

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ

На правах рукопису

ПЛАХОТНИК Василь Макарович

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ПОЧАТКОВСЬМУ ЕТАПІ В СЕРЕДНІЙ
ШКОЛІ /ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ/

ІЗ.00.01 - Теорія та історія педагогіки

ІЗ.00.02 - Методика викладання іноземних мов

ДИ С Е Р Т А Ц І Я

на здобуття вченого ступеня
доктора педагогічних наук
у формі наукової доповіді

Київ 1992



00816445 (S)

Науково-дослідному інституті педагогіки
України.

Офіційні опоненти:

дійсний член АПН України,
доктор педагогічних наук,
професор Савченко О.Я.

доктор педагогічних наук,
професор Ніколаєва С.Ю.

доктор філологічних наук,
професор Куліш Л.Ю.

Провідна організація:

Одеський державний університет
ім.І.І.Мечнікова

Захист відбудеться 11 грудня 1992 р. о 15 годині на
засіданні спеціалізованої ради Д ІІЗ.ІБ.01 у Науково-дослідному
інституті педагогіки України за адресою: 252030, м.Київ-30,
вул.Леніна, 10.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Науково-
дослідного інституту педагогіки України.

Автореферат розіслано " 6 " листопада 1992 р.

Учений секретар
спеціалізованої ради

Легкий М.П.

У травні 1961 р. вийшла відома постанова уряду "Про поліпшення вивчення іноземних мов"¹, у якій відмічалось, що здебільшого особи, які закінчують загальноосвітню школу, середні й вищі навчальні заклади, іноземною мовою володіють слабо: невеликий запас слів і формальне знання граматики не дають їм можливостей ні читати, ні розмовляти. Постанова передбачала цілий ряд організаційних заходів, що мали б сприяти поліпшенню вивчення іноземних мов у всіх навчальних закладах.

На цей період припадає закінчення IV і початок V етапу в розвитку методики викладання іноземних мов, характерними особливостями якого були, з одного боку, подальший розвиток наукових основ свідомо-порівняльного методу, а з іншого - відродження прямих методів як реакція на низьку результативність викладання.

На IV етапі розвитку методики /1947-1959 рр./ було створено серйозну базу для вдосконалення методики навчання іноземних мов: цілий ряд ортодоксальних положень свідомо-порівняльної методики вже був відкинтий /надмірна теоретизація, переоцінка перекладу, недостатня увага до тренування/. Але зміни в теорії методу не змогли швидко увійти в практику роботи школи, оскільки навчання проводилось за створеними раніше підручниками, тобто утворився розрив між теорією і практикою.

1. Див.: Про поліпшення вивчення іноземних мов // Радянська школа.- 1961.- № 8.- С. 3-6.
2. Періодизація розвитку методики подана за О.О.Миролюбовим.
Див.: Миролюбов А.А. История методики обучения иностранным языкам в СССР: Автореф. дисс. докт. под. наук - М.: - 1973. - 50 с.

АН УРСР

Дискусія на сторінках журналу "Иностранные языки в школе" в кінці 50-х років з проблем навчання іноземних мов закінчилась загаденою постановою, і можливостей запровадити в практику останні досягнення свідомо-порівняльного методу вже не було. Прихильники прямих методів /А.П.Старков, Р.Р.Діксон, В.О.Слободчиков та ін./ терміново розробили нові підручники і протягом чверті століття їхня методика була панівною в середній загальноосвітній школі, хоча результати навчання стали не кращими, а гіршими ніж у 60-х роках. І лише в кінці 80-х років автори діючих підручників змушені були визнати неспроможність їхньої концепції.

Немає підстав говорити, що неопрямістську методику схвалювали всі вчені-методисти. Так, ще в 1976 р. рішенням Науково-методичної ради Міністерства освіти СРСР було створено комісію з провідних фахівців під керівництвом П.Б.Гурвича, яка на основі аналізу діючих підручників англійської мови прийшла до висновку: недоліки навчального комплексу А.П.Старкова випливають із самої методичної концепції автора, який:

1. Довільно трактує і реалізує принцип свідомості в навчанні.
2. Відриває навчальне опрацювання мовного й мовленнєвого матеріалу від читання й письма.
3. Недостатньо співвідносить навчання іноземної мови з рідною мовою учнів.

Успішна переробка навчального комплексу можлива лише на основі зміни принципів методичних положень автора¹.

1. Висновки подано за оригіналом протоколу заключного засідання, учасником якого був і дисертант.

Проте рішення комісії не вплинули на хід подій: підручники продовжували виходити і, відповідно, прямі методи залишались основними у навчанні іноземних мов у школах.

Основними центрами, де велися пошуки вдосконалення свідомо-порівняльного методу, стали кафедра методики навчання іноземних мов Владимирського педагогічного інституту та лабораторія навчання іноземних мов Науково-дослідного інституту педагогіки України. У цих центрах підготовлено численні дисертаційні дослідження /А.А.Артиков, О.І.Безлюдний, Д.Д.Давидян, С.К.Жбанова, Р.Ю.Мартінова, В.М.Прокоф'єв, М.Є.Теміров та ін./, в яких доведено такі положення:

1. Раціональне співвідношення перекладних і безперекладних вправ сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу.

2. Свідоме засвоєння граматичного матеріалу на основі правил сприяє формуванню мовних навичок.

3. Переклад з рідної мови на іноземну значно підвищує вміння продуктивного мовлення учнів.

4. При раціональній методиці мисль може стати однією з цілей навчання іноземних мов у загальноосвітній школі.

Результати досліджень названих центрів давали підстави для реабілітації свідомо-порівняльного методу, для продовження його удосконалення на новому витку діалектичного розвитку. Необхідні були комплексні дослідження, що включали б теоретичну розробку основ методу і, що надзвичайно важливо, перевірку його в умовах викладання предмета в школі, оскільки лише практика може довести хибність чи правильність теорії.

Першу серйозну спробу узагальнити окремі дослідження нового

етапу розвитку свідомо-порівняльного методу зробив П.Б.Гурвич¹, який, по-перше, піддав різкій критиці неопрямістів і, по-друге, намітив шляхи виходу з тупикової ситуації, у яку потрапило викладання іноземних мов у школі.

У цей період в НДІ педагогіки України завершувалась підготовка нового підручника англійської мови для 5 класу. Розпочате в 1983 році експериментальне навчання переросло в дослідне /вже апробовано підручники для 5-ІІ класів/. Його результати та пов'язані з ним публікації дали нам підставу підготувати наукову доповідь "Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі /дидактико-методичний аспект/".

Теоретичні положення, висновки і практичні вирішення, представлені в доповіді, є результатом багаторічної науково-дослідної діяльності автора з проблем початкового навчання іноземних мов /понад 30 років/ і узагальненням власного досвіду роботи в школі, з яких 9 років викладання проводилось на основі свідомо-порівняльного методу і 3 роки - за підручниками неопрямістів.

Результати дослідження відображено в опублікованих роботах /37 монографій, брошур і підручників, 7 програм, 32 статті в наукових збірниках і журналах та інші публікації/, а також у доповідях на конференціях і семінарах різного рівня.

Об'єктом дослідження є процес засвоєння іноземної мови учнями 5-6 класів, а предметом - цілі, засоби і методичне забезпечення цього процесу.

1. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. - Владимир: 1982. - 80 с.

Методологічною основою дослідження є:

1. Закони діалектики про єдність і боротьбу протилежностей, перехід кількісних змін у якісні, заперечення заперечення, на основі яких ми сформулювали основну діалектичну суперечність процесу навчання іноземної мови: необхідність формування самостійного іншомовного динамічного стереотипу і неминучість використання при цьому рідної мови учнів. Розв'язання цієї суперечності - це перехід кількісних змін у нову якість.

2. Вчення академіка Л.В.Щерби і його учнів /І.В.Рахманова, В.Д.Аракіна та ін./ про широку опору на рідну мову учнів у навчанні іноземної та про роль перекладу в навчальному процесі.

Основна мета дослідження - розробити і теоретично обґрунтувати систему початкового навчання іноземних мов у школі і засоби її методичної реалізації.

Завдання дослідження:

1. Визначити шляхи розв'язання основної діалектичної суперечності навчання іноземних мов.

2. Критично осмислити цілі навчання іноземних мов на початковому етапі й переглянути їх.

3. Уточнити основні вимоги до системи навчання іноземної мови на початковому етапі в школі.

4. Дослідити можливості визначення надійності систем навчання і перевірити ефективність розробленої нами системи навчання іноземних мов.

5. Вивчити раціональні підходи до навчання мовного матеріалу та мовленнєвої діяльності.

6. Запровадити нову технологію навчання іноземних мов у практику шляхом підготовки підручників та посібників для середньої школи.

Новизна виконаного дослідження полягає в тому, що:

- вперше побудовано цілісну технологічну систему початкового навчання іноземних мов, яка забезпечує всім учням 5-6 класів базовий рівень навченості, достатній для продовження вивчення мови на наступних етапах;
- розроблено правила орфографічного промовляння для англійської мови як основи засвоєння орфографії, без якої неможливе ефективне навчання письма;
- доведено необхідність визначення письма як однієї з основних цілей навчання іноземної мови у середній школі.

Теоретичне значення дослідження:

- обґрунтовано необхідність комплексного підходу до визначення цілей навчання: зниження вимог до одного з чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності /аудіювання, говоріння, читання чи письма/ неминуче призведе до зниження результативності навчання інших;
- сформульовано основну діалектичну суперечність методики навчання іноземних мов і накреслено шляхи її розв'язання;
- доведено доцільність використання принципів свідомо-порівняльного методу навчання іноземних мов у середній школі на сучасному етапі її розвитку;
- уточнено поняття "засоби навчання" і подано їх повну класифікацію.

Практичне значення дослідження:

- внесено зміни до програм середньої школи з іноземних мов: навчання письма визначене не лише як засіб, але й як одна з основних цілей;
- створено підручники англійської мови для середньої школи, які

стали основою для розробки підручників іспанської та французької мов;

- розроблено і впроваджено конкретні рекомендації щодо навчання мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності учнів 5-6 класів;

- видано методичні посібники для вчителів та підручники для вузів, чим внесено корективи до курсу методики викладання іноземних мов.

Апробація дослідження і впровадження його в практику здійснювались такими шляхами:

- експериментальне й дослідне навчання в усіх 5-6 класах загальноосвітніх шкіл двох міських районів /Суворівський м.Одеси та Старокиївський м.Києва/ і одного сільського району /Овідіопольський Одеської області/, в 23 школах Миколаївської області та в ряді інших шкіл України;

- використання навчального комплексу /підручник і книга для вчителя/ для I класу в усіх школах України з поглибленим вивченням англійської мови;

- виступи на педагогічних читаннях, конференціях і семінарах різного рівня;

- публікації українською, російською і німецькою мовами.

Усе це дає підстави стверджувати, що основні результати дослідження запроваджено в практику навчання учнів та підготовки вчителів, а одержані висновки є обґрунтованими, достовірними і стали надбанням педагогічної громадськості.

На захист виносяться:

I. Визначення основної діалектичної суперечності процесу навчання іноземної мови як суперечності між необхідністю формування самостійного іноземного динамічного стереотипу і неминучістю

широкого використання при цьому рідної мови учнів. Вибір шляху розв'язання цієї суперечності визначає методичну систему: при широкому використанні рідної мови формуються перекладні методи; при обмеженому - прямистські.

2. Нова система навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі, що має такі характеристики:

- практична спрямованість: мета початкового етапу - становлення мінімально-комунікативного рівня опанування учнями всіх видів мовленнєвої діяльності на основі обмеженого мовного матеріалу;
- взаємопов'язане паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- широке використання перекладу як засобу навчання;
- усвідомлене виконання учнями мовних операцій на етапі формування навички;
- навчання мовленнєвої діяльності на основі сформованих навичок;
- визначення письма не лише як засобу, але й як однієї з цілей навчання;
- керування самостійною роботою учнів на основі спеціальних вправ, що допомагають визначити сформованість мовних навичок.

Система має високу надійність, під якою розуміється достатня ймовірність досягнення запланованих навчально-виховних цілей. Надійність системи забезпечується:

- її технологічністю;
- високим рівнем організації самонавчання;
- комплексним підходом до навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- удосконаленням прийомів і методів навчання мовного матеріалу

і мовленнєвої діяльності.

3. Прийоми навчання мовного матеріалу: орфографічне промовляння як засіб навчання історичних написань; формування лексичних навичок на основі одиниць навчання; навчання техніки читання англійською мовою з опорою на сформовані навички читання рідною мовою.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДОСЛІДЖЕННЯ

У доповіді викладено основні теоретичні і практичні аспекти дослідження, які дають повне уявлення про розроблену систему початкового навчання іноземної мови, її функціонування та про основні положення, що виносяться на захист. Доповідь складається з чотирьох розділів. У першому викладено методологічні основи навчання; у другому подано загальну характеристику системи навчання; у третьому описано процес навчання, а в четвертому представлено матеріали експериментального та дослідного навчання.

I. Методологічні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі

Педагогічна методологія визнається як учіння про вихідні /ключові/ положення, структуру, функції і методи науково-педагогічного дослідження. У дидактиці-це положення, що трактуєть про цілі навчання, його суть, структуру, рушійні сили і перспективи розвитку¹. Виходячи з цього, у розділі розглянуто основну діалектичну суперечність процесу навчання іноземних мов, а також базисні категорії методики² - цілі, засоби і методи навчання.

1. Див.: Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования.- М.: Педагогика, 1982.- С. 10.

2. Див.: Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 1977, № 1.- С. 27-33.

Матеріали розділу повністю опубліковано у наших роботах / 2, 3, 6, 7, 8, 69, 71, 72, 74 та ін./.

Рушійною силою розвитку світу й окремих його частин є внутрішні суперечності явищ і процесів, які виникають закономірно, неминуче і скрізь. Ці суперечності за своєю сферою дії неоднакові: окремі з них виражають суть усього процесу, інші є похідними від нього і діють лише на певних етапах розвитку явищ. За лежно від цього виділяють основні і неосновні суперечності.

За визначенням філософів^I, основною суперечністю є та, яка найглибше виражає суть даного явища протягом усього його існування і розвитку, від виникнення до знищення або перетворення у нову якість. Основна суперечність впливає на всі інші суперечності в їх комплексі.

Вивчення історії розвитку методики викладання іноземних мов показує, що вже понад сто років з перемінним успіхом триває постійна боротьба між прихильниками натуральних /прямих, неопрямих/ і перекладних методів, і саме ставлення до використання рідної мови у навчанні іноземної було і залишається наріжним каменем при становленні тієї чи іншої методичної школи: у натуральних методах рідну мову учнів лише враховують при побудові системи навчання; у перекладних - її широко використовують у навчальному процесі.

Аналіз сучасних методичних течій показує, що впровадження перекладу чи виключення його з навчального процесу багато в чому визначає компоненти змісту і генеральну лінію навчання, а також характер вправ. Звернемо увагу на деякі з них.

I. Див.: Дудель С.П., Штракс Г.М. Закон единства и борьбы противоположностей.- М.: Высшая школа, 1967.- С. 201.

Перекладні методи

Прямі методи

- | | |
|---|---|
| 1. Паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. | 1. Послідовне навчання усного і писемного мовлення. |
| 2. Усвідомлення мовних операцій в період становлення навички. | 2. Інтуїтивне засвоєння мовних явищ. |
| 3. Порівняльне вивчення явищ іноземної і рідної мов. | 3. Відмова від порівнянь з рідною мовою. |
| 4. Використання правил виконання дій. | 4. Опора лише на структури /зразки/ і побудови за аналогією. |
| 5. Навчання способів самостійного здобування знань і формування навичок на всіх етапах засвоєння матеріалу. | 5. Виключення самостійної роботи учнів під час усного вступного курсу і на етапі усного випередження. |

Як бачимо з наведеного, ставлення до використання перекладу є одним з найважливіших факторів, що визначають методику навчання іноземних мов.

Дані досліджень Л.П.Членова і М.І.Жінкіна свідчать, що кожна мовна система поліглота становить цілісну й замкнену систему - мовний стереотип, особливістю якого є те, що поява якогось одного його елемента викликає весь послідовний ланцюг стереотипних реакцій. З іншого боку, новий стереотип формується не на голому місці, а паралельно з уже існуючим стереотипом рідної мови. Численні спостереження свідчать, що діти, які виховувалися в середовищі тварин, втрачають здатність засвоїти будь-яку мову: механізми мовлення формуються в ранньому віці.

Таким чином, нової мови можна навчати лише на основі сформованих у рідній мові понять, фонетичних, лексичних і граматичних навичок.

Сказане дає змогу визначити основну суперечність процесу засвоєння іноземної мови як суперечність між необхідністю формування нового самостійного мовного стереотипу і неминучістю використання при цьому рідної мови учнів. Навчальний процес - це процес розв'язання суперечностей і, насамперед, основної суперечності /6, 7, 8, 14, 74/.

Діалектичні суперечності розв'язуються по-різному: в одному випадку одна із суперечностей перемагає іншу й усуває її; в іншому випадку обидві суперечності гинуть, виснажуючи одна одну. Але розвиток знає й таке розв'язання суперечностей, коли обидві сторони явища, взаємопроникаючи, не усувають одна одну протягом усього його існування. Розв'язання основної суперечності процесу навчання іноземних мов проходить останнім шляхом. І хоча це звучить парадоксально, але шлях до усунення перекладу в користуванні новою мовою - переклад /20, 21, 23-36/.

У наших підручниках часто використовують вправи, в яких учням пропонується, закривши одну частину сторінки, перекласти слова, словосполучення й речення з іншої частини за певний час, близький до природного темпу вимови названих мовних одиниць. Такі вправи можна виконати за вказаний час лише після багаторазового повторення, і те, що учень виконав вправу, свідчить про якісні зміни у формуванні навички: речення рідною мовою слугують лише фоном, на якому відтворюються відповідні речення іноземною.

Розвиваючи положення про суперечності як внутрішні імпульси для розвитку, філософи підкреслюють, що ці імпульси, будучи джерелом кількісних змін, готують якісний стрибок і завдяки

цьому стимулюють розвиток задовго до розв'язання суперечності¹

Положення про підготовку якісного стрибка кількісними змінами має безпосереднє відношення до процесу навчання іноземної мови в школі, перед якою не ставиться мета навчити вільного володіння іноземною мовою, тобто розв'язати основну суперечність процесу навчання цього предмета. Підготувати ґрунт для цього - цілком посильне завдання початкового етапу в школі.

Розв'язання основної суперечності означає якісний стрибок, після якого удосконалення іноземної мови відбувається за тими ж закономірностями, що й рідної.

Як уже підкреслювалося, до методологічних належать базисні категорії методики: цілі, засоби і зміст навчання. У доповіді розглядаються лише ті їх сторони, трактування яких відрізняється від поширених у методиці й дидактиці. Викладений нижче матеріал опубліковано в наших роботах /3, 6, 7, 8, 42, 44, 66, 71, 72/.

Категорії "ціль" і "засіб" неможливо розглядати відокремлено, оскільки у визначенні кожної з сутня інша. "Ціль - один з елементів поведінки і свідомої діяльності людини, який характеризує передбачення в мисленні результату діяльності і шляхи його реалізації за допомогою певних засобів"². "Засіб - сукупність предметів, ідей, явищ та способів дій, які є неодмінною умовою реалізації цілі"³. Ціль і засоби взаємозумовлюють, взаємозапечують одне одного і міняються місцями: створення засобів стає

1. Див.: Борцов С.Г. Противоречия, развитие. практика.- Изд. Саратовского у-та, 1966.- С. 123.

2. БСЭ, 1978.- Т. 28.- С. 481.

3. Філософський словник.- К.: Головна редакція УРЕ, 1966.- С.206.

найближчою ціллю; всяка реалізована ціль стає засобом постановки і реалізації інших цілей. Це виражається в діалектиці найближчих і віддалених, загальної і окремих, кінцевої і проміжних цілей.

Кінцеві цілі навчання іноземних мов у школі визначаються запитами суспільства, але їх можна досягти лише через реалізацію окремих проміжних цілей. Саме проміжні цілі визначають укладачі програм, підручників, навчальних посібників, методисти, вчителі, і від того, наскільки правильно їх визначено і сформульовано, залежить досягнення кінцевої мети.

Від цілей необхідно відрізнити навчальні завдання, хоча в багатьох посібниках ці поняття трактується як ідентичні. Завдання це крок до досягнення мети. Якщо на кожному уроці ставиться одна або кілька цілей, то завдань виникне багато: їх учитель планує або вони виникають спонтанно на кожному уроці. Так, для досягнення однієї з кінцевих цілей - мовчазного читання - необхідно реалізувати ряд проміжних цілей: навчитися розпізнавати іншомовні графеми і співвідносити їх з відповідними звуками, озвучувати слова, речення, текст, тобто читати вголос; навчитися розуміти речення, абзац, текст, побудовані на вивченому мовному матеріалі; навчитися здогадки про значення незнайомих слів і т.ін. У свою чергу, для досягнення кожної з проміжних цілей необхідно розв'язати конкретні завдання. Так, для засвоєння звуко-буквених зв'язків в англійській мові вчитель ставить завдання озвучування голосних і приголосних букв, буквосполучень, наприклад : ch, sh, ar, or і т.ін. Розв'язання завдань передбачає застосування різних прийомів: озвучування індивідуально і хором, озвучування ізольованих букв і в складі слова тощо. Потім учні виконують складніші дії: шукають у тексті відповідь на поставлене запитання, читають речення,

абзац з пропущеним або незнайомим словом для розвитку вміння розуміти його в контексті і т.ін. У кожному випадку вчитель ставить і відповідним чином формулює завдання.

Якщо про кінцеві цілі вчитель нагадує учням зрідка, проміжні цілі проголошує частіше - на початку уроку, на якому вони реалізуються, то завдання формулюються завжди безпосередньо перед їх розв'язанням. Співвідношення цілей, завдань та схеми їх реалізації представлено в наших публікаціях /3, 6, 7, 8/.

Слід зазначити, що в діючих програмах середньої загальноосвітньої школи в Україні та інших державах СНД письмо виключали з цілей і розглядали лише як засіб навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Укладачі програм мотивували своє ставлення до письма двома аргументами: 1/ комунікативна цінність письма дуже низька - учням навряд чи доведеться використовувати його; 2/ формування навичок і вмінь письма вимагає багато часу.

Ці аргументи легко спростувати.

1. У сучасному світі письмо широко використовують в усіх сферах життя, а можливості спілкування з іноземцями через листування вищі від безпосереднього спілкування в усній формі. Саме тому в усіх цивілізованих країнах письмо включають до цілей навчання іноземних мов.

2. Письмо є "генеральним закріплювачем" /термін І.Грузинської/, оскільки воно супроводжується усним промовлянням, читанням і слуханням. Тому, навчаючи письма, ми одночасно навчаємо й усного мовлення та читання. Отже, твердження, що письма можна навчати лише за рахунок часу, відведеного на інші види мовленнєвої діяльності, є безпідставним.

3. Діалектика співвідношень цілі і засобів така, що ніякий

засіб не може бути реально діючим, якщо на якомусь етапі взаємодії він не набуває статусу цілі.

Результати дослідного навчання англійської, французької та іспанської мов дало нам підставу включити письмо в одну з основних цілей навчання іноземних мов, що знайшло відображення у складених лабораторією і затверджених Міністерством освіти України програмах /43/.

У доповіді дається визначення поняття "засоби навчання", якого, як це не дивно, не знаходимо ні в педагогічному словнику, ні в посібниках з дидактики й методики, якщо навіть у них є розділи "Засоби навчання". Автори обмежуються їх переліком і описом використання. Ю.К.Бабанський згадує, правда, і про більш широкий зміст поняття, як "все, що сприяє досягненню цілей діяльності, тобто як сукупність методів, форм, а також спеціальних засобів навчання"¹. Але відразу ж обумовлює, що він розглядає засоби навчання у їх спеціальному смислі, тобто як навчальні посібники, наочні демонстраційні пристрої, технічні засоби і т.ін.

Якщо твердження про вузьке розуміння терміну коректне, то виникає думка про можливість навчання без будь-яких засобів, наприклад, у словесних методах. Адже іноземної мови можна навчити без посібників і підручників.

Ні коректне трактування дидактами поняття "засоби навчання" приводить окремих методистів до абсурдного висновку: "Засоби навчання не можуть бути обов'язковою умовою реалізації навчального процесу"².

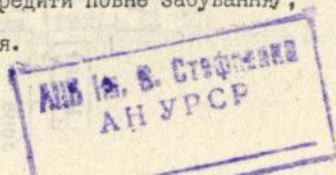
1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе.- М.: Просвещение, 1985.- С.15.
2. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам.- М.: Педагогика.- 1981.- С.87.

Щоб уникнути подібних ситуацій, даємо таке визначення: засоби навчання - це сукупність предметів, явищ, ідей і способів дій, за допомогою яких реалізуються цілі навчально-виховного процесу. Для реалізації конкретної цілі навчання визначається комплекс необхідних засобів, причому із зміною цілей змінюються і вимоги до цього комплексу.

Детальну характеристику кожного виду засобів навчання подано в наших роботах /3, 6, 7, 8, II, 45, 46, 52, 66, 71 та ін./, а їхню класифікацію наведено в таблиці I. Як впливає з таблиці, до засобів навчання належать і методи, і прийоми роботи. Ці поняття розглянуто в наших роботах /2, 66, 69/. Підкреслимо, що методи навчання іноземних мов співвідносяться із загальнодидактичними й охоплюють пояснення і показ, тренування у виконанні мовних операцій, практику в рецептивній і продуктивній мовленнєвій діяльності, застосування в штучно створених умовах і застосування в умовах природного спілкування в усній і писемній формах.

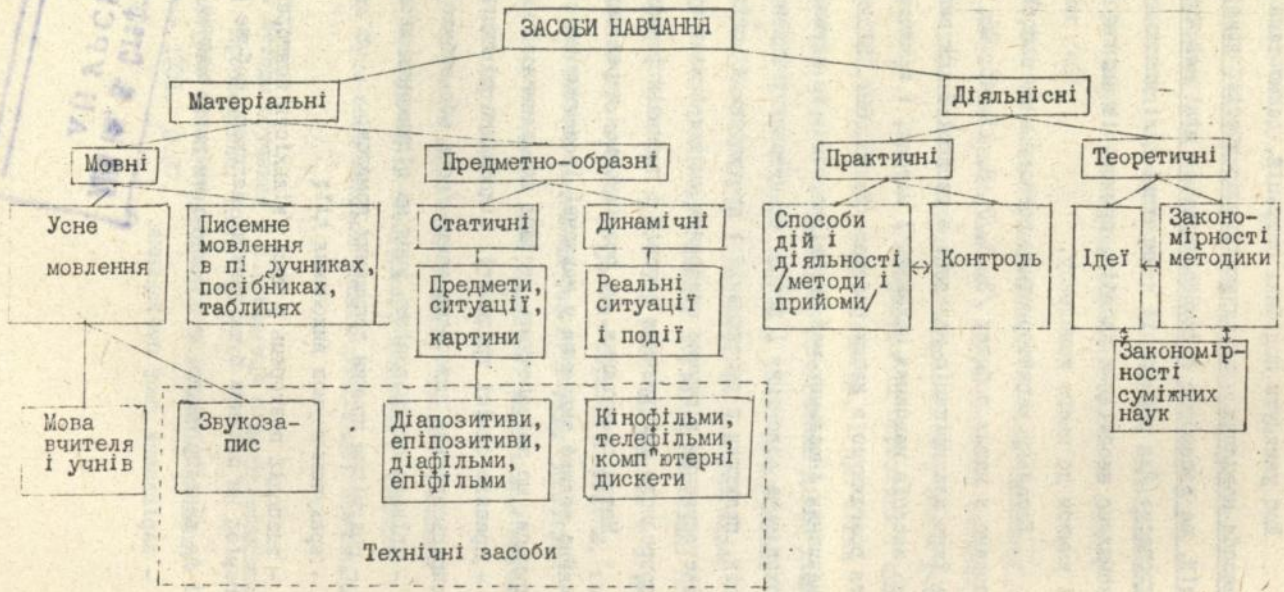
Метод тренування, що реалізується через вправи, має надзвичайно велике значення у навчанні іноземних мов. Тому назовемо вимоги, що забезпечують успішне вправлення:

- правило однієї трудности, відповідно до якого в одній вправі опрацьовується лише одне явище /нове або забуте/;
- свідомо спрямованість учня на підвищення якості дії;
- розуміння причин допущених помилок;
- врахування умов виконання дії;
- розподіл повторень у часі /кількість повторень за один часовий період не повинна бути занадто великою, щоб не спричинювати втоми, і не занадто малою, щоб попередити повне заування/;
- варіювання умов повторення.



Таблиця І

КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ



П. Система навчання іноземних мов

Методичну систему дидакти¹ визначають як цілісну структуру, що включає цілі, зміст, методи і форми навчання, а також існуючі між компонентами системи взаємозв'язки.

Розглянемо деякі властивості системи навчання, що впливають із загальних властивостей систем і мають першочергове значення для функціонування системи. Це, насамперед, надійність, технологічність і простота.

Використавши поняття "надійність" у техніці², визначимо надійність дидактичної системи як імовірність досягнення запланованих результатів навчально-виховної роботи при додержанні передбачених даною системою основних умов.

До цих умов можна віднести:

1. Особливості контингенту учнів /для кого призначена

система/.

2. Наявність кваліфікованих учителів /як мінімум з відповідною освітою/.

3. Наявність передбачених засобів навчання.

4. Кількість часу.

5. Кількість учнів у навчальній групі /чим менше, тим краще; а найефективніша, але й найдорожча система - один учитель-один учень/.

1. Див.: Зверев И. Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Педагогика. - 1980. - С. 7.

2. Див.: Надежность технических систем и изделий. Основные понятия. Терминология. - М.: Наука, 1965. - С. 10.

Названі умови є зовнішніми відносно даної системи, але не виключено, що в самій системі наявні внутрішні суперечності, які перешкоджають її функціонуванню. Розглянемо деякі фактори, що мають вирішальне значення для забезпечення надійності системи навчання.

Надійність всякої системи залежить від надійності її елементів і способів включення цих елементів до системи. При послідовному включенні елементів надійність системи визначається добутком коефіцієнтів надійності всіх елементів за формулою $P = P_a \cdot P_b \cdot P_c$, де P - надійність системи, P з індексами - надійність елементів /підсистем/ системи. Оскільки надійність кожного елемента нижча одиниці, надійність усієї системи не може бути вищою від надійності елемента з найнижчим коефіцієнтом надійності. Пригадаймо: ланцюг не може бути міцнішим від його найслабкішої ланки.

Уявімо систему навчання усного мовлення, яка складається з таких елементів: P_a /сформованість лексичних навичок/ - 0,8; P_b /сформованість граматичних навичок/; P_c /навички поєднання різних за структурою речень/ - 0,7. Визначимо надійність цієї системи: $P = P_a \cdot P_b \cdot P_c = 0,8 \cdot 0,8 \cdot 0,7 = 0,45$. За даними В.П.Беспалька, рівень засвоєння 0,7 є достатнім: отже, при достатній надійності елементів має систему навчання з низькою надійністю.

Подібні приклади можна навести й на матеріалі інших навчальних предметів. Так, учень не зможе розв'язати приклад, що включає додавання, віднімання, множення і ділення, якщо він не засвоїв тілення.

При послідовному включенні елементів системи єдиним резервом підвищення надійності є підвищення надійності кожного елемен-

ту до рівня, що прямує до одиниці, але це майже неможливо. Тому слід шукати інших шляхів підвищення надійності системи.

Розглянемо дидактичну систему, що складається з двох елементів: навчання під керівництвом учителя і самонавчання. Ці підсистеми функціонують паралельно. Для визначення надійності системи з паралельним включенням елементів використовують формулу:

$$P = 1 - (1 - P_a) \cdot (1 - P_b)$$

Припустимо, що автор підручника на основі експериментів прийшов до висновку: надійність засвоєння навчального матеріалу під керівництвом учителя буде становити 0,7, а при самонавчанні - лише 0,4. Визначимо надійність цієї системи.

$P = 1 - (1 - 0,7) \cdot (1 - 0,4) = 1 - 0,3 \cdot 0,6 = 1 - 0,18 = 0,82$. Коефіцієнт 0,82 є досить високим. При паралельному увімкненні елементів надійність системи буде вищою від надійності елемента з найвищим коефіцієнтом.

Сказане підтверджує відомі дані психологів і дидактів: чим більше аналізаторів бере участь в учінні, тим воно ефективніше. Зоровий, слуховий, мовноруховий та інші аналізатори виступають у процесі учіння як паралельно включені елементи. Саме тому система навчання, що виноситься на захист, передбачає паралельне включення всіх видів мовленнєвої діяльності.

У підвищенні надійності систем навчання велике значення має дидактичний принцип міцності знань, умінь і навичок. Вивчення педагогічної літератури показує, що названий принцип не виділяється з інших. Більше того, у переліку дидактичних принципів він займає одне з останніх або навіть останнє місце / Ю.К. Бабанський /. Ми вважаємо цей принцип основним. Якщо навчальний матеріал засвоєно недостатньо, якщо не сформовані міцні уміння

й навички, особливо ті, які мають вирішальне значення для засвоєння нового матеріалу, навчальний процес припиняється. Справді, учень, який не засвоїв навички і вміння читати, не зможе успішно продовжувати навчання і відставатиме з усіх предметів. У реалізації принципу міцності величезна роль належить заучуванню, багаторазовому повторенню, яке є не лише умовою формування навички, але й сприяє розвитку пам'яті учнів. І абсолютно правий І.Ф.Харламов, який з жalem констатує, що в 60-70-х роках у дидактиці стали перекинуто трактувати ідеї розвиваючого навчання: головний акцент робили на розвитку мислення і не звертали уваги на міцне опанування /запам'ятовування/ матеріалу, що вивчається. "Дійшло до того, - пише він, - що саме "запам'ятовування" зникло з дидактики і навчальних посібників для вчителів, і його використання стало піддаватися критиці, оскільки воно ніби асоціюється з механічним зубрінням"¹.

Особливу роль відіграє запам'ятовування у навчанні іноземних мов: практично воно становить основу навчального процесу і без нього неможливе формування мовних навичок. Про роль запам'ятовування і способи підвищення його ефективності йдеться в наших роботах /2, 3, 6, 7, 8 та ін./.

З надійністю дидактичної системи безпосередньо пов'язана її технологічність - така властивість системи, завдяки якій вона функціонує навіть при значних відхиленнях від умов, на які розрахована. При високій технологічності система не вимагає для своєї реалізації ні вчителів найвищої кваліфікації, ні великої кількості допоміжних засобів, ні величезних зусиль

1. Харламов І.Ф. Педагогіка.- М.: Висш. шк., 1990.- С.189.

з боку вчителя й учня. Для цього вона /система навчання/ повинна бути, насамперед, простою і зрозумілою.

Якщо вчитель для підготовки до уроку потребує дуже багато часу, якщо він не розуміє логіки запропонованої йому системи, він не візьме її на озброєння в тому вигляді, в якому її задумав автор: учитель спростить її до прийнятного для нього рівня, і авторська система перетвориться в іншу, яка може й не функціонувати.

Підручники /20-36/ відзначаються технологічністю і простотою. Так, якщо перший підручник серії було видано у 1983 р. /20/, то методичний посібник до нього лише в 1990_р/6/. І за сім років ні в лабораторію, ні в Міністерство освіти, яке керувало експериментальним і дослідним навчанням, не надійшло жодної скарги з цього приводу: сама побудова уроків підказувала вчителю послідовність його навчальних дій.

Простота системи навчання і відповідно підручників, у яких вона реалізована, надає ряд інших переваг.

1. Підручник може бути використаний як самовчитель. Ця властивість дає змогу учневі при незначній допомозі вчителя засвоїти весь навчальний матеріал до необхідного рівня. Завдяки цьому до підсистеми "навчання під керівництвом учителя" паралельно підключається підсистема "самостійна робота", що, як було доведено, значно підвищує надійність усієї системи навчання.

2. Учні можуть допомогти у навчанні не лише вчителю, а й інші особи, що володіють мовою в обсязі середньої школи. Більше того, бесіди з батьками показують, що вони, маючи змогу

регулярно контролювати своїх дітей, самі вдосконалюють свої практичні вміння й навички.

Брагування названих властивостей системи значно полегшує процес навчання за підручниками, в яких її реалізовано.

III. Процес навчання іноземних мов

Навчання в дидактиці¹ розглядається як цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя /викладання/ і навчально-пізнавальної діяльності учнів /учіння/, спрямований на досягнення навчально-виховних цілей.

У навчанні іноземної мови в загальноосвітній школі виділяють три етапи: початковий /5-6 кл./; середній /7-9/ і старший /10-11/. У школах /гімназіях, ліцеях/ з поглибленим вивченням іноземної мови початковий етап включає 1-3 класи.

Поняття "початковий етап" є дуже широким. Адже розпочинати вивчення іноземної мови можна в дитячому садку, в школі /з першого чи якогось іншого класу/, у вуз, на курсах, у гуртку і т.ін. У кожному випадку початковий етап буде іншим: різні кінцеві цілі, психологічні особливості учнів, мотиви, різний лінгвістичний досвід у рідній мові, різні умови навчання, безперечно, впливають на методику проведення, тривалість, зміст і засоби навчання. Разом з тим мають бути якісь загальні ознаки, що дають підстави вважати певний період початковим етапом.

Вдалу спробу загальної характеристики початкового етапу зробили О.О.Миролюбов і З.Н. Ієвлева². Розвиваючи їх ідеї, ми в

-
1. Див. напр.: Дидактика современной школы.- К.: 1987.- С.34.
 2. Див.: Миролюбов А.А., Ієвлева З.Н. Начальный этап в обучении народному языку и пути его выделения// Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе.-М.:1971.- С.5-29.

своїх роботах /6, 7, 8/ визначили початковий етап навчання іноземної мови в середній школі як період, що виділяється з усього курсу навчання. Його метою є становлення мінімально-комунікативного рівня володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на основі обмеженого мовного матеріалу. Мінімально-комунікативного рівня на основі нашої концепції можна досягти протягом двох років /5-6 класи/.

Початковий етап умовно поділено на два періоди: підготовчий і основний. Підготовчий період певною мірою відповідає букварному при навчанні рідної мови у I класі: учні опановують основні звуко-буквені зв'язки, техніку читання й письма та елементарні вміння усного мовлення. Під час основного періоду концепція реалізується в повному обсязі.

Усний вступний курс за нашою методикою не проводиться. Принцип усної основи, специфічний принцип методики викладання іноземних мов, зберігається, але його розуміння відрізняється від прийнятого в поки що діючих підручниках. Під усною основою навчання ми розуміємо такий підхід до навчання, при якому весь мовний матеріал має бути використаний в усному мовленні незалежно від того, у якій формі його буде введено і для яких цілей. Цим забезпечується реальна, а не міфічна основа навчання /5, 6, 7/. Не використовується й усне випередження. Більше того, усне випередження перешкоджає формуванню навичок техніки читання. Спеціально проведені нами експерименти показують: якщо учень засвоїв в усній формі 5-6 слів, то він не вдиляється в слово, не пригадує правил озвучування й читання, а відгадує його звучання по перших буквах. Це негативно впливає на формування техніки читання.

Аргументи прихильників усного випередження ґрунтуються на

тому, що дитина навчається читати рідною мовою, вже володіючи її усною формою. Але учень розпочинає читати рідною мовою, маючи словниковий запас кілька тисяч одиниць, тому спроби відгадування закінчуються невдачею, і він відмовляється від цього прийому.

Вже на першому уроці використовують оригінальну методику навчання техніки читання, описану в наших роботах /6, 10, 53, 62, 65, 66/. Суть її зводиться до таких положень:

1. Букви вводять не всі відразу, а поступово, коли вони з'являються в словах, що читаються. При цьому учням дають не назви букв, а їх основне читання: для приголосних - звичайне $b - [b]$; $a - [d]$; $f - [f]$; $g - [g]$ т.ін.; для голосних - їх читання у закритому наголошеному складі $a - [æ]$; $i - [i]$; $o - [ɔ]$; $u - [ʌ]$ і т.д. Для додержання принципу послідовності й поступового зростання труднощів переважно більшість слів, що читаються під час підготовчого періоду, добирають з урахуванням їх фонетичного написання, тобто в них одному звукові відповідає одна орфограма - буква чи буквосполучення.

2. Для читання таких слів як where, when, what і т.ін., необхідних для складання речень, використовують метод цілих слів.

3. Знаки фонетичної транскрипції вводять паралельно із введенням відповідних букв.

Із сказаного випливає, що основним правилом орфографії цього періоду є: пиши, як чуєш і вимовляєш.

Обмежені можливості введення слів для читання стримують розвиток усного мовлення, тому певну кількість фраз, вкрай необхідних для навчального спілкування, вводять без опори на читання й письмо, і учні запам'ятовують їх як лексичні одиниці. До

таких фраз належать :

What is your name? My name is... What is your friend's name?
My friend's name is... What is your teacher's name? My teacher's
name is...

How old are you? I am... How old is your friend? My friend is...

Who is on duty today? I am.

Who is absent today? N. is. /N. and M. are. Nobody is. All are
present/.

What is the weather like? The weather is fine і т.п.

Для підготовчого періоду міцність знань, умінь і навичок має надзвичайно велике значення: навіть найменші прогалини в знаннях, недостатньо сформовані уміння й навички з читання та письма призведуть у подальшому до різкого зниження результативності навчання.

Основний період охоплює друге півріччя 5 класу і 6 клас. За цей час досягають усіх цілей початкового етапу.

Навчання фонетики описане в наших роботах /5, 6/, де обґрунтовується доцільність апроксимативного підходу, основна вимога якого – засвоєння фонологічно істотних характеристик мови. Цей підхід не означає, що учнів навчають явно поганої мови, але він враховує реальні можливості загальноосвітньої школи, і його мета – не допустити в мовленні учнів фонематичних помилок, що переключують зміст мовлення.

Навчання лексики подане в наших роботах /5, 6, 10, 12, 50, 60 та ін./. Відмітимо деякі підходи, що не знайшли достатнього відображення у методичній літературі, але використовуються в нашій системі.

I. Ми виділили одиниці навчання лексики /6/, які відріз-

няються від лексичних одиниць тим, що до них, крім слів, стійких словосполучень і клішованих зворотів, віднесено вільні словосполучення і навіть речення, структуру яких на даному етапі неможливо або тяжко пояснити. Необхідність включення вільних словосполучень і речень до одиниць навчання впливає з логіки побудови самостійних висловлювань. Вони слугують блоками різних розмірів для побудови висловлювання, а при сприйманні усного чи писемного мовлення сприяють розумінню окремих речень і текстів.

2. Важливим прийомом інтенсифікації навчання лексики є введення її розширеними дозами /до 30 і більше одиниць/ і організація розподіленого в часі повторення: вся лексика одного циклу вводитьься на першому уроці й повторюється на наступних до її повного засвоєння. Психологи довели, що завдяки розподіленому в часі повторенню різко зростає продуктивність запам'ятовування, при цьому включаються механізми довготривалої пам'яті.

Наші експерименти показують: якщо на дозу 50 лексичних одиниць витратити 60 хвилин, розподілених на 20 періодів по 3 хвилини, то при достатньо частому повторенні /щоденно або через день/ продуктивність запам'ятовування досягє від 0,7 до 1,25 слова за хвилину. Запам'ятовування залежить від індивідуальних особливостей пам'яті учнів і ступеня трудності слів, проте така висока продуктивність розподіленого в часі повторення дає можливість практично всім учням повністю засвоїти лексику.

Для міцності лексичних навичок велике значення має письмо як генеральний закріплювач. Методику навчання письма розглянуто в наших роботах /2, 6, 24, 64, 76/. Прийнято вважати, що письмо включає дві основні ланки: складання слів із букв і складання

писемних повідомлень із слів і словосполучень.

В англійській мові 26 букв слугує для передавання 45 звуків, тому одиницею писемного мовлення є графема, яку можна подати: буквою; двома буквами /диграфи - wr, kn, sh, ch, oo і т.ін./; трьома буквами /триграфи - sch, tch, igh /; чотирма і більше буквами /поліграфи - ngue, igh /. У зв'язку із складністю графічної системи виникає багато проблем у навчанні правопису, і якщо для фонетичних і морфологічних написань розроблені певні правила і прийоми навчання, то відносно історичних написань усе практично зводилось до багаторазових повторень.

Автором уперше розроблено методику орфографічного промовляння для англійської мови /64/, що забезпечує ефективне запам'ятовування історичних написань.

Правила орфографічного промовляння є досить простими:

1. У слові всі склади стають наголошеними.
2. Всі букви промовляються за правилами основного читання.
3. Буквосполучення sh, ch, nk, ng, th, qu передаються при орфографічному читанні, як і при орфоепічному.

Таким чином, для засвоєння орфографії учень запам'ятовує послідовність звуків, кожному з яких відповідає одна графема.

Наприклад: theatre [be'et're]
teacher [te'æt'ér]
Wednesday [wed'nɛsdæi]

Завдяки прийому орфографічного промовляння стало можливим перетворити письмо в реальний засіб навчання інших видів мовленнєвої діяльності і надати йому статусу цілі навчання.

Навчання граматики розглядається в наших роботах /5, 6, 10, 15, 50, 60, 72 та ін./, де, зокрема, виділяються різні рівні

усвідомлення граматичних явищ залежно від характеру іншомовно-го явища і наявності відповідного явища в рідній мові та рівня іншомовного досвіду учнів.

а/ Запам'ятовування фрази як лексичної одиниці без усвідомлення її форми. Цей рівень характерний для самого початку вивчення іноземної мови, коли обсяг засвоєного матеріалу ще невеликий, а можливості пояснень незначні через відсутність або недостатність знань. Так, уже на першому уроці учні запам'ятовують фрази: What is your name ? My name is ...

б/ Усвідомлення граматичного матеріалу на рівні виконання різних операцій за зразком: I have a book (a pen, a pencil-box, a dog, etc)

в/ Усвідомлення на рівні правил-інструкцій:

Прикметник ставиться між артиклем і іменником, до якого він відноситься: I have a big bag.

г/ Пояснення правил утворення і вживання певних граматичних явищ, наприклад, заперечної форми Present Indefinite , форм Future Indefinite і т.п.

Як уже підкреслювалось, одним з положень нашої концепції є навчання мовленнєвих умінь на основі сформованих навичок, тому визначення їх сформованості набуває виняткового значення: навички мають бути реально сформованими. Критеріями сформованості навички є швидкість і правильність виконання операцій, і в підручниках використовуються вправи, за допомогою яких визначається сформованість навички /див. стор. 12 доповіді/. Для підготовки до виконання цієї вправи кожному учневі потрібний різний час, що залежить від індивідуальних особливостей учня. Він має виконувати вправу до тих пір, поки не досягне потрібних швидкості й правильності,

яка перевіряється за ключем - лівою частиною сторінки.

Якщо учень виконав вправу, у нього сформовані навички і на їх основі можна навчати мовленнєвих умінь.

Сказане вище не означає, що протягом тривалого часу в учнів формуються навички і лише потім розвиваються вміння: урок іноземної мови має, як правило, комплексний характер, і на кожному уроці формуються певні навички і розвиваються вміння на основі раніше сформованих навичок.

Різні сторони навчання мовленнєвої діяльності показано в наших роботах: навчання аудіювання /5, 6, 10, 11, 15, 52, 57 та ін./; навчання діалогічного мовлення /3, 4, 5, 6, 10, 68/; навчання читати /6, 10, 53, 60, 62, 65/; навчання письма /2, 6, 64, 76/.

Головною тезою, що випливає з публікацій, є: навчати в середній школі слід насамперед іноземної мови. Якщо всю увагу спрямовувати на навчання мовленнєвих умінь і нехтувати мовні навичками, то, зрештою, не навчимо ні мовлення, ні мови.

Ця теза набуває особливого значення у зв'язку з тим, що протягом двох останніх десятиріч спеціалісти в галузі методики викладання іноземних мов основну увагу і всю енергію віддають проблемі створення ситуацій спілкування, сподіваючись цим поліпшити оволодіння іноземною мовою. При цьому забувають просту істину: кожен учень може спілкуватися рідною мовою, тому немає потреби витрачати левову частку часу на те, щоб навчити його спілкування взагалі, а не іноземною мовою.

Сказане вище не означає нашого негативного ставлення до комунікативного підходу у навчанні іноземних мов /див. наші роботи 3, 4/: багато з його положень можуть дати значний ефект, якщо

мовні навички сформовано.

Як показують наші дослідження, рівень сформованості навичок безпосередньо впливає на мотивацію учіння. У наших роботах /48, 49, 59/ розглянуто такі проблеми мотивації: 1/ як підтримати загальні мотиви вивчення іноземних мов; 2/ як підвищити мотивацію опанування окремих видів мовленнєвої діяльності.

На основі аналізу мотивів учіння ми виділили головні психолінгвістичні передумови оволодіння іноземною мовою: створення мовного середовища і формування потреб в опануванні окремих видів мовленнєвої діяльності та мови в цілому. При наявності цих передумов індивід обов'язково опановує нову мову. Але в школі ці передумови створити практично неможливо, тому мотиви вивчення іноземної мови випливають із загальних мотивів навчальної діяльності, яка є основною діяльністю школяра.

Головним фактором, що підтримує мотиви учіння, є постійне просування учня у навчанні, його успіхи. Якщо ж на якомусь етапі цей фактор зникає, учіння припиняється, хоч учень і виконує певні навчальні дії. Постійне просування учнів у навчанні можливе лише тоді, коли кожен новий крок учня вперше базується на міцній основі сформованих раніше знань, умінь і навичок. Це положення підтверджується тривалим експериментальним і дослідним навчанням.

4. Експериментальне й дослідне навчання

Експерименти з проблем початкового навчання іноземної мови розпочались у 1962 р., коли автор зробив спробу вдосконалити окремі елементи існуючої в той час системи навчання. Зокрема, досліджено такі питання: використання технічних засобів /45-48/;

ефективність самостійної роботи при усному методі навчання /53, 54/; навчання техніки читання /53/; навчання аудіювання /II, 57/; запам'ятовування лексики /51, 58, 79/; ефективність навчання усного мовлення з опорою на читання /10, 60/; навчання орфографії /64/ та ін.

З результатів окремих досліджень можна виділити такі:

1. Доведено доцільність опори на писемне мовлення при навчанні усного мовлення.

2. Доведено ефективність системи навчання техніки читання, описаної на с. 26 цієї доповіді.

3. Обґрунтовано доцільність використання орфографічного промовляння у навчанні письма.

4. Визначено високу ефективність запам'ятовування при розподіленому в часі повторенні.

Впровадження здобутих даних у практику давало певні результати, але їх застосування було локальним, а комплексний вплив незначним, оскільки в школах використовували підручники, побудовані на інших методичних засадах.

Тому в 1976 р. розпочалась підготовка оригінальних посібників для учнів початкової школи, і їх було видаєно /16-19/. Результати навчання за цими посібниками виявились на 15-20% вищими, ніж за дівчими в той час, але цього було недостатньо, щоб довести органам освіти, що посібники кращі за підручники, перекладені з російської мови і офіційно визнані. Лише посібник для I класу /5, 22/ був схвалений Міністерством освіти України, і то, певне, тому, що в Російській Федерації вивчення іноземних мов розпочиналось із 2 класу і саме тому наші першокласники навчались без підручників.

Були й інші причини відносно невдачі із запровадженням у шкільну практику підготовлених посібників. Зокрема, ми все ще намагались удосконалити існуючу систему й дуже обережно запроваджували у навчальний процес переклад, роблячи спробу примирити свідомо-порівняльний і прямий методи. Крім того, дослідження про роль письма ще не закінчились, а ефективну методичку орфографічного промовляння було визнано лише у 1978 р. /64/.

Проте досвід підготовки посібників виявився корисним. Стало очевидним, що, створюючи нові підручники, необхідно відмовитись від догм і керуватись лише власними дослідженнями й тими положеннями, які викликають довір'я і не суперечать даним суміжних наук, зокрема дидактики.

У 1981 р. розпочалась підготовка нових підручників для загальноосвітньої школи. З метою вдосконалення раніше виданих посібників /16-19/ було висунуто гіпотезу: ефективність навчання іноземних мов значно зростає, якщо у навчальний процес широко запровадити переклад та систематичний контроль за сформованістю мовних навичок.

Згідно з цією гіпотезою до посібників було внесено такі зміни:

1. Запроваджено значну кількість вправ у перекладі з рідної мови на англійську для формування лексичних та граматичних навичок.

2. Для контролю за сформованістю мовних навичок було запропоновано вправи, у яких за певний час треба перекласти з рідної мови на іноземну слова, словосполучення й окремі речення.

3. Більше уваги звернуто на письмі вправи.

До початку 1983/1984 навчального року було видано навчальні

завдання /20/, і в середніх школах № 7 і ІІ7 м.Одеси, в Овідіопольських середніх школах № І і 2, у Прилиманській і Роксоланівських середніх школах та Великодолинівських середніх школах № І і 2 Овідіопольського району Одеської області розпочалось експериментальне навчання, яким було охоплено 220 учнів. Наказом по Одеському облУНО було визначено контрольні класи, навчання в яких проводилось за дітьми на той час підручниками /А.П.Старкова та ін./.

За ходом експериментального навчання велись постійні спостереження, знімались зрізи, вносились корективи. Так, уже в кінці другого місяця навчання було проведено зрізи сформованості лексичних навичок, що виявили велику відмінність між рівнями навичок окремих учнів: від 100% засвоєння до 45, причому кількість учнів, що засвоїли менш як 70% лексичних одиниць, становила близько 19%. Виячення успішності за журналом показало, що до цих 19% входять учні, які з інших предметів мають оцінки "3", або "3" і "4" з переважанням "3" - група потенційно відстаючих. негайно було внесено корективи: особливу увагу було звернуто на справи контрольного характеру, а вчителям дано настанову - переходити до наступних уроків лише тоді, коли всі учні зможуть виконувати контрольні справи.

Проведені в кінці півріччя перевірки тих же учнів показали, що лише окремі з них /менш як 6%/ засвоїли лексичний і теріал нижче від допустимого рівня - 70%. Значно зросла /до 37%/ кількість учнів, які засвоїли всі 80 запропонованих лексичних одиниць: у них створився великий запас міцності.

У кінці навчального року було проведено підсумкові зрізи опанування усного діалогічного і монологічного мовлення: учням

було запропоновано зробити повідомлення на одну із запропонованих тем та побудувати діалоги у зв'язку із заданими ситуаціями або темами, що охоплювали весь навчальний матеріал 5 класу. Відповіді учнів оцінювались за кількістю правильно сформульованих речень у монологі /реплік у діалозі/. Якщо речення не відповідали темі або в них були істотні помилки, вони не враховувались. Великій групі учнів експериментальних класів було запропоновано написати твір на одну з заданих тем. Оскільки письмо в контрольних класах не було метою навчання, писемні завдання їм не пропонувались. Результати зрізів подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати перевірки володіння
діалогічним і монологічним мовленням
учнями 5 класу

№ п/п	Види мовлення	Групи	Кількість учнів	Кількість реплік /речень/ на одного учня
1	Усне діалогічне мовлення	експ.	96	10,1
		контр.	68	1,9
2	Усне монологічне мовлення	експ.	101	15,0
		контр.	73	2,7
3	Писемне монологічне мовлення	експ.	177	14,7
		контр.	Перевірка не проводилась	

Така велика відмінність у результатах навчання в експериментальних і контрольних групах зумовлена, насамперед, різним рівнем сформованості мовних навичок: це підтверджують дані, наведені в таблиці 3.

Результати перевірки сформованості
лексичних навичок

№ п/п	Види завдань	Групи	Кількість учнів	Правильно виконано /на одного учня/
1	Переклад десяти слово-сполучень з англійської мови на рідну	експ. контр.	I77 III	9,2 2,1
2	Переклад десяти слово-сполучень з рідної мови на англійську	експ. контр.	I77 III	8,1 1,3

Порівняння даних двох таблиць показує безпосередній зв'язок між мовними навичками і мовленнєвою діяльністю. Справді іє можна говорити про які-небудь мовленнєві вміння, якщо учень засвоїв 1,3 слова з кожних 10.

Кількісний та якісний аналіз здобутих даних показав: 79,5% учнів експериментальних класів зробили монологічні повідомлення, що перевершують за обсягом вимоги програми, тоді як лише 13,9% учнів контрольних класів досягли їх. 75,5% учнів експериментальних класів використали у своїх повідомленнях 4 і більше структур, в той час як таких учнів у контрольних класах виявилось лише 9%. Темп мовлення учнів експериментальних груп перевершив темп мовлення контрольних більше ніж у 3 разі.

Результати експериментального навчання було підсумовано в травні 1984 р. на республіканському семінарі в Одесі: його учасники дістали можливість спілкуватися з учнями експериментальних

класів у межах опрацьованого матеріалу, проводити контрольні опитування і писемні роботи. У рішенні семінару було висловлено побажання запровадити експериментальні підручники в усіх школах України.

До початку 1984/85 навчального року відповідно до наказу Міністерства освіти України № 242 від 17.07.1984 р. підручник /23/ був терміново виданий, і в усіх школах Овідіопольського району Одеської області, Старокиївського району м.Києва та в деяких інших школах розпочалось дослідне навчання.

У вдосконаленому посібнику скорочено тематику й обсяг лексичного матеріалу, введено граматичні правила, удосконалено структуру уроків, збільшено кількість мовленнєвих завдань.

Дослідним навчанням було охоплено близько 2000 учнів сільських і міських шкіл. Це виключало можливість систематичного контролю за його ходом, а залучення до роботи великої кількості вчителів з різним стажем і мовн. та методичною підготовкою давало можливість перевірити технологічність підручника. Вважаємо, що широке охоплення учнів і вчителів є обов'язковою умовою дослідного навчання: лише завдяки цьому усуваються фактори випадковості, виключаються можливості спеціального добору учнів і вчителів, переведення недостатньо встигаючих учнів в інші класи. Крім того, неможливість постійного контролю з боку експериментатора наближає умови дослідного навчання до природного, дає змогу уникнути труднощів при запровадженні підручників у масову практику, зменшує неспівпадання очікуваних результатів з реальними, хоча це неспівпадання є, на думку деяких дидактів¹, рушійною силою в розвитку

1. Див.: Краевский В.В. О сущем и должном в педагогике // Новые исследования в педагогических науках. - № 3 /XVI/. - М.: 1971. - С. 3-7.

педагогічних досліджень.

У 1984/85 навчальному році в школах, де проводилось експериментальне навчання, а також у контрольних класах на третьому уроці було проведено зрізи з метою перевірки міцності сформованих умінь і навичок. Оскільки зрізи проводились у тих же класах, що й наприкінці попереднього навчального року, і за тими ж завданнями, можна було здобути дані по кожному учневі. Аналіз результатів показав, що в експериментальних класах обсяг висловлювань зменшився на 13,2%, тоді як у контрольних - на 57,1%. Понад 70% учнів експериментальних класів практично повністю зберегли свої уміння й навички, що можна пояснити лише їх міцністю. Щораз стосується учнів контрольних класів, то, порівнявши їх відповіді з даними таблиці 2, можна стверджувати: вони розпочинають заняття у 6 класі, не маючи ніякої бази, і надалі порівнювати учнів цих класів з експериментальними не має смислу.

У кінці навчального року спеціально створена Міністерством освіти комісія провела перевірку рівня вмінь і навичок учнів шкіл, де проводилось дослідне навчання. Для порівняння було взято кращі школи, які працювали за діючими підручниками. Таблиці 4 і 5, складені на основі протоколів перевірки, дають повне уявлення про результативність дослідного навчання.

Таблиця 4

Результати перевірки усних мовленнєвих умінь

Види мовлення Групи	Діалогічне мовлення		Монологічне мовлення	
	Експериментальні	Контрольні	Експериментальні	Контрольні
Всього перевірено учнів	72	62	112	127
З них виконали завдання в межах вимог програми	69	19	105	46
Процент виконання	95,6	30,6	93,7	36,2

Таблиця 5

Розподіл учнів, що оволоділи усним мовленням вище від програмних вимог /за кількістю фраз/реплік/

Кількість фраз /реплік/	Діалогічне мовлення		Монологічне мовлення	
	Експериментальні групи	Контрольні групи	Експериментальні групи	Контрольні групи
6	3	2	8	4
7	3	-	3	4
8	1	2	11	7
9	5	1	5	3
10	3	-	10	1
11	1	1	7	1
12	5	-	6	-
13	5	-	3	1
14	5	-	4	-
15	6	-	5	1
16 і більше	20	-	9	-
Всього	57	6	71	22
Всього перевірено	72	62	112	127
Процентне відношення учнів з високим рівнем засвоєння усного мовлення	79,1	9,7	63,4	17,4

Дані, наведені в таблицях, свідчать, що система, реалізована в посібниках, забезпечила, по-перше, можливість оволодіння програмними вимогами майже всім учням /95,6%; 93,7%/, а, по-друге, високу якість засвоєння матеріалу: 79,1% учнів змогли спілкуватися

між собою або з перевіряючим у нормальному темпі при незначній кількості помилок.

Учителі експериментальних класів неодноразово відмічали зростання темпу читання українською та російською мовами. Оскільки давно відомо, що вивчення іноземної мови сприяє удосконаленню рідної /у цьому проявляється один з компонентів загальноосвітнього значення вивчення іноземної мови/, ми не проводили спеціальних досліджень для підтвердження цього феномена. Крім того, всі учні школи вивчали англійську мову за експериментальними посібниками, тому робити висновки було некоректно: могли вплинути інші фактори, зокрема, пов'язані з навчанням.

На початку 90-х років мале підприємство "Інститут розробки та впровадження авторських методів навчання" організувало вивчення англійської мови за нашою концепцією у самооплатних групах. Звичайно, у цих групах навчались кращі учні, але були й такі, які у своїх школах мали переважно трійки з усіх предметів. Саме за цими учнями були проведені спостереження. За допомогою вчителів були підібрано коригуючі пари з тих учнів, які не навчались у самооплатних групах, але мали приблизно такі ж показники у швидкості й правильності читання та орфографічній грамотності. Протягом року було проведено дві перевірки: у кінці першого півріччя і в кінці навчального року. Перша перевірка виявила стійку тенденцію до підвищення швидкості читання й грамотності в учнів, які вивчали іноземну мову, порівняно з їхніми візаві. Друга перевірка показала, що з 23 учнів, за якими велось спостереження, 14 одержали добрі оцінки з рідної мови, тоді як серед учнів, що входили до коригуючих пар, таких учнів виявилось лише 4.

Позитивний вплив іноземної мови на вивчення рідної можна

пояснити кількома причинами: 1/ система навчання передбачає порівняння явищ рідної та іноземної мов; 2/ контрольні завдання з англійської мови передбачають читання рідною мовою у дуже високому темпі; 3/ орфографічне промовляння використовувалось і при вивченні правопису рідної мови; 4/ при вивченні іноземної мови за нашою концепцією розвиваються такі якості, як швидкість і точність запам'ятовування, що не може не сприяти вдосконаленню рідної мови. Разом з тим вивчення іноземної мови за час, не передбачений навчальними планами, не призводить до перевантаження учнів, про яке так багато пишуть у педагогічній літературі. Учень стомляється не від того, що багато вчить, а від того, що погано знає.

ВИСНОВКИ

У дослідженні розглянуто коло питань, які мають безпосередні відношення до теорії і практики навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі, а саме:

1. Сформульовано основну діалектичну суперечність процесу навчання іноземних мов як суперечність між необхідністю формування самостійного іншомовного динамічно-стереотипу і неминучістю використання при цьому рідної мови учнів. Вибір способу розв'язання цієї суперечності визначає суть методичної системи. Система, представлена в дослідженні, ґрунтується на широкому використанні рідної мови.

2. Визначено вимоги до системи навчання іноземних мов в умовах масової школи. Це насамперед:

а/ надійність, як таку властивість системи, що забезпечує досягнення поставлених цілей незалежно від зовнішніх умов;

б/ технологічність, як властивість, завдяки якій реалізація;

поставлених цілей не вимагає надмірних зусиль учителя й учнів та великої кількості допоміжних засобів;

в/ простота, завдяки чому використання підручників, у яких вона реалізована, стає легким і зрозумілим.

3. Розроблено концепцію навчання іноземних мов на початковому етапі, що має такі характеристики:

- взаємопов'язане паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- широке використання перекладу як засобу навчання;
- усвідомлене виконання учнями мовних операцій на етапі формування навички;
- навчання мовленнєвої діяльності на основі сформованих навичок;
- визначення письма не лише як засобу, але й як однієї з цілей навчання;
- керування самостійною роботою учнів на основі спеціальних вправ, що допомагають визначити сформованість навичок.

4. Уточнено поняття "засоби навчання" і подано його визначення як сукупність предметів, явищ, ідей і способів дій, що є умовою реалізації цілей навчально-виховного процесу. Звуження обсягу поняття "засоби навчання" призводить до висновку про можливість навчання без будь-яких засобів.

5. Обгрунтовано необхідність комплексного підходу до визначення цілей навчання і розширення їх за рахунок письма.

6. Створено серію підручників для середньої загальноосвітньої школи /5-ІІ класи/ а також підручник для першого класу шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. В лабораторії навчання іноземних мов під нашим керівництвом створено аналогічні підручники для 5-ІІ класів з іспанської та французької мов.

7. У підручниках англійської мови запроваджено такі оригінальні методики: а/ навчання техніки читання, яке ґрунтується на особливій послідовності введення букв залежно від правил читання; б/ навчання письма, що розв'язує проблему історичних /традиційних/ написань шляхом використання орфографічного промовляння; в/ навчання лексики на основі розподіленого в часі повторення.

8. Проведено експериментальну й дослідну перевірку підручників англійської, іспанської та французької мов. Доведено, що підручники, підготовлені на основі концепції, яка виноситься на захист, забезпечують усім учням базовий рівень, що дає змогу продовжити вивчення іноземних мов у наступних класах. Закладена в підручники методика сприяє також підвищенню грамотності учнів і швидкості читання рідною мовою.

СПИСОК

публікацій з теми дослідження

А. МОНОГРАФІЇ, ПІДРУЧНИКИ ДЛЯ ВУЗІВ, ПОСІБНИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ І БРОШУРИ

1. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках // В.А.Бухбиндер, Н.Л.Белоцерковская, В.М.Плахотник и др. Под ред. В.А.Бухбиндера.- Киев: Вища школа, 1980.- 248 с. Авторська участь - нарис: Взаємодія усного і писемного мовлення. 0,6 др. арк.

2. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия для педагогических институтов // В.А.Бухбиндер, В.М.Плахотник и др. - Киев: Вища школа, 1984.- 201 с. Авторська участь - два розділи: загальні питання навчання німецької мови. Навчання письма, 2,5 др. арк.

3. Основы методики преподавания иностранных языков. Допущено Министерством высшего и среднего специального образования в качестве учебника для студентов институтов и факультетов иностранных языков // И.М.Берман, В.А.Бухбиндер, В.М.Плахотник и др. Под ред. В.А.Бухбиндера и В.Штраусса.- Киев: Вища школа,- 1986.- 336 с. Авторська участь - 3 розділи: Цілі, засоби і зміст навчання іноземних мов у школі. Навчання діалогічного мовлення. Навчання монологічного мовлення, 3,5 др. арк.

4. Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts // Л.Поль, В.Штраусс, В.М.Плахотник и др.: Под ред. В...Бухбиндера и В.Штраусса.- Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. - 1986.- 264 с. Авторська участь - 2 розділи, 2,4 др. арк.

5. Книга для учителя до навчального посібника з англійської мови для I класу шкіл з викладанням ряду пред'єтів англійською мовою // В.М.Плахотник, Т.Л.Сірик.- Київ: Радянська школа, 1984.- 127 с.

6. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.- Киев: Радянська школа.- 1990.- 103 с.

7. Обучение испанскому языку на начальном этапе в средней школе // В.Г.Редько, В.М.Плахотник. - Киев: Радянська школа, 1990.- 104 с. Авт. участь - перший розділ, 1,5 др. арк.

8. Обучение французскому языку на начальном этапе в средней школе // А.Т.Тимченко, Н.Н.Василивецкая, В.М.Плахотник. - Киев: Радянська школа, 1990.- 104 с. Авт. участь - перший розділ, 1,5 др. арк.

9. Школа лицей. Концепция, педагогическое и техническое задание на проектирование учебно-воспитательного комплекса научно-производственного объединения "Ротор" // Чабанов А.И., Мадзигон В.Н., Плахотник В.М. и др. - Киев: НИИ педагогики УССР.- 1990.- 216 с. Авт. участь - розділ: Вивчення іноземних мов, 0,5 др. арк.

10. Навчання англійської мови у У класі. Методичний лист Мін. освіти України.- Київ:- 1975. - 74 с. + 20 таблиць.

11. Використання засобів зорового унаочнення у навчанні розуміння на слух фабульних текстів англійською мовою. Методичні розробки // В.М.Плахотник, М.Д.Бігич. Респ. навчально-метод. кабінет ТЗН.- Київ:- 1976.- 75 с.

12. Интенсификация обучения лексике методом распределенного во времени повторения // Л.И.Новохацкая, В.М.Плахотник. - Полтава: Полтавский ОИУ.- 1985.- 34 с.

13. Интенсификация обучения английскому языку в средней школе с изучением ряда предметов на иностранном языке. Методические рекомендации // Л.И.Новохацкая, В.М.Плахотник, Ю.В.Бардакова, Полтавский ОИУ.- Полтава:- 1986.- 25 .

14. Методические указания по трактовке переводных упражнений на лекциях курса методики преподавания иностранных языков.- Владимир: Влад. пединститут. - 1987.- 16 с.

15. Обучение иностранным языкам в I классе четырехлетней начальной школы. Методические рекомендации // В.М.Плахотник, В.Г.Редько, А.Т.Тимченко.- Киев: Мин. нар.просв.- 1987.- 60 с.

Б. ПІДРУЧНИКИ І ПОСІБНИКИ ДЛЯ УЧНІВ

16. English. Експериментальні завдання для учнів І класів шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою // - Київ: НДІ педагогіки України, 1977.- 106 с.

17. English. Експериментальні завдання для учнів ІІ класу. Частина І. // В.М.Плахотник, К.І.Онищенко.- Київ: НДІ педагогіки України, 1978.- 88 с.

18. Навчальні завдання з англійської мови для учнів ІІ класу. Частина ІІ // В.М.Плахотник, К.І.Онищенко.- Київ: НДІ педагогіки України, 1978.- 88 с.

19. Навчальні завдання з англійської мови для учнів ІІІ класу // В.М.Плахотник, М.П.Дворжецька, М.Н.Кравченко.- Київ: КДПІІМ, 1978.- 82 с.

20. Учебные задания для 4-х классов средней общеобразовательной школы. Часть І // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, А.А.Востриков.- Одесса: НДІ педагогіки України, 1983.- 40 с.

21. Учебные задания по английскому языку для учащихся 4-х классов средней общеобразовательной школы. Часть ІІ // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, А.А.Востриков.- Одесса: НДІ педагогіки України, 1984.- 158 с.

22. Англійська мова. Навчальний посібник для І класу шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою. Рекомендовано Міністерством освіти УРСР // В.М.Плахотник, Т.Л.Сірик.- Київ: Радянська школа.- 1984.- 128 с. Вид. ІІ, 1987.- 152 с.

23. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 4 класса средней школы // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, А.А.Востриков.- Киев: Радянська школа.- 1984.- 217 с.

24. Учебные задания по английскому языку для 5-х классов средней школы // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, А.И.Безлюдный.- Умань: Уманский гос. пед. институт, 1985.- 157 с.

25. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 5 классов средней школы // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.- Киев: Радянська школа, 1985.- 208 с.

26. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 6 класса средней школы // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.- Киев: Радянська школа, 1986.- 169 с.

27. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 7 класса средней школы // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.- Киев: Радянська школа, 1987. - 176 с.

28. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 8 класса средней школы // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, С.Л.Захарова.- Киев: Радянська школа.- 1988.- 180 с.

29. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 10 класса средней школы // В.М.Плахотник, Н.В.Баранова.- Киев: Радянська школа.- 1989.- 157 с.

30. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для II класса средней школы // Плахотник В.М., Мартынова Р.Ю., Н.В.Баранова.- Киев: Радянська школа, 1990.- 220 с.

31. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 4 класса средней школы. Издание второе переработанное // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, А.А.Востриков. - Киев: Радянська школа, 1988.- 192 с.

32. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 6 класса средней школы. Издание второе переработанное // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова. - Киев: Радянська школа, 1990.- 208 с.

33. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 7 класса средней школы. Издание второе, переработанное // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.- Киев: Радянська школа, 1990.- 176 с.

34. Английский язык. Экспериментальное учебное пособие для 8 класса средней школы. Издание второе переработанное // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.- Киев: Радянська школа, 1991.- с.

35. Учебные задания по английскому языку для учащихся 5-х классов средней общеобразовательной школы, часть I // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, А.А.Востриков.- Одесса: Редакционно-издательский отдел облсполкома, 1990.- 102 с.

36. English . Учебник английского языка для детей среднего школьного возраста // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.- Одесса: НИИ педагогики Украины, 1991.- 234 с.

37. Учебник русского языка для учащихся средней школы /первый год обучения // В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова, Е.В.Мальхина.- Одесса, 1992.- 278 с.

В. ПРОГРАМИ

38. Програми середньої загальноосвітньої школи з преподаванням ряду предметів на іноземному мові. I-X класи.- Київ: Радянська школа, 1983.- 64 с.

39. Програми середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. 5-II класи.- Київ: Радянська школа, 1988.- 72 с.

40. Програми середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземного мови. I-II класи. - Київ: Радянська школа, 1988.- 40 с.

41. Програми середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземного мови. Іноземні мови. 7-II класи //- Київ: Радянська школа, 1990.- 16 с.

42. Програми середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. У-XI класи. - Київ: Радянська школа, 1991.- 32 с.

43. Програми середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземних мов. I-II класи. - Київ: Радянська школа, 1991.- 40 с.

44. Програми педагогічних училищ. Методика навчання іноземного мови в дитячому садку.- Київ: РНМК, 1992.- 12 с.

Г. СТАТТІ В НАУКОВИХ ЗБІРНИКАХ І ЖУРНАЛАХ

45. Технічні засоби в молодших класах // Іноземні мови в школі, вип. VI.- Київ: Радянська школа, 1963.- С. 81-88.

46. Діафільми на уроках іноземного мови // Радянська школа, 1964, № 12.- С.47-50.

47. Використання фавульних діафільмів на уроках англійської мови в I-II класах // Іноземні мови в школі, вип. УП.- Київ: Радянська школа, 1964.- С. 77-88.

48. Головні психолінгвістичні передумови оволодіння іноземною мовою і технічні засоби навчання // Методика викладання іноземних мов. Вип. I.- Київ: Радянська школа, 1965.- С. 29-36.

49. Деякі психологічні передумови оволодіння іноземною мовою молодшими школярами // Методика викладання іноземних мов, вип. I.- Київ: Радянська школа, 1965.- С. 101-104.

50. Оволодіння конструкціями англійської мови в І-ІІ класах // Радянська школа.- 1965.- № 5.- С.94-99.

51. Самостійна робота з іноземної мови в групі подовженого дня // Радянська школа.- 1965.- № II.- С. 57-61.

52. Про використання фонограм на уроках англійської мови в І-ІІ класах // Методика викладання іноземних мов, вип. 2. - Київ: Радянська школа.- 1966.- С. 149-157.

53. Навчання техніки читання англійською мовою // Радянська школа.- 1968.- № 2.- С. 47-55.

54. Домашня робота з іноземної мови при усному методі навчання в І класі // Методика викладання іноземних мов, вип. III.- Київ: Радянська школа.- 1968.- С. 106-III.

55. До навчання іноземних мов дітей 6-7 років // Дошкільне виховання.- 1970.- № 6.- С.12-14.

56. Деякі питання організації та методики навчання іноземних мов дітей 6-7 років // Методика викладання іноземних мов, вип. IV. - Київ, 1971.- С.59-66.

57. Про навчання розуміння фабульних текстів у І класі // Матеріали II-й республіканської научної конференції по проблемам експериментування в методикі обучения иностранным языкам.- Киев: 1971.- С.142-143.

58. Про деякі особливості системи навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку // Матеріали II-й республіканської научної конференції по проблемам експериментування в методикі обучения иностранным языкам.- Киев: 1971.- С. 140-141.

59. До питання про мотиви вивчення іноземної мови школярами // Методика викладання іноземних мов, вип. УІІІ.- Київ: Радянська школа, 1973.- С.57-61.

60. Усний вступний курс з елементами читання й письма англійською мовою у У класі // Радянська школа.- 1975.- № 8.- С. 75-80.

61. За високу якість знань учнів. Іноземні мови /До серпневих нарад учителів // Радянська школа.- 1975.- № 8.- С. 28-29.

62. До проблеми навчання читання англійською мовою у другому класі // Вопросы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков, вып. 2.- Киев: Радянська школа.- 1975.- С.166-171.

63. Основні проблеми побудови системи початкового навчання іноземних мов // Початкова школа.- 1977.- № 10.- С.83-88.
64. Обучение орфографии трудных слов в английском языке // Иностранные языки в школе.- 1978.- № 1.- С.90-92.
65. Навчання першокласників читання англійською мовою // Початкова школа.- 1979.- № 1.- С.51-60.
66. Методи і засоби навчання техніки читання англійською мовою // Початкова школа.- 1980.- № 4.- С.49-54.
67. Індивідуалізація навчання - об'єктивна вимога життя // Методика викладання іноземних мов.- К.: Радянська школа.- 1980.- С.118-121.
68. Навчання усного висловлювання на основі фабульних текстів // Початкова школа.- 1981.- № 10.- С.48-51.
69. Методи навчання іноземних мов і шляхи їх удосконалення// Радянська школа.- 1982.- № 9.- С.13-20.
70. Шляхи удосконалення навчально-виховного процесу на уроках іноземної мови // Радянська школа.- 1983.- № 6.- С.29-33.
71. Засоби навчання предметів комунікативного циклу // Початкова школа.- 1984.- № 2.- С.56-60.
72. Контроль як засіб підвищення ефективності навчання іноземних мов // Радянська школа.- 1985.- № 8.- С.51-54.
73. Глибше вивчати іноземні мови // Радянська школа.- 1988.- № 7.- С.40-44. У співавторстві.
74. Основна суперечність навчання іноземних мов і шляхи її розв'язання // Радянська школа.- 1987.- № 8.- С.26-29.
75. Про надійність дидактичних систем // Педагогічна наука - перебудові школи. Матеріали наукової конференції Науково-дослідного інституту педагогіки України.- Київ: НДІ педагогіки України. 1990.- С. 57-59.
76. Письмо как цель и средство обучения // Вопросы обучения иностранным языкам в национальной школе.- М.: АПН СССР.- 1991.- С.39-57.

Д. ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

77. Комплексное использование технических средств при обучении устной речи учащихся I-II классов // УП межвузовская конференция по методике преподавания на факультетах иностранных языков. Тез. докт.- М.: 1965.- С.75-76.

78. О применении специальных типов фонограмм на уроках иностранного языка в I-II классах // Республиканская конференция по методике преподавания иностранных языков. Тез. докл.- Киев: 1965.- С.97-99.

79. Некоторые с обенности запоминания иноязычной лексики детьми 6-7 лет // Тезисы республиканской научной конференции по проблемам экспериментирования в методике обучения иностранным языкам.- Киев:- 1968.- С.125-126.

80. Психологічні передумови створення системи навчання іноземних мов молодших школярів // Проблеми дальшого розвитку педагогічних і психологічних наук. Тези республіканської наукової конференції. Том 2.- Київ:- 1977.- С.109-110.

81. Про метод визначення узагальненого показника навчання з використанням тестів // Проблеми дальшого розвитку педагогічних і психологічних наук. Тези республіканської наукової конференції. Т.2.- Київ:- 1977.- С.117-119.

82. Проблема технологичности учебников иностранного языка // Теория и практика сочания школьных учебников. Тезисы Всесоюзной конференции.- М.: 1988.- С.146.

83. Альтернативні підручники як засіб підвищення ефективності навчального процесу // Підвищення ефективності навчання іноземних мов на основі вибору альтернативних підручників. Тези доповідей республіканського семінару.- Миколаїв: 1990.- С.13-14.

468 724

AB 26.103
AB 26.103