у роботі з видами МД у вправах така: читання – говоріння (монологічне і діалогічне); читання – писання (писання по пам'яті, переказ); слухання – говоріння (монологічне і діалогічне); слухання– писання (вільний диктант, переказ, твір); читання – говоріння – писання; слухання – говоріння – писання.

В усіх поєднаннях видів МД на першому місці – рецептивні види, потім – продуктивні. Така послідовність визначається, по-перше, необхідністю забезпечення денотативного плану висловлювань (усних чи письмових); по-друге, можливістю спостереження й аналізу референтного, композиційного і мовного планів текстів-зразків, близьких за формою і змістом тим, до створення яких готуються школярі; по-третє, потребою в найбільш ефективному використанні навчального часу, оскільки поєднання монологічного і діалогічного мовлення створює умови для підготовки діалогу без спеціальних витрат часу. Після слухання або читання дається завдання 1-2 парам для продукування діалогічного мовлення і виділяється на це відповідний час, а паралельно здійснюється продукування монологічних висловлювань. Такий підхід дає змогу вчителю поступово підключати до продукування діалогічного мовлення всіх учнів класу. Аналіз і оцінка діалогів під час взаємозв'язаного навчання надає можливості удосконалювати уміння на кожному уроці.

За такого підходу до навчання мають бути особливі вимоги до формулювання тем для висловлювань учнів. Теми мають а) ставити учня в умови необхідності бути інформативним; б) не повторювати формулювань тем прослуханих чи прочитаних текстів, але спонукати до використання інформації з них; в) активізувати суб'єктний досвід учня; г) бути актуальними і доступними (див. 3.1.).

Зумовленість характеру навчальних текстів особистісною орієнтованістю, соціокультурною спрямованістю навчання спричиняє необхідність керуватися у виборі такими критеріями: 1) відповідність навчальним цілям (відповідність тому стилю і жанру, до створення якого готуються школярі); 2) поліфункціональність (можливість використання інформації тексту як фактора, що а) мотивує навчальну і мовленнєву діяльність школярів; б) затребує досвід суб'єкта під час вирішення завдань; в) спрямовує інтелектуально-мовленнєву діяльність школяра; г) забезпечує денотативний план текстів, які будуть створювати учні); 3) інформативна насиченість (наприклад, включення до теми, що вивчається, додаткової інформації з культури спілкування і мовного етикету); 4) доступність розумінню і властивість викликати інтерес у школярів відповідної вікової групи; 5) культурологічна цінність і морально-етична значущість тексту для формування ідеалу моральних цінностей.

Система методів для діагностики і корекції комунікативно-мовленнєвих умінь орієнтована на виявлення рівня сформованості їх у різних видах мовленнєвої діяльності та необхідну корекцію. Ця система створювалася на основі урахування індивідуального рівня сформованості умінь школярів, жанрової природи мовлення, потреби забезпечення денотативного плану висловлювань. При цьому піддавали аналізу і контролю змістовно-смісловий аспект мовлення, композиційну форму і мовне оформлення.

Окремий підрозділ присвячено опису методики взаємозв'язаного розвитку видів МД в самостійній інтелектуально-мовленнєвій діяльності, а саме, у процесі розосередженої підготовки до твору.

Розосереджену підготовку складають чотири етапи, але у такому структуруванні її немає наукової новизни. Подібні етапи, за винятком ІІ або ІV, можна спостерігати в методичній системі Ф.І. Буслаєва, А.Д. Алфьорова, М.О.Рибнікової, В.О. Нікольського, Т.О. Ладиженської та ін. Наукова новизна нашого підходу до розосередженої підготовки полягає в специфіці діяльності учнів на кожному етапі і способах організації цієї діяльності. У дослідженні докладно описані кожен з етапів і комплекс використовуваних вправ.

На першому етапі (спостереження за предметом мовлення) використовується спеціальна система вправ, що виконує такі функції: 1) формування умінь спостереження за предметом мовлення і за текстами про цей предмет; 2) активізація усіх видів мовленнєвої діяльності та їх взаємозв'язаний розвиток; 3) закріплення знань про текст, його структуру, категоріальні ознаки у ході аналізу текстів-зразків і формування текстотвірних умінь.

Усі вправи, що входять до цієї системи, складають групу вправ для домінуючого навчання читанню, але за означеними вище функціями їх можна розбити на три групи. До першої входять вправи, виконання яких співвідноситься з початковим етапом

спостереження, коли учитель формує мотиваційну сферу учнів, навчає, як спостерігати, за чим спостерігати, як вести записи й одночасно удосконалює необхідні мовленнєві уміння. Другу групу складають вправи, що підсилюють мотивацію спостереження завдяки включенню у тексти спеціальної інформації, а також сприяють удосконаленню умінь текстотворення і текстосприйняття. Третя група представлена вправами, підпорядкованими формуванню умінь вибору мовних засобів відповідно до задуму й обґрунтування доцільності вживаних мовних засобів у текстах майстрів слова.

У цілому, система вправ являє собою модуль, до складу яких входять завдання і способи їх виконання. Кожне попереднє завдання готує базу для виконання наступного.

З метою забезпечення умов для систематичної самостійної інтелектуально-мовленнєвої діяльності і контролю за її ходом школярам пропонується система вправ у формі програми для самостійної діяльності. Функції програми: а) відображення обсягу, змісту і характеру інтелектуально-мовленнєвої діяльності; б) забезпечення послідовності роботи і розподіл її на відносно самостійні частини, що доцільно виконувати за один раз; в) забезпечення керівництва інтелектуально-мовленнєвою діяльністю за допомогою завдань, до складу яких входять способи діяльності; г) створення умов для контролю за ходом самостійної діяльності.

Структуру програми складають преамбула та основна частина. Преамбула визначає кінцевий результат, до якого мають прийти учні, виконавши програму. Основна частина містить декілька відносно самостійних фрагментів, кожен з яких включає комплекс вправ, які виконуються за один раз. Основний зміст програми поділяється на дві частини: перша виконується до написання переказу за текстом того жанру, до створення якого готуються школярі, друга – після написання переказу і проведення його аналізу.

Другий етап розосередженої підготовки – читання й аналіз цілого завершеного тексту організовується з метою розгляду тексту “під лінгвістичним мікроскопом”, що сприяє: а) розвитку здатності сприймати зміст художнього твору у всій повноті; б) активізації інтелектуально-мовленнєвої діяльності учнів у ході оволодіння новими знаннями про текст; в) формуванню естетичного мовного ідеалу; г) розумінню діалектичного зв'язку мови і мовлення. Робота з текстом організується на одному уроці з урахуванням закономірностей сприйняття тексту (див. 4.2.).

Третій етап – навчальний переказ. Специфіка роботи полягає в застосуванні трьох груп завдань. Першу групу складають завдання, що даються перед прослуховуванням (чи прочитанням) тексту, і розраховані на формування умінь визначати мету слухання, користуватися прийомами слухання і читання, розвивати механізм прогнозування. До другої групи належать завдання, що виконуються після прослуховування або прочитання

тексту і спрямовані на з'ясування смислу і змісту тексту, ліквідацію лакун, з'ясування структури жанру, попередження помилок різних видів; третя група розрахована на збагачення мовлення учнів і виконується після другого читання тексту.

На четвертому етапі створюються умови для запобігання текстових і інших видів помилок, для удосконалювання умінь, закладених на попередніх етапах: виконується друга частина програми для самостійної інтелектуально-мовленнєвої діяльності учнів.

Наступні підрозділи дослідження присвячені опису методики формування умінь публіцистичного, художнього й наукового мовлення монологічного і діалогічного виду в умовах взаємозв'язаного навчання без розосередженої підготовки. Кожний з етапів немов стискується: замість зумісного спостереження запитується суб'єктний досвід особистості, набутий нею самостійно в цій сфері; читання й аналіз цілого завершеного тексту замінюється читанням і аналізом фрагмента тексту того жанру, до створення якого готуються школярі; етап створення власного тексту на основі даного (переказ) також скорочується в часі; удосконалення продукту мовленнєвої діяльності здійснюється на одному з фрагментів уроку (якщо текст писемний) чи відразу ж після прослуховування (якщо текст усний).

Методична система формування умінь монологічного мовлення заданого жанру за умови відсутності тривалої за часом розосередженої підготовки здійснюється за допомогою комбінованих і інших видів вправ, що входять до поліфункціональної системи з завданнями різнорівневої складності. Поліфункціональною вона називається тому, що з її допомогою можна: а) формувати уміння текстосприйняття і текстотворення; б) забезпечувати діагностику і контроль в сфері продуктивної мовленнєвої діяльності; в) здійснювати корекцію комунікативно-мовленнєвих умінь учнів. Особливості її застосування полягають у тому, що текст для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності являє собою жанр, до створення якого готуються школярі. Обсяг такого тексту, на відміну від діагностувальних завдань, може бути довільним і визначатися навчальними цілями. В такій системі текст використовується і як основа для переказу, і як зразок для спостереження за використанням мовних одиниць майстрами художнього слова, і як джерело інформації для продукування власних висловлювань діалогічного і монологічного виду.

Запропонована система формування умінь діалогічного мовлення в умовах взаємозв'язаного навчання створювалася з урахуванням специфіки його у школах України з російською мовою навчання. Ця специфіка була виявлена в процесі аналізу методичної літератури, спостереження за навчальним процесом, бесід із учителями і полягає у наступному.

Для учнів, що володіють російською мовою, вправи першого рівня (за О.Є. Борзовою це вправи групи АВСДЕ), на якому в методиці іноземної мови формуються елементарні граматичні механізми діалогічного мовлення, застосовувати недоцільно, тому що в них уже сформовані міцні стандарти для породження російської мовленнєвої діяльності (див. 4.4).

Навчання починається з другого рівня, коли висловлювання комунікативних намірів здійснюється за допомогою синонімічних варіантних форм, а продукування реплік відбувається переважно в мікродіалозі, вибудованому на основі прочитаних текстів;

З метою успішного розвитку діалогічного мовлення увага приділяється не тільки формуванню умінь вживання синонімічних лексичних і синтаксичних мовних засобів, що відповідають комунікативному наміру, але й умінням інтегративного характеру, що базуються на знаннях культури мовлення і спілкування.

Зазначимо, що до інтегративних умінь діалогічного мовлення належать такі уміння: скласти репліку-зачин (підвести до проблеми і заявити її); запросити інформацію; бути інформативним; коректно виражати вітання, прохання, подяку; чути співрозмовника і показати це у відповідних репліках; використовувати мовні засоби безконфліктного спілкування; закінчувати діалог.

Кожне з умінь формується за допомогою спеціальної групи вправ, до якої належать як комплексні вправи, так і традиційні, розраховані на відпрацьовування умінь в одному виді МД (див. 4.2.).

У взаємозв'язаному навчанні використовується переважно діалог інтерпретаційного характеру (діалог, у ході якого інтерпретується інформація, отримана під час вивчення нової теми, під час слухання або читання на уроці та у процесі самостійної розосередженої підготовки до твору). Головна мета застосування такого діалогу – формування умінь вільного оперування поняттями теми, застосування інформації в нових умовах, розвиток гнучкості мислення.

Стисло опишемо використану у дослідженні методику організації інтерпретаційного діалогу. Умовно процес навчання поділяється на два етапи: перший етап – підготовка до діалогу; другий – реалізація задуму діалогу. На першому етапі роль учителя головним чином полягає в організації діалогу.

В підготовку входять:

1. Постановка завдань перед учасниками діалогу: визначення теми діалогу й обсягу інформації, що має бути відображена в ньому; повідомлення мети діалогічного спілкування. (Наприклад, мовлення вчителя може звучати так: “Підготуйтеся до діалогу “З І.Буніним я згодний (чи не згодний)”. Проведіть його так, щоб ми не тільки довідалися

вашу думку, але і переконалися у вашій правоті, побачили б, що ви не тільки знайомі з усією інформацією, що міститься в домашніх вправах, а й розумієте її, оперуєте нею в термінах”).

2.Робота зі збагачення мовлення, формування культури мовлення. Завдання пропонуються на картці. Наприклад: “Покажіть у двох репліках, що ви уважно слухаєте партнера (шляхом стислої передачі змісту у своїй репліці). При цьому використовуйте такі мовленнєві звороти: “Не викликає сумніву думка про те, що...”, “Ви блискуче передали думку...””.

Варіантів завдань, спрямованих на збагачення і формування культури мови, може бути безліч. Характер змісту їх залежить від конкретної навчальної мети. Наведемо кілька прикладів таких завдань:

а) “Введіть у своє мовлення цитати, використовуючи такі мовленнєві звороти: “Цю думку точно відтворив поет у віршах ...”, “І. Бунін визнавався...”, “Художник слова захоплювався...”, “Як сповідь звучать рядки...”; б) “Вживайте вислови, що сприяють безконфліктному плину мовлення: “Звичайно, ваша думка цікава, але ...”; “Я поважаю вашу думку, але вона трохи не збігається з моєю...””.

3. Нагадування критеріїв оцінки діалогу і визначення завдань класу. (Завдання класу: оцінити, поставити запитання, яке сприяє заповненню прогалин у змісті діалогу.)

Другий етап – реалізація задуму діалогу. На цьому етапі школярі розігрують підготовлений (чи спонтанний) діалог. Учні класу слухають і готуються оцінити діалогічне мовлення товаришів за названими учителем критеріями.

Розділ 5 – “Експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою” – складають три підрозділи. У них зазначені мета, завдання і програма формувального експерименту; описані організація і хід експериментального навчання, проаналізовані і представлені його результати.

Експериментальне навчання проводилося з 1999 по 2003-2004 навчальний рік на базі таких шкіл: НВК № 2, ЗОШ № 27 м. Суми, Улянівська ЗОШ Білопільського району Сумської області, Чорноморська ЗОШ № 2 Сімферопольської області, гімназія №2 м. Вінниця, колегіум № 97 м. Запоріжжя, ЗОШ № 24 м. Херсон. Усього в експериментальному навчанні було задіяно 25 класів, що в цілому склало 1228 учнів.

Мета формувального експерименту – підтвердження ефективності розробленої системи взаємозв’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі підготовки і створення текстів різних жанрів і стилів. Для досягнення цієї мети вирішувалися такі завдання:

- перевірялась доступність учням відібраної теоретичної інформації, практичне значення її для формування умінь у різних видах МД;
- підтверджувалася доцільність розподілу розосередженої підготовки в сфері самостійної діяльності і колективної ;
- уточнювався перелік спільних і специфічних умінь, що повинні забезпечити оволодіння різними видами МД в умовах взаємозв’язаного навчання;
- виявлялася ЕФЕКТИВНІСТЬ СТВОРЕНОЇ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗАНОГО РОЗВИТКУ ВИДІВ МД В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ І ПРОДУКУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО І ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ РІЗНИХ ЖАНРІВ І СТИЛІВ;
- ПІДТВЕРДЖУВАЛАСЯ ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОПОНОВАНИХ ВАРІАНТІВ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ (ТЕКСТУ, НАВЧАЛЬНОЇ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ, ТЕМАТИЧНОЇ ГРУПИ СЛІВ) У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ В УМОВАХ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ;
- установлювалася дієвість і доцільність застосування розробленої системи завдань для діагностики, корекції й оцінки продуктивної МД.

У ході експериментального навчання були отримані результати, що підтвердили гіпотезу дослідження й ефективність пропонованої автором методики взаємозв’язаного навчання видів МД. Вони знайшли кількісне вираження в 15 таблицях і якісному аналізі. Представимо деякі з отриманих показників.

Рівень сформованості умінь писемного монологічного мовлення в умовах взаємозв’язаного навчання при організації розосередженої підготовки за розробленою системою виявився вище (див. табл. 2)

Таблиця 2

Сформованість умінь монологічного писемного мовлення учнів 5–9 класів

Рівні	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас	
	експ.	контр.	експ.	контр.	експ.	контр.	експ.	контр.	експ.	контр.
1	–	4,6	–	13,4	–	7,9	–	4,0	–	5,1
2	8,2	26,4	22,4	26,9	7,9	10,8	24,0	37,0	6,1	46,3
3	52,4	44,6	47,1	37,0	61,3	59,4	41,0	40,0	53,6	29,9

4	35,4	24,4	30,3	22,4	30,6	21,7	35,0	19,0	40,2	28,8
---	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Критерії аналізу текстів творів учнів і конкретні показники з них, розміщені в таблиці 3, дають змогу простежити, як саме зростає інформативність мовлення учнів. Порівняно з контрольними класами вона збільшується від двох мікротем у 5 кл. до чотирьох у 9 кл. Зменшується кількість “розривів” зв’язності між реченнями на 10%, а між відносно самостійними частинами (зачином і основною частиною, зачином і кінцівкою) – на 12,4%. Правильно членувати твір навчилися на 14% учнів більше.

Таблиця 3

Кількісні показники сформованості умінь учнів 5–9 класів створювати текст

Критерії аналізу	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас	
	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к
Інформативність*:										
– загальна кількість мікротем в основній частині;	6	4,5	7	4	9,5	6,5	8,5	4,5	11	7
– кількість мікротем в зачині;	2	1,5	2	1,5	2	1	2	1	2,3	1,4
– кількість мікротем в кінцівці.	1	1	1	1	1	1	1	1	1,3	1
Зв'язність:										
– наявність порушення зв'язку між відносно самостійними частинами;	–	12,4	2,2	15,7	2,9	16,8	3,0	9,0	2,6	8,2
– наявність порушення зв'язку між реченнями.	4,4	8,6	19,1	33,7	10,8	21,7	15,0	20,0	11,3	26,8
Членованість:										
– відокремлені абзацним відступом										
а) зачин;	92,6	78,2	97,7	73,0	95,0	86,1	91,0	87,0	95,8	91,7
б) основна частина і мікротеми;	92,6	78,2	97,7	73,0	95,0	86,1	91,0	87,0	95,8	91,7
в) кінцівка.	92,6	54,1	89,8	77,5	20,2	72,2	100	91,0	98,9	92,7
Інтегрованість:										
-наявність зайвих мікротем.	–	16,2	2,2	13,4	13,8	21,7	0	18,0	0	9,2
Виразність:										
-наявність засобів створення виразності	94,8	52,6	88,7	78,6	68,3	29,7	88,0	71,0	100	85,9

- Інформативність виражена кількістю мікротем, інші категорії подані в процентному співвідношенні.

Аналіз учнівських творів на предмет використання способів розгортання змісту тематичних речень показав, що в 76% робіт дев'ятикласників використовуються прийоми композиційного ускладнення, що свідчить про тенденцію до розвитку композиційного ладу мовлення учнів, усуненню композиційної одноманітності в текстах.

Ступінь сформованості умінь навчально-наукового монологічного мовлення замірявся на матеріалі двох мовленнєвих жанрів: визначення поняття типу дефініції (5 кл.) і порівняльної характеристики (6 – 9 кл). Результати говорять про те, що розуміння композиційної структури жанру веде до правильної побудови тексту. Як свідчать учителі-експериментатори, школярі без ускладнень засвоюють моделі жанрів завдяки наявності системи вправ, що надає змоги тренувати уміння; мовлення учнів відрізняється лаконічністю, логічною послідовністю, а також появою нової властивості комунікативної компетенції – сприймати своє мовлення і мовлення співрозмовника крізь призму жанру.

Ступінь сформованості умінь діалогічного мовлення встановлювалася в ході аналізу діалогів учнів за критеріями, поданими у таблиці 4.

Таблиця 4

Показники сформованості умінь діалогічного мовлення

Уміння діалогічного мовлення	Основні показники сформованості вмінь	Класи									
		5		6		7		8		9	
		е.	к.	е.	к.	е.	к.	е.	к.	е.	к.
Уміння бути інформативним	Реальна кількість мікротем з можливих 8–9	5	3	6	4	6	4,9	7	4,9	6	3
Уміння безконфліктно спілкуватися	Наявність мовних засобів:										
	а) бесконфліктного спілкування;	80,8	52,8	81,0	54,2	62,3	42,5	87,8	37,3	72,8	19,5
	б) конфліктного спілкування.	0	16,8	2,1	23,4	17,7	27,8	10,1	57,5	9,7	58,6
Уміння створювати репліку-зачин	Наявність фонового компонента	89,8	92,1	94,6	97,8	88,1	90,0	23,2	87,8	45,6	50,0
	Презентація теми	100	100	100	97,8	100	100	100	100	100	100
	Нормальний об'єм фонового	68,5	55,0	97,8	92,5	96,0	83,1	92,9	84,8	100	91,3

	компонента										
Уміння висловити вдячність	Наявність мовних засобів висловлення вдячності, їх доцільність та різноманітність	100	94,3	98,9	89,3	88,1	81,1	87,8	79,7	89,1	75
Уміння закінчити діалог	Наявність репліки-кінцівки	100	100	100	100	86,1	61,3	92,9	83,8	97,8	82,6

Кількісний і якісний аналіз діалогічного мовлення надав можливості виявити такі характерні ознаки мовлення учнів експериментальних класів: денотативний план висловлень став багатшим (зросла кількість мікротим на 2-3 у 5-6 класах та на 3-4 у 8-9 класах); поглибився рівень розкриття кожної мікротеми; якість інформації в мовленні учнів вирізняється насиченістю фактами, конкретним її характером; зникає тенденція до конфліктності під час висловлювання різних зі співрозмовником точок зору (в експериментальних 9-х кл. порівняно з контрольними кількість діалогів з мовними засобами, що спонукають до конфлікту, зменшилася на 41,6 %); структурні частини діалогу (зачин, кінцівка) за обсягом відповідають нормам.

Оцінка сформованості умінь діалогічного мовлення учнів експериментальних і контрольних класів свідчить про більш високу ефективність пропонованої автором дослідження методики (див. табл. 5).

Таблиця 5

Рівень сформованості умінь діалогічного мовлення учнів 5–9 класів (в %)

Рівні	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас	
	експ.	контр.	експ.	контр.	експ.	контр.	експ.	контр.	експ.	контр.
1 рівень	0	6,74	2,1	4,2	6,0	18,0	4,8	6,12	2,17	10,8
2 рівень	23,5	35,9	4,2	17,0	33,0	42,0	14,2	30,6	13,0	30,4
3 рівень	49,4	42,6	53,19	55,3	37,0	20,0	47,9	40,8	50,0	41,3
4 рівень	26,9	13,4	40,4	23,4	34,0	20,0	32,6	2,04	34,7	28,2

Результати експериментального навчання та оцінка вчителів підтверджують ефективність, а отже доцільність і необхідність широкого впровадження в практику навчання методики взаємозв'язаного навчання видів МД в процесі підготовки і створення текстів у школах з російською мовою навчання.

ВИСНОВКИ

Навчання мовленнєвої діяльності потребує розробки ефективної методики та пошуку нових шляхів, які були б найкоротшими до мети лінгвістичної освіти – формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій. В ході дослідження було доведено, що одним із таких шляхів є взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності: у такий спосіб складаються умови для забезпечення денотативного плану створюваних текстів без спеціальних витрат часу; виникає можливість рівнобіжно формувати уміння з усіх видів мовленнєвої діяльності.

Для ефективної реалізації такого підходу була оновлена лінгвістична база, розроблена спеціальна систему практичних методів та засобів навчання в колективній і самостійній пізнавально-практичній діяльності, перевірена їх ефективність та впроваджена у навчальний процес.

В ході дослідження було встановлено, що лінгвістична база для формування умінь мовленнєвої діяльності, яка відтворена у чинних програмах з російської мови та підручниках, не повною мірою відповідає сучасним потребам формування ефективного сприйняття та продукування тексту; недостатньо відомостей для формування інтегративних умінь діалогічного мовлення; знання учнів з комунікативної лінгвістики та лінгвістики тексту майже не поглиблюються від 5 до 9 класів. З метою виправлення такого становища та добору практично значущих відомостей було проаналізовано лінгвістичну літературу і вилучено систему понять, які є доступними для учнів 5-9 класів і мають важливе значення для більш ефективного формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Лінгвістична база для формування мовленнєвої компетенції доповнена такими поняттями, як зачин, основна частина, кінцівка, мікротема, тематичне речення, способи розгортання змісту тематичного речення, задум. Запропоновано зміни у навчанні наукового стилю мовлення учнів, а саме – теоретично обґрунтовано і експериментально доведено необхідність ознайомлення учнів з композицією, типовими елементами змісту і мовним оформленням таких жанрів, як визначення на зразок дефініції, описова та порівняльна характеристики, класифікація.

В дослідженні на базі оновленої системи понять розроблено методичні механізми реалізації взаємозв'язаного навчання: виявлено комплекс умінь, спільних для всіх видів мовленнєвої діяльності та специфічних для рецептивних видів; описано специфіку застосування пізнавальних методів у взаємозв'язаному навчанні; вперше визначено специфіку практичних методів для використання у взаємозв'язаному навчанні, зроблено їх класифікацію, запропоновано можливі варіанти використання.

Створено таку систему взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі підготовки до твору, яка відповідає вимогам принципу особистісно зорієнтованого навчання. У відповідності до завдання сформульовано основні принципи побудови такої системи, критерії добору основних дидактичних одиниць – текстів, вимоги до формулювання тем діалогічних та монологічних висловлювань учнів; розроблено систему практичних методів, яка відповідає принципу індивідуалізації навчання (вправи створено з урахуванням різномірного характеру засвоєння знань і умінь учнями); створено засоби організації самостійної інтелектуально-мовленнєвої діяльності.

На підставі результатів аналізу сучасного стану проблеми внесено зміни до обсягу змісту поняття “розосереджена підготовка” та вперше розроблено таку систему розосередженої підготовки учнів до написання творів, яка реалізується переважно у самостійній діяльності. Для одного твору на рік у кожному класі основної школи створено спеціальні засоби організації, цілеспрямовання та контролю самостійної інтелектуально-мовленнєвої діяльності. Ці засоби мають форму програм, які виконуються під час розосередженої підготовки. Вони є джерелом інформації для збагачення денотативного плану текстів, збагачення словникового запасу, синтаксичного ладу мовлення та розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку.

Результати експериментальної перевірки переконують: запропонована мовленнєвознавча інформація, до складу якої входять відомості про текст, структуру абзацу, композиційні прийоми розгортання змісту тематичного речення, про лінгвістичні та екстралінгвістичні особливості діалогічної форми мовлення, про спілкування, його закони та правила, сприяє більш ефективному формуванню умінь текстотворення і текстосприйняття.

Ефективними виявились такі пізнавальні методи, які дозволяють у процесі оволодіння знаннями паралельно формувати та вдосконалювати вміння з різних видів мовленнєвої діяльності. Найдієвішою системою практичних методів є така, до складу якої входять комбіновані вправи з комплексом завдань, спрямованих на навчання вмінь різних видів мовленнєвої діяльності на основі одного й того ж мовно-мовленнєвого матеріалу.

Урахування виявлених психолого-педагогічних умов ефективного формування вмінь рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку привело до необхідності включати в систему вправ завдання, що підпорядковані розвитку психобіологічних механізмів мовлення – уваги, пам'яті, мислення, збільшити кількість пізнавальних мовленнєвих завдань з запропонованими способами інтелектуально-мовленнєвої діяльності.

Застосування в експериментальному навчанні розробленої системи організації самостійної пізнавально-практичної діяльності в процесі підготовки та створення тексту сприяло отриманню результатів, які засвідчують її ефективність і доцільність втілення в навчальний процес.

Дослідження сприяло виявленню нових перспективних проблем сучасної лінгводидактики, що заслуговують на спеціальне вивчення. До них належать: а) створення єдиної системи формування вмінь текстотворення та текстосприйняття у взаємозв'язку, починаючи з початкових класів до випускного; б) вивчення комплексу питань, пов'язаних з оновленням мовленнєвих знань у шкільних підручниках з позицій взаємозв'язаного навчання; в) подальша розробка проблеми розвитку мовленнєвої діяльності на міжпредметному рівні.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВИКЛАДЕНО В ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ АВТОРА

Монографія

1. Статівка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: Монография. – Сумы: Изд-во СумДПУ им. А.С. Макаренко, 2004. – 332 с.

Програми і посібники

2. Російська мова: Програма для 5 – 12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання/ Н.Г. Озерова, Г.О. Михайловська, Л.В. Давидюк, В.І. Статівка, К.І. Бикова.-Чернівці:Видавничий дім “Букрек”, 2005.-156 с. Гриф МОН України, лист № 1/1 від 23.12.04 (Автором підготовлено зміст розділів “Речь. Речевая деятельность” 5, 6, 8,9 класи; “Стилистика и культура речи” 9, 10 класи).

3. Статівка В.И., Силка А.А., Хомула Н.А. и др. Виды лингвистического анализа в образцах и комментариях: Уч. пособ. по обобщающему курсу русского языка для студентов-филологов/Отв. ред. А.А. Силка. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренко. – 321 с. Гриф МОН України, лист від 1998. (Автором розроблено аспекти стилістичного аналізу тексту).

Статті у фахових виданнях

4. Стативка В.И. Предупреждение текстовых ошибок в процессе подготовки к сочинению // Русский язык в школе. – 1993. – № 5 – С. 12 – 17.
5. СТАТИВКА В.И. СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ К СОЧИНЕНИЮ – ОПИСАНИЮ ПРИРОДЫ// РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ. – 1997. – № 3 – С. 12 – 16.
6. Стативка В.И. Формирование умения читать художественный текст в процессе подготовки учащихся к сочинению–описанию животного// Язык и литература в школе: Украинский вестник . – 1998. – № 1 – 2. – С. 15 – 22.
7. Стативка В.И. Система подготовки к сочинению–описанию внешности // Русский язык в школе. – 1998. – № 6. – С. 14 – 18.
8. Стативка В.И. Как сделать обучение личностно ориентированным // Русская словесность. – 1999. – № 3. – С. 9 – 12.
9. Стативка В.И. Условия формирования способности к самостоятельной деятельности как профессионального качества учителя // Проблеми освіти. – 1999. -№ 18. – С. 114 – 118.
10. Стативка В.И. О некоторых изменениях в содержании методической подготовки учителя русского языка // Проблеми освіти. – 1999. – № 18. – С. 48 – 51.
11. Стативка В.И. Обучение диалогической речи на уроках русского языка// Русский язык в школе. – 2002. – № 6. – С. – 17 – 22.
- 12.Стативка В.И. Диалог на уроках русского языка // Русская словесность.-2002. – № 4. – С. 24 – 28.
13. Стативка В.И. Формирование умения быть информативным в диалогической речи // Язык и литература в школе: Украинский вестник. – 2002. – № 3 – 4. – С.3 – 4.
14. Стативка В.И. Система упражнений для формирования умений диалогической речи // Язык и литература в школе: Украинский вестник.-2002.-№ 1– 2. – С. 5 – 9.
15. Стативка В.И. Роль содержания обучения в формировании языковой личности / Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001.– С. 57 – 67.
16. Стативка В.И. Роль способов деятельности в развитии речевых способностей // Педагогічні науки: Зб. наук. праць.-Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – С. 147 – 154.
17. Стативка В.И. Взаимосвязанное развитие видов речевой деятельности в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению-эссе с элементами описания памятника // Русская словесность. – 2003. -№ 4. – С. 10 – 15.

18. Стативка В.И. О развитии речевых способностей учащихся на уроках русского языка // Русская словесность. – 2004. – № 1. – С. 10 – 14.

19. Стативка В.И. Информативная насыщенность как важнейший критерий отбора учебных текстов // Русская словесность. – 2004. – № 2. – С. 17 – 21.

20. Стативка В.И. Лингвистическая теория зачина: истоки и современное состояние // Наукові записки: Зб. наук. праць. Серія: філологія. – Вип.6.– Вінниця: Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту, 2003. – С. 464 – 469.

21. Стативка В.И. Каким жанрам учебно-научной речи следует обучать школьников // Русская словесность.-2004.- № 5.- С. 7-12.

22. Стативка В.И. Система диагностики и коррекции умений устной речи // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Ч.1.- Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка,2004.-С. 274 – 282.

23. Стативка В.И. Принципы построения новой программы по русскому языку (Речь. Речевая деятельность)// Русская словесность.-2005. -№1.-С. 8-10.

Посібники, статті, тези

24. Давидюк Л.В., Быкова К.И., Кошкина Ж.А., Стативка В.И. Русская речь. 5класс: Комплект по развитию речи. – Харьков: Веста, 2005.-96 с. (Автором підготовлено аспекти навчання тексту і його ознак).

25. СТАТИВКА В.И., МЕЩЕРЯКОВ В.Н., КАЗАНДЖИЕВА М.С. и др. ОСНОВЫ ШКОЛЬНОГО РЕЧЕВЕДЕНИЯ: МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ ПРЕДМЕТОВ. – Ч.1. – МОСКВА – ТОЛЬЯТТИ: ИЗД-ВО ТГУ, 2004. – 266 с. (АВТОРОМ РОЗРОБЛЕНО АСПЕКТИ РОБОТИ З ТЕКСТОМ).

26. Стативка В.И., Мещеряков В.Н., Казанджиева М.С. и др. Основы школьного речеведения: Методическое пособие для учителей языковых и неязыковых предметов. – Ч.2. / Мещеряков В.Н., Казанджиева М.С., Стативка В.И. и др. – Москва – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2004. – 266 с. (Автором розроблено аспекти роботи з текстом).

27. Стативка В.И. Совершенствуемся в речевой деятельности. 5 кл.: Пособие для учащихся. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С.Макаренко, 1999. – 121 с.

28. Стативка В.И. Совершенствуемся в речевой деятельности. 6 кл.: Пособие для учащихся. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С.Макаренко,2000. – 111 с.

29. Стативка В.И., Звеницкий В.Я. и др. Нить Ариадны: Учебное пособие по интегративному предмету “Русская и мировая словесность. Искусство чтения. Гуманитарная культура” 6 кл.-ч. 4. – Сумы:, 2000.-157 с. (Автором підготовлені лінгвістичні завдання для вивчення теми “Глагол”).

30. Стативка В.И., Мещеряков В.Н., Брага И.И. и др. Рассредоточенная подготовка к сочинению: Методческие рекомендации/ Отв. ред. В.И. Стативка.- Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренка, 1996.-27с. (Автором розроблено концепцію розосередженої підготовки і методичне забезпечення її реалізації).

31. Стативка В.И. Об одном из вариантов применения метода “слово учителя” на уроке усвоения речеведческих понятий: Наукові записки.– Вип. 1. – Педагогіка. Методика. – Суми: Вид-во СДПІ ім. А.С. Макаренка, 1993. – С.196 – 203.

32. Стативка В.И. Использование элементов лингвистического анализа при формировании точности словоупотребления (на материале произведений А.С. Пушкина) // Творчество А.С. Пушкина как источник русской речи в школе.- М.: Изд-во МПГУ им. В.И. Ленина, 2000 .-С. 31 – 38.

33. Стативка В.И. Использование приемов композиционного развертывания текста для развития логического мышления учащихся // Методические аспекты развития логического мышления при изучении языка: Сб. науч. тр. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренка, 1994. – С. 20 – 27.

34. Стативка В.И. Особенности функционирования вопросительных предложений в зачинах текстов публицистического стиля // Языковые единицы в аспекте функционирования: Сб. науч. тр. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренка, 1994.– С.25 – 30.

35. Стативка В.И. Интерпретация текстовой категории интеграции в процессе развития речи учащихся // Вопросы функционирования русского языка и методика его преподавания: Сб. науч. тр. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренка, 1995.-С.100 – 105.

36. Стативка В.И. Работа над речевыми ошибками в вузе и школе //Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка: Сб. науч. тр.– Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренка, 1996.– С. 77 – 85.

37. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в процессе изучения русского языка // Русский язык и литература: проблемы изучения и обучения: Сб. науч. трудов. – К.:КГПУ им. Б.Д. Гринченко: ИПЦ, 2003. – С. 53–62.

38. Стативка В.И. Укрепление теоретической базы для формирования коммуникативной компетенции в новой программе по русскому языку// Русский язык и литература: проблемы изучения и обучения: Сб. науч. трудов. – К.:КГПУ им. Б.Д. Гринченко: ИПЦ, 2005. – С. 34 – 41.

39. Стативка В.И. Два подхода к обучению видам речевой деятельности // Педагогічна Сумщина.-2005.- №1.- С.29 – 36.

40. Стативка В.И. Использование произведений разных жанров при обучении умению конструировать зачины в сочинениях // Тезисы докладов. Часть 1. – М.: Прометей, 1991. – С. 115.

41. Стативка В.И. Работа над текстовыми ошибками на уроках анализа сочинений и изложений // Тезисы докладов научно-практической конференции “Детская речь: пути ее развития и формы обучения студентов работе по развитию речи в школе”. – Москва: Прометей, 1993. – С. 35 – 37.

42. Стативка В.И. Способы повышения эффективности самостоятельного чтения студентов в процессе подготовки к занятию // Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции “Профессионально-методическая подготовка студентов в педуниверситете и педвузе”. – М.: Прометей, 1996. – С. 24 – 26.

43. Стативка В.И. Формирование профессиональных умений студентов – задача межпредметная // Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции “Современная ситуация и подготовка учителя русского языка в педвузе”. – М.: Прометей, 1997. – С. 13 – 15.

44. Стативка В.И. Формирование речеведческих знаний и речевых умений школьников в процессе подготовки к сочинениям // Тезисы докладов 111 Международной научной конференции “Функциональный аспект семантики языковых единиц”. – Харьков: Изд-во ХГПИ им. Г.С. Сковороды, 1997. – С. 23 – 24.

45. Стативка В.И. Философско-психологические основы изменений в методической подготовке учителя-лингвиста // Философские проблемы гуманитаризации высшего образования: Сб. науч. ст. / Под ред. Б.И. Тарельника. – Сумы-Бердянск: Изд-во Сум ГУ, 2001. – С. 87 – 89.

46. Стативка В.И. О назревших изменениях в программе для педвузов по методике преподавания русского языка // Інформаційні технології навчання у вищих закладах освіти: Зб. матеріалів П'ятої міжнар. науково-практичної конференції. – Суми: Вид-во Сум ГУ, 2001. – С. 49–53.

47. Стативка В.И. Цели лингвистического образования в Украине // Матеріали республіканської конференції “Сучасний стан та актуальні проблеми філологічної освіти в Україні”. – Суми. – Вид-во СумДПУ, 2002. – С. 4.

48. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в процессе изучения русского языка // Материалы Международной научно-практической конференции “Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания в Украине”. – Киев, 2003.

49. Стативка В.И., Хомула Н.А. Вопросы лингвистической теории текста в школьном изучении // Актуальні проблеми сучасної лексики, граматики та лінгводидактики: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця: Вид-во Вінницького дерд. пед. ун-ту, 2003. – С. 78 – 82.(Автором обгрунтовано зміни до змісту шкільної програми)

50. Стативка В.И. Обучение видам речевой деятельности во взаимосвязи // Материалы Международной конференции “Ученый и его школа”. – Шуя: Изд-во ШГПИ, – 2004. – С.12–18.

Стативка В.И. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи у процесі підготовки та створення текстів. – Рукопис.

Дисертація на здобуття вченого ступеня доктора педагогічних наук з спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання російської мови. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2005.

Дисертація присвячена питанням формування умінь текстотворення і текстосприйняття у взаємозв'язку під час розосередженої підготовки школярів до створення тексту. У роботі описано новий підхід – взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності на матеріалі рідної мови, який базується на концепції комунікативної спрямованості навчання мови, на об'єктивному взаємозв'язку усіх видів мовленнєвої діяльності у процесі їх розвитку. Описана методична система формування умінь текстотворення і текстосприйняття під час розосередженої підготовки до створення текстів учнів 5 – 9 класів шкіл з російською мовою навчання. Ефективність запропонованої методичної системи обгрунтована теоретично і підтверджена практично. Основні результати дослідження знайшли втілення в новій програмі з російської мови для шкіл з російською мовою викладання.

Ключові слова: взаємозв'язане навчання, система пізнавальних і практичних методів, комбіновані вправи, розосереджена підготовка, мовленнєва діяльність, види мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), психобіологічні механізми текстотворення і текстосприйняття (увага, сприйняття і розуміння, пам'ять, мислення), уміння текстотворення і текстосприйняття, текст, категоріальні ознаки тексту, мовленнєві жанри.

Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности учащихся основной школы в процессе подготовки и создания текстов. – Рукопись.

Диссертация посвящена проблеме взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе подготовки и создания текстов. В работе описан новый подход к

формированию умений речевой деятельности – взаимосвязанное обучение (на материале родного языка). Под взаимосвязанным обучением имеется в виду параллельное обучение всем видам речевой деятельности на основе общего языково-речевого материала, которое предполагает: а) определенную последовательность в работе с видами речевой деятельности (от рецептивной деятельности к продуктивной в таких вариантах сочетания ее видов: слушание – говорение; слушание – говорение (монологическое и диалогическое) – письмо; чтение – говорение; чтение – говорение (монологическое и диалогическое) – письмо); б) управление формированием предметного плана высказываний и текстов; в) организацию самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности.

Разработаны теоретические основы (лингвистические, психологические, дидактические) формирования умений текстовосприятия и текстообразования во взаимосвязи. Лингвистическую базу составляют сведения из области лингвистики текста, стилистики и теории коммуникации. На основе разработанных исследователем критериев осуществлен отбор таких понятий для пополнения имеющихся речеведческих сведений в действующей программе по русскому языку, которые составляют основу для более эффективного формирования умений в нескольких видах речевой деятельности: микротема, тематическое предложение абзаца, зачин, концовка, основная часть текста, композиционные приемы развертывания содержания (практически), замысел, законы общения, виды микродиалогов – вопрос-ответ, расспрос, объяснение, “светская беседа” и др.

Психологические основы построения методической системы составляют следующие положения: все виды речевой деятельности имеют одну и ту же психобиологическую природу и в основе развития каждого из них - одни и те же механизмы: внимание, восприятие и понимание, память, мышление; все виды речевой деятельности в своем порождении имеют идентичный фазовый характер; в процессе речевой деятельности востребуются умения, общие для всех видов и специфические для каждого вида речевой деятельности.

Педагогические основы методики составляют принципы обучения, логически вытекающие из коммуникативно-деятельностной, личностно ориентированной и социокультурной направленности обучения. К таковым относятся доминирующие принципы: мотивация познавательно-речевой деятельности, активная коммуникативная деятельность в обучении, индивидуализация, самостоятельность, сознательность и творческая активность.

Выявленные психолого-педагогические условия определяют построение методической системы формирования умений текстовосприятия и текстообразования во

взаимосвязи. Представленная система работы характеризуется коммуникативной направленностью обучения, ориентацией на развитие природных задатков личности, активизацией интеллектуально-речевой деятельности в обучении и учении с учетом индивидуального уровня сформированности умений. Специфика созданной системы практических методов состоит во включении в нее особого типа упражнений – комбинированных, которые характеризуются направленностью на параллельное целенаправленное формирование умений разных видов речевой деятельности на основе общего языково-речевого материала. Комбинированные упражнения включают комплекс заданий, в ряду которых выделяются такие группы: а) для развития отдельных психобиологических механизмов речи; б) познавательные речевые задачи для развития психобиологических механизмов речи; в) речевые задачи для формирования и совершенствования умений текстовосприятия и текстообразования.

Методическая система работы по формированию умений текстовосприятия и текстообразования во взаимосвязи охватывает четыре аспекта: процесс рассредоточенной подготовки к сочинению, процесс создания сочинения без рассредоточенной подготовки, формирование умений различных видов речевой деятельности в процессе учебно-научной интеллектуально-речевой деятельности, формирование особого вида текстовых умений – умений диалогической речи.

В исследовании понятие “рассредоточенная подготовка” наполнено новым содержанием. Новизна содержания проявилась в определении таких характеристик, как протяженность во времени, объем работы, специфика содержания работы, место выполнения, средства организации и контроля. Разработана система организации и управления самостоятельной познавательной деятельностью учащихся в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению. По форме она представляет собой программу учебной деятельности, состоящую из нескольких фрагментов, каждый из которых выполняется за один раз. По содержанию – это система заданий, направленная на обеспечение предметного плана текста, обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи учащихся, предупреждение ошибок разных видов, формирование умений всех видов речевой деятельности.

Взаимосвязанное обучение, осуществляемое в процессе учебно-научной интеллектуально-речевой деятельности, характеризуется тем, что каждый текст, который читают учащиеся в процессе овладения знаниями, используется как материал для обучения смысловому восприятию письменного текста. Слово учителя или развернутый монологический ответ ученика рассматривается как материал для обучения слушанию. Осуществляется систематическое обучение приемам чтения и слушания при постепенном

увеличении их количества и отработке до автоматизма применения этих приемов. Регулярно включаются задания для развития механизмов речи (памяти, внимания, прогнозирования, механизма эквивалентных замен).

В ходе обучения продуктивным видам учебно-научной речевой деятельности выделяется 2 этапа: 1) овладение знаниями о жанре; 2) формирование умений создавать текст заданного жанра (в V классе – определения понятия и описательной характеристики; в VI классе – сравнительной характеристики; в VII – классификации, в VIII – ответу обобщающего характера). В тексте диссертации изложена методика работы на каждом этапе формирования умений текстовосприятия и текстообразования .

В диссертационном исследовании представлена методика формирования умений диалогической речи во взаимосвязанном обучении. Особенность этой методики определяется самим предметом обучения – интерпретационным диалогом. Определены роль и место интерпретационного диалога в учебном процессе, описаны цели работы с интерпретационным диалогом, разработаны содержание, методы и средства обучения.

В исследовании найдла отражение созданная автором система диагностики и коррекции умений, которая используется при текущем контроле и соответствует требованиям взаимосвязанного обучения, принципу учета уровневого характера сформированности умений.

Основные результаты исследования воплощены в новой программе по русскому языку для 12-летнего обучения в школах с русским языком преподавания.

Ключевые слова: взаимосвязанное обучение, система упражнений, комбинированные упражнения, рассредоточенная подготовка, речевая деятельность, виды речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо), психофизиологические механизмы текстообразования и текстовосприятия (внимание, восприятие и понимание, память, мышление), умения текстовосприятия и текстообразования, текст, категориальные признаки текста, речевые жанры.

Stativka V.I. Interrelated teaching of different types of speech activity to students of secondary schools in the process of their preparing and building texts. Manuscript.

The dissertation for the degree of doctor of pedagogy with the specialty 13. 00.02 – theory and methods of teaching the Russian language. National pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kiev, 2004.

The dissertation is devoted to the problems of forming textbuilding and textcomprehending skills in their interrelation in the process of long – term preparation of schoolchildren to writing compositions. The work describes a new approach -interrelation teaching of different types of speech activity on the basis of the native language. It is created on the concept of communicative

tendency in training speech skills and on the objective interrelations of all types of speech activity in the process of their development. The investigation characterises the methodological system of forming textbuilding and textcomprehending skills by the 5 th grade school – children using the Russian language as their mother tongue. The effectiveness of the proposed system has been grounded theoretically and approved in practice. The main results of the research have been implemented in the new Russian language teaching programs for schools with the Russian language of training.

Key words: interrelated teaching, system of exercises, combined exercises, long-term preparation, speech activity, types of speech activity (listening, reading, speaking, writing), psycho-biological mechanisms of textbuilding and textcomprehending (attention, comprehension and understanding, memory, thinking), textbuilding and textcomprehending skills, text, categorial features of text, speech genres.