

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

**КАЛАШНИК**

**Наталія Григорівна**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ВИВЧЕННІ  
ДРУГОЇ (ІНОЗЕМНОЇ) МОВИ  
В ШКОЛІ ТА ВУЗІ**

13.00.01 - Теорія та історія педагогіки

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

дисертації на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Київ - 1994

Робота виконана у Київському державному педагогічному інституті іноземних мов.

- Науковий керівник - кандидат педагогічних наук,  
професор М.Б. ЄВТУХ
- Офіційні опоненти - дійсний член АПН України,  
доктор педагогічних наук,  
професор О.Р. МАЗУРКЕВИЧ
- Кандидат педагогічних наук,  
доцент О.В. ЯРЕМЕНКО
- Провідна установа - Луганський педагогічний  
інститут ім. Тараса Шевченка

Захист відбудеться "28" Березня 1994 року на засіданні спеціалізованої ради К 068.18.15 по присудженню наукового ступеня кандидата педагогічних наук у Київському університеті ім. Тараса Шевченка за адресою: 252601, м. Київ, вул. Володимирська, 60 ауд. 330. (1400)

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Київського університету.

Автореферат розісланий "23" лютого 1994 року.

Вчений секретар  
спеціалізованої вченої ради

КАШИН С.О.



ЛНБ ім. В. Стефаника  
АН України

ЛНБ України ім.В.Стефаника



00756673 (Y)

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСЕРТАЦІЇ

А к т у а л ь н і с т ь дослідження. Державна національна програма "Освіта /Україна XXI століття/", орієнтуючи на створення системи життєздатної безперервної освіти і виховання, виведення її на рівень розвинутих країн, спрямовує на оволодіння спеціалістами з вищою освітою другою /іноземною/ мовою. Стандарти знань фахівців для міжнародних комунікацій, вивчення науково-технічної літератури і періодики, читання художньої літератури в оригіналі та загальної преси вимагають досконалого опанування всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма. Суспільному замовленню сприяє зростаючий інтерес студентської молоді до вивчення іноземних мов.

Успішне вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі спирається передусім на знання її випускниками середньої школи. Тим часом, так звана масова школа не завжди задовільно готує учнів з цього предмету.

Істотним недоліком її викладання є розрив між підходами до вивчення іноземної мови у вищих і середніх навчальних закладах. Діючі форми організації навчання – комбіновані уроки, спрямовані на всі види мовлення одночасно і придатні для V–X класів, відповідаючи системному вивченню мовленнєвих видів діяльності у вузі, водночас створюють багато ускладнень для учнів щодо цілісного розуміння предмету, закріплення знань і формування вмій та навичок. Відхід від аналітико-синтетичного засвоєння мови не сприяє оволодінню нею.

Ці педагогічні умови вимагають зближення систем вивчення іноземної мови в загальноосвітній і вищій школі, забезпечення відповідної наступності. Як універсальне педагогічне явище, наступність є встановленням необхідного зв'язку і доцільного співвідношення

між частинами предмету /внутрипредметні зв'язки/ і між спорідненими предметами /міжпредметні зв'язки/. Та в сучасних педагогічних дослідженнях як на практиці наступність розглядається в рамках однієї освітнянської системи - школи або вузу /вищого учбового закладу/. Проте на відміну від інших предметів, що у вузі розгалужуються порівняно зі школою на низку споріднених профільних і спеціальних, друга мова виступає як один предмет - "іноземна мова". Тому лінія наступності може бути не тільки в межах однієї системи, а й вертикальною - між школою і вузом та, навпаки, між вузом і школою.

Теоретичні засади умов наступності по вертикалі спираються на психологічні та педагогічні теорії і концепції. Опорною є психологічна теорія поетапного формування розумових дій /П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін/. За цією теорією послідовно розглядаються шість етапів мислительної дії, що слугують моделлю наступності і послідовності мовленнєвого процесу. Обґрунтовують наступність також концепції інформаційно-педагогічних модулів /ІІМ/, які систематизують та впорядковують знання і вміння кожної мовленнєвої дії в єдине концептуально цілісне, інтегроване об'єднання, за яким тільки й можливе оволодіння мовою. Теорія програмованого навчання та деякі інші педагогічні технології, передовий досвід викладання іноземної мови, - усе це зумовлює втілення наступності і стає ефективним засобом подолання розриву між школою і вузом у викладанні цього предмету. Важливою умовою успіху є також диференційований підхід до учнів - абітурієнтів - студентів у процесі вивчення другої мови.

Не менш значущою умовою опанування будь-якої мови, серед них й іноземної, є діяльнісний підхід до її вивчення, тобто системне розгалуження чотирьох видів мовленнєвої діяльності - аудіювання, говоріння, читання, письмо.

Забезпечення діяльнісного підходу у поєднанні з поглибленням

повторення у вузі шкільних знань і вмінь з фонетики, граматики, лексики, їхня інтеграція в цілісну систему на основі переходу від XI класу середньої школи до I курсу вузу і є провідною ідеєю дисертаційної праці.

Обрання теми дисертації "Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності у вивченні другої /іноземної/ мови в школі та вузі" викликане необхідністю розв'язання сучасних проблем безперервної освіти в Україні, підвищенню якості знань іноземної мови фахівцями всіх галузей.

**Об'єкт** дослідження: процес вивчення другої /іноземної/ мови у середній та вищій школах.

**Предмет** дослідження: особливості та умови забезпечення наступності школи і вузу в іншомовній підготовці майбутніх фахівців /нефілологічного профілю/.

**Мета** дослідження: виявлення та обґрунтування умов забезпечення наступності школи і вузу у вивченні другої /іноземної/ мови.

**Завдання** дослідження:

1. Проаналізувати джерела з проблем наступності школи і вузу та виявити педагогічні умови забезпечення її у навчанні другої /іноземної/ мови.

2. Розробити і експериментально апробувати критерії та рівні засвоєння знань і вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності.

3. Створити і обґрунтувати в ході дослідно-експериментальної роботи організаційно-методичну систему забезпечення наступності школи і вузу у навчанні іноземної мови.

4. На основі підсумків дослідження сформулювати науково-методичні рекомендації, які відповідають умовам наступності школи і

вузу для оволодіння майбутніми спеціалістами іноземними мовами.

Як робочу гіпотезу висунуто положення про те, що в сучасних умовах потрібно здійснити ряд організаційно-педагогічних заходів для забезпечення іноземної навчальної діяльності, яка б слугувала підвищенню якості знань та вмінь студентів і випускників шкіл:

- поділ учнів XI класів на дві підгрупи - поглибленого і загальноозначеного вивчення іноземної мови, зважаючи на те, що випускники першої підгрупи поступатимуть на філологічні факультети;

- диференційований та індивідуальний підходи до учнів та студентів з метою їх просування по ступенях знань: від слабких до середніх, від середніх до сильних; застосування науково-обґрунтованих критеріїв сформованості мовленнєвої діяльності учнів та студентів з метою застосування коригуючих оперативних впливів у процесі викладання мови;

- діяльнісний підхід до змісту та методів вивчення іноземної мови, узагальнення знань і вмінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності - аудіювання, говоріння, читання та письма - в єдину систему володіння практичною мовою.

Методологічною основою дисертації є положення психології і педагогіки, що обґрунтовують наступність як поширене педагогічне явище; теорія поетапного формування розумових, мислительних дій; система інформаційно-педагогічних модулів /ІІМ/, комп'ютеризації та інших засобів програмованого навчання; розвиток сучасних педагогічних технологій; втілення принципу загальної психології єдності свідомості та діяльності, диференціації та індивідуалізації навчання.

Методологічні принципи спрямовують умови практичного викладання до оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіювання,

Говоріння, читання, письма. Вони також виступають як умови мотиваційно-цільових установок особистості студентів або учнів у позитивному ставленні до вивчення іноземної мови, що також відповідає втіленню цих принципів у реальний процес.

**Методи дослідження.** Здійснено констатуючий та формуючий експерименти.

Емпіричні методи відображали практику викладання: усні та письмові контрольні заняття і роботи, самостійні домашні і групові завдання, опитування та інші методи навчальної і контрольної функції, що їх застосовували викладачі кафедри і вчителі шкіл. Проаналізовано наслідки навчання: поточні та підсумкові оцінки учнів і студентів, виконання критеріальних вимог з різних видів діяльності.

За науково-експериментальними методами створювались критерії видів мовленнєвої діяльності. Дослідження спрямовувалось на виконання критеріальних вимог, що здійснювались тричі: на початку першого курсу, на початку та наприкінці другого курсу. Застосовувались також анкетування та інтерв'ювання, експертні висновки викладачів щодо диференціації студентів.

**Організація та база дослідження**, яке тривало 5 років, поділяється на три етапи:

На першому етапі /1988-90 рр./ апробувалась та коригувалась тема дослідження, складалась бібліографія проблеми. З'ясувались методологічні основи та добирались методи. У 1989-90 навчальному році проведено констатуючий експеримент у школах та на I курсі Запорізького університету.

На другому етапі /1990-92 рр./ здійснювався основний, формуючий експеримент по наступності у вивченні другої мо-

ви школи та вузу. Розроблено й перевірено на практиці критерії сильної, середньої та слабкої мікрогруп у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

На третьому етапі /протягом 1992-93 навчального року/ підсумовано результати експерименту, написано текст дисертації та автореферату, підготовлені і опубліковані науково-методичні рекомендації.

Базою дослідження стали 9 шкіл міст Запоріжжя та Мелітополя, а також II академічних груп першого й другого курсів філологічних факультетів Запорізького університету та Мелітопольського педінституту.

Наукова новизна дослідження полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні та дослідно-експериментальній перевірці системи педагогічних умов забезпечення наступності школи і вузу при вивченні іноземної мови.

Теоретична значущість дисертаційної роботи полягає у розвитку ідеї педагогічної наступності на прикладі викладання іноземної мови у школі та вузі як ланок зумовленого процесу. Фундаментальною основою його з'явилися теоретико-методологічні обґрунтування - теорія поетапного формування розумових дій, концепції психолого-педагогічної цілісності навчально-виховного процесу у вищій школі, діяльнісного підходу до видів мовленнєвої діяльності у змісті та методиці викладання іноземної мови, диференціації та індивідуалізації навчання стосовно процесу оволодіння іноземною мовою.

Практичне значення полягає у розкритті умов ефективності застосування наступності за розробленими критеріями, організацією в школах підгруп поглибленого вивчення іноземної мови,

у яких випускники готуються до вступу у вищу школу.

На захист виносять ся :

- критерії сформованості мовленнєвої діяльності по кожному з її видів;

- педагогічні умови забезпечення наступності школи і вузу у навчанні іноземної мови;

- науково-методичні рекомендації для вчителів шкіл і викладачів мовних кафедр вузів по підвищенню якості знань і вмінь шляхом забезпечення наступності школи і вузу у навчанні іноземній мові.

А п р о б а ц і я дисертації. Про підсумки досліджень автор доповідав на науково-практичних конференціях у Запорізькому держуніверситеті /1991, 1992, 1993 рр./, Київському педінституті іноземних мов /1992, 1993 рр./, а також на курсах учителів іноземних мов Запорізької області при обласному ІУВ.

## СТРУКТУРА І ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

Дисертація складається з вступу, двох глав, висновку, списку основної використаної літератури та додатків.

У в с т у п і викладено аналітичні дані про актуальність теми; визначено об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження; сформульовано робочу гіпотезу; розкрито методологічні основи та методи експериментального дослідження, новизну, теоретичне та практичне значення праці, положення, що їх винесено на захист.

У п е р ш і й главі - "Забезпечення наступності в середній та вищій школі як педагогічна проблема" - передусім аналізуються ті методологічні обґрунтування її, які раніше було викладено там, де йшлося про актуальність, теоретичну значущість дисертації. Підрозділ "Теоретичне обґрунтування наступності у педагогіці та психології" докладно з'ясовує сутність цих теорій і концепцій. Насамперед

ідеться про відому з 50-х років теорію поетапного формування розумових, мислительних дій - одну з основних теорій у психології навчання /П.А.Гальперін, Н.Ф.Талізін/. Зважаючи на те, що наступність є досить складним дидактико-методичним явищем, її формулюють як встановлення необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмету з метою його вивчення. Проте визначення наступності значно розширюється, коли йдеться не лише про один предмет /горизонтальна наступність/ у рамках школи чи вузу, а й про зв'язок предмету між школою та вузом /вертикальна наступність/.

Отже, формування дій з предметом на прикладі іноземної мови проходило шість етапів: 1/ мотивації, за яким встановлюють низку мотивів, що спонукають до вивчення іноземної мови, зв'язують загальну та індивідуальну мету її пізнання; 2/ укладання орієнтувальної схеми, плану дій; 3/ формування безпосередніх дій з її вивчення /зміст і методику викладання/ як основний етап; 4/ ряд елементів повторення /в тому числі на різних рівнях між школою і вузом/, завдяки чому виникає потреба користуватися орієнтувальною схемою; у мовному викладанні це - етап закріплюючого тренінгу; 5/ перетворення зовнішньої мови у внутрішню, тобто до мислення іноземною мовою, що становить вищий рівень її пізнання та практичного використання; 6/ втілення мови у практичну діяльність.

Обґрунтуванням умов наступності, її перетворення в елемент теорії є концепція цілісності педагогічного процесу вищого навчального закладу. Цілісність, як системоутворююча умова, розглядає вузівський навчально-освітній процес з елементами виживання на основі діяльнісного та системно-структурного підходів. У ньому розрізняють підпроцеси /підструктури/ фронтального, диференційованогрупового, мікрогрупового та індивідуального навчання /В.А.Семеченко/. Смысл наступності як елемента цілісності полягає у з'єднанні

ланок процесу вивчення іноземної мови в єдине ціле і включає спеціалізовану її викладання у підгрупах поглибленого вивчення в XI класах школи та на I курсі філологічних факультетів /для філологічних діє система підготовки "школяр - абітурієнт - студент", оскільки тут впливають вступні іспити з іноземної мови/, наступність постає фундаментальнішою, вимагає кращої підготовки випускників шкіл для вивчення іноземної мови у вузі.

Діяльнісний підхід у процесі вивчення іноземної мови виявляється в систематизації засвоєння чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання /розуміння тексту або виступу/, говоріння, читання, письма. Щоб визначити рівні цього засвоєння, на I-II курсах слід ввести визначені практикою критерії, які зважають на сильну, середню та слабку мікрогрупи і стимулюють перехід студентів до вищих груп у міру успішності навчання.

Відповідні форми організації навчання /уроки/ у міру можливості наближаються до вимог вузів /оглядові уроки з повторенням вивченого у V-X класах матеріалу з граматики, лексики і фонетики; уроки з кожного виду мовленнєвої діяльності: тренінги типу інтенсиву, рольові ігри й етюди; критеріальні норми з деяким зниженням у порівнянні з вузівськими/. Таке практичне втілення теоретично обгрунтованої наступності між вузом і школою стає стимулом вивчення мови у випускному класі школи для тих, хто вступає на філологічні факультети.

Експериментальну частину дисертаційного дослідження було побудовано на цій теоретичній основі з поділом на констатуючий і формулюючий експерименти в умовах діяльності шкіл та філологічних факультетів університету /м.Запоріжжя/ і педінституту /м.Мелітополь/. Програма експерименту чітко відбивала умови наступності. Безпосередні методи експерименту поділялися на емпіричні /вивчення успішності та продукції учнів і студентів/ та наукові /критеріальний

аналіз результатів діяльнісного, диференційованого та індивідуального підходів/.

Конкретну мету експериментальної програми, шляхи здійснення її розкриває друга глава - "Дослідницько-експериментальна діяльність по забезпеченню умов наступності в оволодінні другою /англійською/ мовою у школі та вузі". Експериментальну програму /підрозділ 2.1. - "Методика експериментального дослідження"/ поділено на три графи: "Експериментальне завдання", "Методи та інструментарій", "Відображення результатів".

На етапі констатуючого експерименту, який за участю вчителів провадився в XI класах дев'яти експериментальних шкіл, важливим завданням було з'ясування умов, які забезпечують підвищення рівня знань і вмінь у звичайних підгрупах, який учні мали перед закінченням школи. Результати були невтішними у більшості випускників. Наступного року, згідно з експериментальною програмою, поділ на дві підгрупи був реорганізованим: за бажанням учнів та їхніх батьків і погодженням з учителями і адміністрацією школи одну з підгруп перевели на поглиблене вивчення англійської мови /за рекомендацією кафедри/, друга ж працювала за стандартною програмою.

Серед випускників 9 шкіл, відібраних для експерименту, протягом двох років було проведено соціологічне опитування з мотиваційно-цільового компоненту. На запитання "Як Ви самі оцінюєте знання з іноземної мови?" - в 243 респондентів позитивно оцінили рівень своїх знань 78 осіб /0,32/. В основному вони виконали норми вузу в читанні і говорінні I курсу /із запланованим зниженням на 20%/. Решта ж не дала передбачуваної відповіді, хоч окремі абітурієнти дещо завищували самооцінку.

Перехід до основного, формуючого експерименту в шкільних умовах здійснено в наступному 1990/91 навчальному році /278 чол./ в

XI класах. Вчителів та учнів задалегідь ознайомлено з вимогами кафедри для успішного навчання на I курсі філологічного факультету з чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Проведено серію повторювальних та узагальнюючих уроків, індивідуальних і додаткових факультативних занять з відстаючими учнями, що дозволило надолужити прогалине. Хід експерименту зацікавив учнів і батьків. Роз'яснення важливості оволодіння іноземною мовою посилює мотиваційну зацікавленість учнів у власних успіхах.

У 1991-92 навчальному році формуючий експеримент в школі повторено. Результати знань стали ще кращими, про що свідчить таблиця I.

Таблиця I

Результати формуючого експерименту в XI класах шкіл Запоріжжя і Мелітополя /1990-91 та 1991-92 навчальні роки/

Загальна кількість учнів: 1990-91 - 137; 1991-92 - 141.

Склали випускні екзамени на "5" - 0,92; 0,84 /відповідно/

	<u>1990/91</u>	<u>1991/92</u>
Відповідають вузівським критеріям:		
а/ Аудіювання /розуміння тексту середньої складності/	0,88	0,76
б/ Мовлення усне /темп, безпомилковість, вимова/	0,84	0,85
в/ Читання і переклад /вимова, безпомилковість/	0,81	0,72
г/ Письмо /безпомилковість/ - контрольний диктант на 150 слів середньої складності	0,70	0,71

Коментуючи дані емпіричного /шкільного/ і наукового /критеріального/ результату формуючого експерименту в школах, під-

креслюємо розбіжність між оцінками випускних екзаменів і науковими, вузівськими вимогами, які стали дещо вищими /0,79 та 0,73/. Відповідно до цього з 276 випускників лише 96 чол. вступили на нефілологічні факультети Запорізького держуніверситету та Мелітопольського пединституту. У вузівському формуючому експерименті вони, незважаючи на загальний конкурс, були персонально оцінені протягом перших двох років навчання. Просування і диференціація їх свідчили про успішну попередню готовність до навчання у вузі.

Попередній експеримент у вузах був не тільки констатуючим. Ще у 1990-91 навчальному році праця викладачів полягала у виявленні і перевірці аналітичних критеріїв мовленнєвої діяльності з чотирьох її видів для "сильних", "середніх" та "слабких" студентів /їхнє цифрове значення і розподіл у часі навчання на першому і другому курсах наведено в дисертації. Критеріальними показниками були прийняті:

а/ для аудіювання - точність розуміння тексту /в %/, сприйняття в темпі викладу /кількість слів за I хвилину/;

б/ для говоріння - темп усного мовлення /у складах за I секунду/; кількість помилок на 100 вимовлених слів;

в/ для читання з перекладом - швидкість читання без перекладу /кількість слів за I хвилину/; ступінь безпомилковості прочитаного тексту /в %/; вимовляння згідно з орфоепічними нормами /кількість помилок на 100 слів/;

г/ для письма - добіжка письмового висловлювання /кількість слів у диктанті, списуванні, творі/; кількість грубих і негрубих помилок.

Є ряд інших, менш важливих, кількісних і якісних критері-

їв, які докладніше характеризують опанування студентами тієї чи іншої мовленнєвої діяльності. До того ж, критерії були підготовлені для сильної, середньої та слабкої умовних мікрогруп. Їх поділяли також на три зрізи: перший - на початку I року навчання, другий - на початку другого року навчання, третій - наприкінці другого року навчання. Коли все було зважено /за допомогою секундоміра/, у 1991-92 навчальному році їх застосували в академічних групах. Відповідно умовно поділили першокурсників на три диференційовані мікрогрупи. Використано й деякі інші методи і прийоми навчального процесу. Зокрема, бригадний метод, за яким навколо сильного лідера об'єднується 5-7 середніх та слабких студентів для окремих занять з фонетики, читання, мовлення, аудіювання. Утрічі за три роки, починаючи з 1990 р. зросло методичне забезпечення занять на кафедрі. В ході формуючого експерименту помітно підвищилась психолого-педагогічна і методична майстерність викладачів.

З метою створення умов для диференціації навчання з другого півріччя I курсу починається поділ студентів. У результаті порівняння й узагальнення мотиваційних, особистісних якостей їх умовно поділили на шість підтипів: 1/ стабільно-сильний, 2/ нестабільно-сильний; 3/стабільно-середній; 4/ нестабільно-середній; 5/стабільно-слабкий; 6/ невизначений, розпливчастий. При глибшому вивченні особистості студента, на відміну від поверхової диференціації було застосовано ознаки стабільності чи нестабільності. Таких індивідуалізованих критеріїв було п'ять: 1/стан навчання /переважні оцінки на екзаменах і заліках/; 2/ оцінка лінгвістичних здібностей; 3/ з'ясування загальної мотивації до навчальної діяльності в цілому; 4/ уміння та навички до самостійної навчальної праці; 5/ прояви ініціативності до вивчення іно-

земної мови та активності у виконанні завдань.

Це також дало змогу не лише навчати, а й індивідуально виховувати студентів, впливаючи на їхню мотиваційну, морально-вольову сферу /особливо на студентів нестабільного типу, на "розпливчастих" індивідів/.

Перший /сильний/ тип характеризувався такими особистісними проявами:

1. Відмінне навчання з усіх предметів, включаючи англійську мову;

2. Прояв лінгвістичних здібностей в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності;

3. Оволодіння знаннями за свідомою мотивацією /"академік" - за визначенням психологічної типології студентів/;

4. Достатність навичок до самостійної навчальної праці, інтерес до мислення і наукового пошуку; індивідуальний стиль діяльності при виконанні репродуктивних або творчих завдань;

5. Самотренування у говорінні англійською мовою, в основному безпомилкове, читання з фонетично досконалою вимовою.

Для порівняння наведемо приклад з п'ятого типу/стабільно-слабкого/:

1. До навчальної діяльності ставиться серйозніше, ніж студент другого та четвертого типів, але невисокі здібності до розумової праці змушують з великими утрудненнями просуватися шляхом знань. Проте самолюбство не дозволяє бути гіршим за інших. Тому старання, копітка праця над собою, хоч і мало дається знаки, та поступово підвищує рейтинг: із слабкої групи наприкінці II курсу може увійти до середньої і навіть твердо, стабільно - на задовільну або добру оцінку.

2. Лінгвістичні здібності і загальна грамотність невисокі,

але старанність допомагає стабілізувати темп і виробити індивідуальний стиль діяльності. Стиль, що був зовсім не виробленим, поволі починає складатися в процесі навчання, причому перевага віддається техніко-технологічному словникові.

3. У мотивації прагне досягти основної мети – нормального становища, не відстати від здібніших. Від цього залежать і прагнення, і ціннісні орієнтації.

4. Ставлення до іноземної мови є позитивним /"згодиться у житті"/, але успішність з неї задовільна, а критерії з видів мовленнєвої діяльності не вищі за середні на II курсі, хоча на I курсі були слабкими.

Особливий інтерес викликало в процесі експерименту просування тих 96 студентів, які вступили до університету на неїлологічні факультети, закінчивши XI класи дев'яти експериментальних шкіл протягом двох навчальних років /1990-92 рр./. Саме вони втілювали найбільшою мірою результат наступності. Від просування їх по "східцях" знань і в мікрогрупах залежала якісна оцінка зв'язку "вуз – школа" /робота вчителів в XI класах за вимогами вузу/. Цей метод цілком себе виправдав.

До експериментальної програми не було включено її складовий елемент – позааудиторну виховну роботу у вузі, позаурочну діяльність учнів XI класів з англійської мови. Цей вид педагогічного впливу на студентів і старшокласників значною мірою поставав умовою їх мовленнєвої діяльності, позитивної мотивації вивчення мови, здійснення комунікації між українцями та іноземцями.

Усі зазначені умови і здійснений у ході формуючого експерименту навчально-виховний план забезпечили результати впровадження ідеї наступності в системах "школа-вуз" – "вуз-школа".

Нижче подаються аналітичні результати просування студентів експериментальних груп /6/ протягом I та II курсів /148 чол./ у процесі вивчення англійської мови.

Таблиця 2

Результати формуючого експерименту із запровадженням ідеї наступності на першому етапі вивчення англійської мови

	<u>Початок</u> <u>I курсу</u>	<u>Кінець</u> <u>II курсу</u>	<u>Індекс</u> <u>просу-</u> <u>вання</u>
<b>А у д і ю в а н н я</b>			
Сильна мікрогрупа	7	39	0,22
Середня мікрогрупа	56	99	0,32
Слабка мікрогрупа	85	10	-0,51
Загальний % просування			55,0
<b>Г о в о р і н н я</b>			
Сильна мікрогрупа	9	25	0,12
Середня мікрогрупа	50	116	0,42
Слабка мікрогрупа	89	26	-0,63
Загальний % просування			34,3
<b>Ч и т а н н я</b>			
Сильна мікрогрупа	12	29	0,11
Середня мікрогрупа	57	111	0,37
Слабка мікрогрупа	89	2	0,52
Загальний % просування			27,2
<b>П и с ь м о</b>			
Сильна мікрогрупа	15	34	0,13
Середня мікрогрупа	82	96	0,10
Слабка мікрогрупа	45	18	-0,10
Загальний % просування			11,5

Результати експерименту докладно обчислені в тексті дисертації. Таблиця 2 є інтегративним підсумком, в якому показники кількості студентів поєднуються з індексами їхнього переходу із серед-

ніх до сильних мікрогруп, а із слабких - до середніх /а в окремих випадках /2-3/ - до сильних/. Прибуття-вибуття студентів, яке спостерігалось протягом двох років навчання /9 чол./, не змінило загального стану, оскільки вони належали до середніх мікрогруп. Визначення індексів для кожної групи велося за допомогою десяткових дробів, за одиницю яких було прийнято загальну кількість студентів в експериментальних групах /1,0 = 148/. Переведення в показник "індекс просування" здійснювали як результат обчислення різниці між початком I курсу та кінцем II курсу в числі, вираженому десятковими дробами.

що ж до 96 учнів, які вступили з експериментальних XI класів за загальним конкурсом на філологічні факультети, то вони досить активно вивчали англійську мову. На початку I курсу /не всі навчалися в експериментальних мікрогрупах /45 чол. з них відразу увійшли до сильної мікрогрупи. Наприкінці II курсу їх стало 66. Індекс просування - +21 чол. = 0,31.

До середньої критеріальної групи масиву увійшло в середньому на початку 46 чол., наприкінці - 32, оскільки решта /21 чол./ дістала показники сильної мікрогрупи. Слабка мікрогрупа - 7 чол., яка була на початку, самоліквідувалася /1 чол. оволодів нормативами сильної мікрогрупи, 6 чол. - нормативами середньої/.

Позитивні наслідки експерименту /збільшення на 1/3 результатів мовленнєвої діяльності; в окремих випадках - аудіювання і говоріння - значно більше/, хоч і не були абсолютними /попереду ще два роки навчання з елементами професійної спрямованості/, дали змогу скласти основні науково-методичні рекомендації з наступності у вивченні іноземної мови.

І. Існуючі соціальні потреби розширення діяльності кафедри  
АН України

ків на всіх рівнях у сферах науково-технічного прогресу, техніко-технологічних і управлінських потреб вимагають від спеціалістів промисловості, транспорту, зв'язку, будівництва України володіти принаймні однією іноземною мовою /переважно англійською/. Організаційно-педагогічними умовами поліпшення знань і вмінь з цієї мови є втілення явища наступності школи з вузом, та вузу з школою. Двобічність наступності вимагає з боку школи належної підготовки випускників XI класів, які мають намір вступити до вузу, тобто вивчення мови за вузівськими вимогами, а з боку вузу - методичної допомоги школі.

2. Організаційно-педагогічною умовою здійснення підготовчої діяльності є поділ на добровільних засадах учнів XI класу на дві підгрупи, в одній з яких запроваджують поглиблене вивчення іноземної мови, а в другій - за загальнонавчальною програмою. У підгрупі з поглибленим вивченням запроваджують, крім комбінованих уроків, оглядові /за матеріалом V-X класів/ з фонетики, граматики, лексики, які поєднуються узагальненим повторенням з різних видів мовленнєвої діяльності. Регулярно щочверті влаштовують аналітичні дослідження за вузівськими критеріями I курсу, знижуючи кількісні дані на 20-25%. Ширше, ніж у загальних підгрупах, розгорнуто індивідуальний підхід до учнів, які слабше встигають. Отже, за цих умов можна значно посилити навчальний потенціал випускників без будь-яких додаткових затрат часу і коштів.

3. Організаційно-педагогічною стороною наступності "школа - вуз" є диференціація викладання мови першокурсникам при умовному /без повідомлення студентам/ поділі академічної групи на три мікрогрупи: сильну, середню і слабку.

Відповідним чином організовують форми частини практичних занять на I та II курсах філологічних факультетів, коли сильні сту-

денти об'єднують середніх і слабких для виконання останніми індивідуальних завдань. Це не виключає й групових занять. Набагато підвищуються в кожного викладача засоби методичного забезпечення занять, які здебільшого також мають диференційне спрямування.

У висновках дисертаційної праці узагальнено її теоретичні та методичні параметри, проаналізовано результати формулюючого експерименту. Дослідження дозволило виявити умови, за яких наступність між школою і вузом перетворюється в універсальну педагогічну категорію, на прикладі викладання англійської мови довести широкі можливості її використання. Гіпотеза підтверджена всім ходом і результатами дослідження.

Основні положення дисертації опубліковано в таких працях автора:

1. Роль іноземної мови у підготовці до самостійної діяльності //Соціально-педагогічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Тези Всесоюзної науково-практичної конференції 14-18 лютого 1991 р. - Запоріжжя, 1991. - С. 10-13.

2. Вивчення студентами-істориками теми "Визвольна війна українського народу" на заняттях з іноземної мови //Проблеми історії національно-визвольного руху в Україні в період феодалізму та капіталізму: Тези Всесоюзної науково-практичної конференції 26-29 квітня 1991 р. - Запоріжжя, 1991. - С. 55-56.

3. Відбір граматичного матеріалу для інтенсивного курсу англійської мови в негуманітарному вузі //Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень та викладання іноземних мов: Тези науково-теоретичної конференції 21-24 жовтня 1991 р. - Київ, 1991. - С.22-23.

4. Методичні рекомендації з контрольних робіт з англійської мови /для студентів I-2 курсів заочного відділення/. - Запоріжжя, 1989. - 22 с.

5. Методичні рекомендації з контрольних робіт з англійської мови для студентів 3-4 курсів /історичного факультету/. - Запоріжжя, 1989. - 24 с.

6. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності у вивченні другої мови у школі та вузі //Проблеми формування загальнолюдських цінностей в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: Допов. на міжнар. науково-практичній конференції 26-30 червня 1991 р. - Вінниця, 1991. - С. 137-145.

*М. П. Мелешко*

AB 29.211

460516

1183041  
**AB 29.213**

4. *Специальная программа*  
для детей с нарушением слуха  
Москва, 1961. - 24 с.

5. *Специально-педагогический язык глухонемых* (методика обучения и развития слухового языка у детей с нарушением слуха) - методический материал для учителей в средних специальных учебных заведениях. Москва: Центральный институт просвещения, 1961. - 24 с.

*М. П. Киселева*