

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811.161.2 246.2

Р. І. ЗІЯДИНОВА, В. П. КАЛЕНСЬКА

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОМОВНОСТІ

Показано особливості формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності. Проаналізовано психолого-педагогічну та науково-методичну літературу з проблеми дослідження. Здійснено порівняльний аналіз орфографічних правил російської та української мов у початкових класах. Описано труднощі, з якими стикаються учні при паралельному вивченні української та російської орфографії. Розкрито рівні сформованості орфографічної компетентності молодших школярів. Проведено кількісний та якісний аналіз дослідно-експериментальної роботи з формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності.

Ключові слова: орфографія, грамотність, орфографічна компетентність, російсько-українська двомовність, експеримент.

Р. И. ЗИЯДИНОВА, В. П. КАЛЕНСКАЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО-УКРАИНСКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Показаны особенности формирования орфографической компетентности младших школьников в условиях русско-украинского двуязычия. Проанализирована психолого-педагогическая и научно-методическая литература по проблеме исследования. Осуществлен сопоставительный анализ орфографических правил русского и украинского языков в начальных классах. Описаны трудности, с которыми встречаются учащиеся при параллельном изучении украинской и русской орфографии. Раскрываются уровни формирования орфографической компетентности младших школьников. Дан качественный анализ опытно-экспериментальной работы по формированию орфографической компетентности младших школьников в условиях русско-украинского двуязычия.

Ключевые слова: орфография, грамотность, орфографическая компетентность, русско-украинское двуязычие, эксперимент.

R. I. ZIYADINOVA, V. P. KALENSKAYA

FORMATION OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS' ORTHOGRAPHIC COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF RUSSIAN AND UKRAINIAN BILINGUALISM

The article reveals the peculiarities of the formation of orthographic competence of elementary school pupils in terms of Russian and Ukrainian bilingualism. An analysis of scientific and methodical literature on the given problem has been made. Also, there has been carried out a comparative analysis of the spelling rules of

the Russian and the Ukrainian languages at primary school. The difficulties faced by students in the process of simultaneous study of the Ukrainian and Russian spelling have been described in this research. There has also been made a quantitative and qualitative analysis of the the research and experimental work on the formation of orthographic competence of elementary school pupils in terms of Russian and Ukrainian bilingualism.

Keywords: *orthography, literacy, orthographic competence, Russian and Ukrainian bilingualism, experiment.*

Одним з найважливіших завдань загальноосвітньої школи є формування навичок і вмінь на міцній науково-теоретичній основі. Звідси для практичної психології постає проблема розкрити психологічні передумови, шляхи та засоби підвищення якості навчання російськомовних школярів української мови.

Зміни в сучасній науці, громадській та трудовій діяльності людини пов'язані з посиленням інтеграції різних галузей, процесів та видів діяльності. Це викликає гостру потребу у створенні органічного взаємозв'язку навчальних предметів в загальноосвітній школі, що має враховуватися в процесі навчання.

У шкільній практиці утвердилася стійка тенденція атомістичного паралелізму в навчанні російської та української мов. Сутність цього явища полягає в тому, що обидва предмети вивчаються паралельно, але практично ізольовано один від одного, як самостійні дисципліни, майже не пов'язані між собою. При цьому епізодичні українсько-російські і російсько-українські зв'язки, паралелі практично не змінюють ситуації.

Проблема формування орфографічної компетентності в сучасній школі набуває все більшої актуальності. Саме в початковій школі закладаються основи грамотного письма і від того, наскільки вони будуть сформовані, залежить подальше навчання дитини, її здатність надалі засвоювати програми російської та української мов.

Під орфографічною компетентністю розуміють уміння правильно писати букви (великі та малі), звуки (фонетична транскрипція) та пунктуаційні знаки, а також уміння правильно писати слова відповідно до орфографічних правил.

На сьогоднішній день спостерігається рецидив безграмотності не тільки серед школярів, а й серед випускників шкіл і вузів. Причин низького рівня орфографічної грамотності випускників шкіл можна назвати декілька. Зараз учні мало читають, тому зоровий канал сприйняття написаного або надрукованого слова використовується погано. Крім того, в сучасних умовах не завжди можна довіряти друкованому слову, оскільки деякі видавництва обходяться без коректорів при виробництві своєї продукції, тому орфографічні та пунктуаційні помилки часто потрапляють на сторінки книг (найчастіше навчальних), журналів і газет.

Водночас зауважимо, що традиційна методика навчання орфографії за правилами, що від початку побудована на усвідомлюваній основі (правило – практичне його використання – автоматизація навичка), не позбавлена окремих недоліків. По-перше, знання правил письма зводилося нерідко до заучування словесного формулювання правила, а не до оволодіння ним як орфографічною дією. По-друге, недооцінювалася мовна і мовленнєва база, на якій ґрунтується грамотне письмо (правильна вимова слів та їх поєднань, відпрацювання навичок виразного читання, багатство словника, вміння проводити аналіз і синтез, проводити зіставлення і порівняння, робити узагальнення і т. д.).

Формування орфографічної грамотності в учнів є одним із головних завдань навчання мови в школі. Важливість цього завдання зумовлена тим, що:

1) орфографічна грамотність виступає складовою загальної мовної культури людини, забезпечує точність вираження думки і взаєморозуміння при письмовому спілкуванні;

2) письмова форма літературної мови відрізняється від усної більшою складністю [4, с. 24–25].

Оволодіння орфографією – це важливий елемент загальноосвітньої підготовки учнів. Підвищення рівня їхнього мовленнєвого розвитку (на що звертається особлива увага в сучасній школі) повинно супроводжуватися вдосконаленням орфографічної грамотності, оскільки сформованість в учнів орфографічних навичок позитивно впливає на їхній загальний мовленнєвий розвиток.

Навчання української мови в школах Автономної Республіки Крим здійснюється в умовах формування багатомовності. Теорія білінгвізму (двомовності) в різних її аспектах – соціологічному, психологічному, лінгвістичному – відносяться до найбільш актуальних і складних як у мовознавстві, так і в методиці навчання другої мови.

Таким чином, вибір теми дослідження зумовлений, з одного боку, соціальною значущістю оволодіння мовою як засобом спілкування та пізнання, з іншого – невисоким рівнем орфографічної грамотності учнів початкової школи, недостатністю дослідження проблеми в теоретичному і практичному аспектах, а з третього – в необхідності корекції труднощів російськомовних дітей при вивченні української мови.

Проблемами порівняльного вивчення рідної та іноземної мови займався Л. С. Виготський. Він стверджував що рідна мова засвоюється дитиною неусвідомлено і ненавмисно, а свідоме і навмисне засвоєння іноземної мови спирається на відомий рівень розвитку рідної мови [3, с. 86]. Важливу роль у становленні методики орфографії зіграли праці М. Р. Львова, Г. М. Приступи, М. М. Розумовської, М. С. Рождественського, О. В. Текучева, Д. М. Ушакова, К. Д. Ушинського та ін.. Н. М. Арват і Ф. С. Арват займалися порівняльним вивченням російської та української мов у школі, О. О. Леонтьєв та Т. В. Рябова – питаннями породження мовлення і навчання мови, психологічними та психолінгвістичними проблемами володіння і оволодіння мовою, М. Н. Певзнер розробив типологію білінгвального освіти. На сучасному етапі питаннями порівняльного вивчення кількох мов займаються М. С. Вашуленко, І. Ф. Гудзик, О. Н. Хорошковська, Р. Р. Девлетов та інші науковці. Останнім часом проблемою білінгвального і мультилінгвального вивчення в лінгвістичному та методичному аспектах активно займаються вчені Національно-методичного центру управління освітою і НАПН України і Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського під керівництвом Г. Ю. Богданович [1].

Однак проблеми формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності вимагають подальших методичних досліджень. Актуальним на сучасному етапі є розробка комплексу вправ і планів-конспектів уроків з формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності.

При обговоренні питання навчання різних мов С. І. Бернштейн і Л. В. Шерба вказували на необхідність зіставлення фонологічних систем рідної та досліджуваних мов.

Вивчення російської мови в українських школах здійснюється в специфічних мовних умовах. Українська та російська мови відносяться до однієї мовної групи, тобто вони близько споріднені. У ході навчання російськомовних дітей української мови слід враховувати інтерференцію (лексичну, фонетичну, фонемну, орфографічну) і транспозицію (перенесення), за твердженням М. М. Шанського, позитивний перенос умінь і навичок у мовленні іншою мовою. М. М. Вчений вважає, що при вивченні української мови в російських школах є великі можливості для транспозиції, для опори на аналогічні знання, вміння та навички з рідної мови. Це дозволяє використовувати на уроках української мови багато методів і прийомів, ефективних при навчанні української мови як рідної [5, с. 27].

Місце і роль інтерференції і транспозиції при оволодінні дітьми двома мовами залежать від співвідношення систем рідної та російської мов і від рівня знань рідної мови.

Відомо, що в близькоспоріднених мовах звукові системи мають багато спільного, зокрема, в російській і українській мовах спостерігаються подібні, частково подібні, протилежні і специфічні мовні факти. Значні труднощі у російськомовних дітей викликають частково подібні і специфічні мовні факти, що призводить до неправильної артикуляції звуків української мови, а потім до фонетичним помилок, ускладнює розуміння і спілкування українською мовою.

Таким чином, з вищесказаного видно, наскільки велика роль рідної мови в умовах близькоспорідненої двомовності.

З досліджень психологів і лінгвістів (І. В. Баранніков, А. М. Богуш, Л. С. Виготський, О. О. Леонтєв, М. Б. Успенський, М. М. Шанський та ін.) відомо, що в умовах близькоспорідненої двомовності опора на рідну мову значно полегшує процес оволодіння українською мовою російськомовними школярами. Під опорою на рідну мову на сучасному етапі розвитку розуміються відповідні побудови, програми підручників і методичних посібників, підготовки вчителів, які навчають російськомовних дітей української мови.

Принципово важливим є зауваження А. М. Богуш, що чим раніше починається навчання другої мови, тим вище у свідомості дитини питома вага рідної мови. При введенні нового слова чи граматичної конструкції використовуються зіставлення з рідною мовою дітей. Використовуючи його як опору в оволодінні дітьми українською мовою, слід пам'ятати, що навчальний матеріал рідної мови повинен трохи випереджати в часі відповідний матеріал української мови [2, с. 63–64].

Відомо, що засвоєння знань учнями відбувається успішніше при оволодінні прийомами аналітико-синтетичної діяльності стосовно мовного матеріалу. Аналіз такого матеріалу включає провідні наступні розумові операції: вичленення, абстрагування, усвідомлення структурних елементів мови, узагальнення одиниць мови за цими елементами.

Структурними елементами мови є: 1) звуки (фонемі), які на письмі позначаються буквами; 2) морфеми; 3) слова і 4) пропозиції. Між цими елементами розподіляється інформація, що передається в мовленні за допомогою мови.

Власне граматичне вивчення мови передбачає аналітико-синтетичну діяльність на теоретичному рівні: ідеальну абстракцію, чітке усвідомлення структурних елементів мови, їх теоретичний аналіз, формування теоретичних узагальнень, які й лежать в основі граматичних понять.

Російськомовні діти порівняно легко засвоюють українську мову, проте особливо на першому етапі вивчення російськомовними дітьми вимови і правопису української мови виникають труднощі.

Український правопис побудовано на двох основних принципах: фонетичному та морфологічному. Крім того, в українській орфографії є так звані диференційовані і смислові написання, що залежить від смислового значення слова або словосполучення. Враховується в українському правописі і принцип історичний (традиційний). Таким чином, провідним принципом в українській мові є фонетико-морфологічний, а в російській – морфологічний.

Труднощі, з якими зустрічаються учні при паралельному вивченні української і російської орфографії, пов'язані з переносом і інтерференцією навичок, сформованих при вивченні рідної мови задовго до шкільного навчання.

Щоб підготувати російськомовних дітей до свідомого засвоєння української орфографії, сформувати орфографічну чутливість, навчити використовувати прийоми перевірки звуків в слабкій і сильній позиціях (в одному і тому ж морфологічному елементі), необхідно сформувати у молодших школярів уміння аналізувати слово, яке звучить, узагальнювати, диференціювати фонемі за їх конститутивними ознаками (голосність – приголосність, ударність голосних, твердість – м'якість, дзвінкість – глухість, парність – непарність, шумність, сонорність приголосних звуків), що передбачає високий рівень фонематичного слуху.

Для визначення сформованості орфографічної компетентності на уроках російської та української мов був проведений констатуючий етап педагогічного експерименту на базі Бахчисарайської середньої загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 1, в якому брали участь учні двох класів: 2–А та 2–Б 33 молодші школярі і 4 вчителі початкових класів.

Як зрізові роботи, нами були складені і проведені словникові диктанти з пройденого матеріалу, які проводилися на уроках як російської, так і української мови.

Максимальна кількість балів, яку дитина могла отримати за виконання завдань, становила 10 балів, а мінімальна – 0.

В оцінюванні робіт учнів враховувалися такі критерії:

- 1) рівень розвитку в дитини навички письма;
- 2) уміння аналізувати слово з фонетичної сторони;
- 3) уміння виокремлювати зі слова орфограму, що вимагає перевірки;
- 4) уміння підвести орфограму під відповідне їй правило.

На основі цих критеріїв виділяються чотири рівні розвитку орфографічної компетентності.

Високий рівень (9–10 балів) – на основі теоретичних знань сформовані стійкі правописні (орфографічні та пунктуаційні) вміння і навички: учні пишуть усвідомлено, вміють передбачати помилкобезпечне місце і оперативно відреагувати (тобто здійснити правилодоцільну дію).

Достатній рівень (7–8 балів) – учні пишуть «механічно», зупиняються дуже рідко, лише при «зустрічі» з незнайомим словом (тобто підходять до процесу письма усвідомлено; сформована контрольна (сигнальна) навичка передбачення «помилкобезпечного місця»). Пишуть «механічно», без усвідомлюваної опори на правила (тобто навичка сформувалася, найімовірніше, на основі хорошої зорової пам'яті і розвинутого фонематичного слуху).

Середній рівень (4–6 балів) – в учнів недостатньо глибокі і міцні знання із правопису: окремі правила вони знають, можуть відтворити, але в практиці письма не враховують: правила існують як би «самі по собі» поза зв'язком з практикою письма і вважаються чимось непотрібним, зайвим, присутня навичка неправильного написання.

Початковий рівень (0–3 бали) – незнання орфографічних і пунктуаційних правил, неспіввіднесеність теорії та практики письма; учні пишуть «механічно», допускають помилки і не помічають їх.

У ході констатуючого етапу ми отримали наступні дані: в 2–А класі 3 учні, що становить 19 %, показали високий рівень розвитку орфографічної компетентності; 6 учнів (37 %) – достатній рівень, 5 учнів (31 %) – середній рівень, 2 учні (13 %) – початковий рівень. У 2–Б класі 5 учнів, що становить 29 % всіх учнів класу, показали високий рівень, 7 учнів (41 %) – достатній рівень, 4 учні (24 %) – середній рівень, 1 учень (6 %) – початковий рівень.

Підводячи підсумки дослідження констатуючого етапу, ми бачимо, що рівень розвитку орфографічної компетентності в учнів 2–А класу нижчий, ніж в учнів 2–Б класу. Тому 2–А клас був обраний нами для подальшої роботи як експериментальний, а 2–Б – як контрольний.

За підсумками аналізу пройденого другокласниками матеріалу з російської та української мов, за результатами констатуючого експерименту нами був підібраний і адаптований комплекс вправ. Він охоплював наступну тематику:

1. Правопис великої літери на початку речення і у власних іменах.
2. Перенесення слова по складах (одну букву не переносять).
3. Правопис м'якого знаку.
4. Перевірка позначення на листі ненаголошених голосних.
5. Перевірка позначення на листі дзвінких і глухих приголосних.
6. Правопис російських та українських слів з літерами *i, u*.
7. Вимова і правопис слів з невимовними приголосними.

Приклад вправи.

Мета вправи: активізація знань, здобутих на уроках російської мови, використання транспозиції.

Прочитайте текст російською і українською мовами і поясніть, яку букву – велику чи малу – слід вживати на письмі.

Російська мова.

(Л, л)_ев (Н, н)_иколаевич (Т, т)_олстой написал много поучительных рассказов для детей. (М, м)_не очень понравилась поэма (Н, н)_иколая (А, а)_лексеевича (Н, Н)_екрасова «Мороз, Красный Нос».

Українська мова.

Поблизу (к, К)иева на обох берегах (д, Д)ніпра розкинулись чудові села. Одне з них – (Д, д)ем'янівка. У ньому на вулиці (л, Л)есі (у, У)країнки мешкає мій друг (і, І)ванко. Влітку ми з ним ловили рибу, пасли корову (Л, л)иску й телятко (З, з)ірочку.

– Порівняйте написання великої і малої букв у російській та українській мовах.

Комплекс вправ з формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності розроблений нами на основі порівняльного аналізу орфографічних правил російської та української мов.

Виділивши основні орфограми, які будуть вивчатися в процесі роботи над граматичним матеріалом, при поясненні нового матеріалу ми звертали увагу учнів на особливості цього матеріалу, на ті труднощі, з якими вони можуть зіткнутися при використанні цього правила, на провідні орієнтири, ознаки орфограм для практичного їх розпізнавання.

У процесі закріплення увагу учнів було скеровано на віднайдення в прикладах потрібних орфограм, запропоновано завдання, при виконанні яких учні можуть контролювати правильність їх виконання. Це завдання знайти в слові, реченні, тексті потрібну орфограму, знайти її у своїй роботі або роботі товариша чи інші подібні завдання. А оскільки виявляти й аналізувати доводиться кілька орфограм, причому всі з різними правилами, то й упізнання, і розпізнавання їх для учнів є процесом складним і важким.

Комплекс вправ будувався в строгій послідовності і становив систему роботи над орфограмою, дотримуючись принципу поступовості. Наприклад, вивчаючи ненаголошені голосні, спочатку ми пропонували учням знайти ненаголошену голосну, яку можна перевірити наголосом, в простих за складом словах, без префіксів і суфіксів, потім – у словах із префіксом, із суфіксом, і, нарешті, в словах складного морфологічного складу, що мають і префікси, і суфікси. Як узагальнення учням пропонувався загальний розбір тексту, що має всі основні орфограми даної теми.

Поетапна робота над орфограмою сприяла розвитку навички самоконтролю. Основні прийоми самоконтролю: виявлення орфографічної труднощі, порівняння, вміння виокремлювати морфеми в слові, визначати, в якій морфемі є орфограма, вміння співвіднести цю орфограму з потрібним правилом – все це необхідно застосовувати при роботі з будь-якою граматичною темою. Звичка до самоконтролю, вироблена в процесі роботи над однією темою, зберігається в учнів і в подальшій роботі над іншим орфографічним матеріалом.

Вправи, спрямовані на формування орфографічної компетентності молодших школярів в умовах російсько-української двомовності, застосовувалися на різних етапах уроку: на етапі актуалізації опорних знань учнів, при поясненні нового матеріалу, при постановці навчального завдання, на етапі закріплення та узагальнення матеріалу, а також стосовно до уроку загалом.

Контрольний етап експерименту проводився з метою повторного виявлення рівня розвитку орфографічної компетентності та порівняння з результатами констатуючого зрізу; при цьому лексичний матеріал вправ був змінений. У ході цього етапу ми отримали наступні дані: в 2–А класі 4 учні, що становить 25 %, показали високий рівень розвитку орфографічної компетентності, 7 учнів (44 %) – достатній рівень, 4 учні (25 %) – середній рівень, 1 учень (6 %) – початковий рівень. У 2–Б класі 5 учнів, що становить 29 %, показали високий рівень орфографічної компетентності, 8 учнів (47 %) – достатній рівень, 3 учні (18 %) – середній, 1 учень (6 %) – початковий рівень.

Проаналізувавши отримані дані, бачимо, що в 2–А класі, в якому ми проводили цілеспрямовану роботу з розвитку орфографічної компетентності в умовах російсько-української двомовності, високий рівень підвищився на 10 %, достатній рівень – на 4 %, а середній рівень знизився на 7 %, початковий рівень – відповідно на 7 %. У 2–Б класі, який продовжував навчатися за традиційною системою, кількість учнів з високим рівнем підвищився на 4 %, кількість учнів з достатнім рівнем підвищився на 3 %, із середнім рівнем – на 3 %, а початковий рівень залишився незмінним.

Отже, загальний рівень орфографічної компетентності у 2–А класі підвищився. Це може бути свідченням того, що запропоновані нами завдання, які використовуються на уроках російської та української мови, сприяють розвитку орфографічної компетентності молодших школярів в умовах двомовності, а також ми усунули деякі труднощі у вивченні української мови.

Результати дослідження дозволили нам сформулювати наступні висновки.

1. Здійснення міжпредметних зв'язків при навчанні орфографії в умовах білінгвізму сприяє підвищенню культури мови, тому система навчання орфографії в класах зі змішаним національним складом повинна будуватися в тісному зв'язку із розвитком мовлення учнів. Вивчення мови на основі навчання мовленню, як показало наше дослідження, дає змогу досягти більш глибокого усвідомлення комунікативного завдання, що особливо актуально в умовах двомовності. Подібна побудова навчального процесу дозволить заощадити час, не передбачений програмою, для усунення явищ інтерференції.

2. Формування орфографічних навичок – сприятливий матеріал для розвитку мислення, пам'яті, уваги. Тому даний розділ шкільного курсу, ми вважаємо, необхідно будувати на розвиваючій основі з використанням різних типів вправ як репродуктивного, так і творчого характеру.

3. Роботу щодо попередження та корекції інтерференційних помилок необхідно проводити в строгій системі на уроках російської та української мов.

4. Необхідною умовою формування автоматизованих навичок правопису є підвищення практичної спрямованості навчання писемного мовлення.

5. Порівняльний аналіз результатів експерименту показав незначну динаміку підвищення рівня сформованості орфографічної компетентності, що пов'язано з тривалістю процесу формування даної компетентності, і це буде предметом нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданович Г. Ю. Русский язык в аспекте лингвокультурологии / Г. Ю. Богданович. – Симферополь: Доля, 2003. – 392 с.
2. Богуш А. М. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях / А. М. Богуш. – К., 1990. – 215 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 361 с.
4. Фролова Л. А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей / Л. А. Фролова // Начальная школа. – 1991. – № 7. – С. 24–25.
5. Шанский Н. М. Основные направления в развитии методики русского языка в национальной школе / Н. М. Шанский, М. Б. Успенский // Русский язык в национальной школе. – 1977. – № 6. – С. 25–28.
6. Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. / Л. В. Щерба. – СПб: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2002. – Т. 1. – 183 с.

УДК 811.161.2:371.3

Г. І. ДІДУК-СТУП'ЯК

ДИСКУРСНО-ТЕКСТОЛОГІЧНИЙ І ПРАГМАТИКО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТИ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ МАКРОТЕХНОЛОГІЇ «ІНТЕРАКЦІЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

З'ясовано лінгвістичні засади лінгводидактичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови», які базуються на досягненнях прагматичної, когнітивної і комунікативної лінгвістик. Розглянуто п'ять найбільш активно вживаних у шкільній практиці навчальних підходів до вивчення мови: комунікативно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, дискурсно-текстоцентричний і соціокультурний, а також лексико-фразеологічний та граматичний рівні мови у прагматичному аспекті. Розкрито методичні принципи комунікативно зорієнтованого вивчення лексики і граматичних явищ української мови у процесі застосування вказаної авторської макротехнології.

Ключові слова: лінгвістичні основи, інноваційна макротехнологія, інтерація різнотипових підходів, лексико-фразеологічний і граматичний рівні, методичні принципи.