

Лілія Кравчук

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЕТАПІВ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. (1950-2006)

У контексті сучасних процесів загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держав світу. З огляду на актуальність проблеми її обрано темою дослідницької роботи в межах хронологічних рамок (1950-2006).

Запропонована нами періодизація допоможе сформувати цілісне системне уявлення про іноземну освіту в Україні другої половини ХХ ст., визначити співвідношення між попереднім та наступними етапами розвитку іноземної освіти, встановити наступність між ними та специфічні риси кожного з етапів.

Як зазначає Ольга Сухомлинська, проблема періодизації розвитку будь-яких явищ, тобто визначення певних періодів, – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання. Вона потребує досконалого знання про об'єкт дослідження, про суміжні з ним науки, розвиненого наукового світогляду того, хто береться за цю складну справу.

В радянські часи ця проблема вирішувалась досить легко: певній когорті вчених доручалась розробка і періодизація історії Комуністичної партії Радянського Союзу, і всі науки, принаймні, гуманітарні, узгоджували, підлаштовували свою періодизацію до загально визначеної [12, 32].

Питання періодизації постає в науці тоді, коли відбувається певна криза, коли відпадають і стають непереконливими засади і аргументи, на яких вона базувалася. Це відбувається і тоді, коли відкривається і поповнюється дослідницьке поле, тобто розширюється джерельна база, відкривається низка «білих плям», переглядаються і переоцінюються усталені погляди і положення, тобто змінюється науковий дискурс [12, 48].

Для дослідження ми обрали періодизацію етапів іноземної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ ст., оскільки в історико-педагогічній науці визріла потреба не тільки нових підходів до періодизації етапів вивчення іноземної мови, а й встановлення наступності та якісних відмінностей між ними; врахування труднощів та прорахунків реформування системи іноземної підготовки учнів в різних суспільних умовах.

Освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони вкупі з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом для періодизації розвитку школи [12, 3].

За такого підходу при визначенні розвитку етапів іноземної підготовки учнів неможливо обійтися без розгляду розвитку освіти, як однієї з найважливіших її складових.

Ми виокремили шість основних етапів іноземної підготовки учнів. Основою для нашої періодизації є зміни пов'язані з реформуванням як змісту так і структури шкільної освіти другої половини ХХ ст., а саме:

Етап 1 – (1949-1959) рр. навчання іноземної мови в умовах семирічної школи;

Етап 2 – (1960-1970) рр. навчання іноземної мови в умовах підготовки реформи школи;

Етап 3 – (1971-1980) рр. навчання іноземної мови в умовах реформи школи;

Етап 4 – (1981-1990) рр. навчання іноземної мови в умовах завершення реформи школи ;

Етап 5 – (1991-2001) рр. навчання іноземної мови в умовах незалежності.

Етап 6 – (2002-2006) рр. введення навчання іноземної мови в початковій школі.

Перший етап іноземної підготовки учнів охоплює 1949-1959 роки та пов'язаний з прийняттям закону про обов'язкову семирічну освіту.

Верхня межа даного етапу пов'язана із створенням єдиного типу школи: трудової, загальноосвітньої, політехнічної школи-семирічки. Власне, даний етап радянського періоду нас зацікавив політичними пріоритетами держави щодо вивчення іноземних мов.

А саме, глобальна політизація школи, відсутність демократичного підходу уряду до сфери іноземної освіти, відсутність достатньої кількості фахівців, для забезпечення потреб учнів та їхніх батьків щодо опанування різними іноземними мовами [8, 44].

Заідеологізованість й заполітизованість це саме ті фактори, які гальмували реформування освітньої сфери.

Нижня межа даного періоду співпадає із

значними змінами в підходах до змісту освіти та прийняттям прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР» (1958), який передбачав у кінцевому рахунку зміни «школи навчання» на «трудова школу». Він був результатом XX з'їзду КПРС «Хрущовською відлигою», яка викликала до життя часткову демократизацію різних аспектів радянського суспільства» [12, 62].

Другий етап нашого дослідження охоплює (1960-1970) рр.

Верхню межу другого етапу ми визначили з урахуванням таких факторів: початок 60-х років тісно пов'язаний з підготовкою реформи школи та переорієнтацією цілей навчання іноземних мов, а також пошуком способів удосконалення викладання іноземних мов.

Саме в зазначений період відбулося обґрунтування й втілення в життя нового, свідомо-практичного методу навчання іноземних мов, який набув повного розвитку на початку 60-х років [1, 138].

Цей етап можна розглядати як початок глибинних змін у цілях та методах вивчення іноземної мови порівняно з іншими етапами вивчення, особливо щодо співвідношення різного рівня педагогічних феноменів.

Для 60-70-х років характерними були постійна зміна навчальних планів та програм, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління школою, розуміння зв'язку школи з життям лише як ознайомлення з виробництвом [10, 63].

Вибір нижньої межі (70-ті роки) був пов'язаний із виникненням принципово нових методів навчання іноземних мов та появи великої кількості наукових робіт по комунікативній лінгвістиці, що дало початок комунікативному спрямуванню у вивченні іноземної мови. А це означало зовсім новий етап у навчанні практичного оволодіння мовою. Дані теорії стають ядром принципово нового наукового спрямування, нової наукової парадигми [2, 133].

Третій етап нашого дослідження сягає (1971-1980) рр.

Верхню межу третього етапу ми пов'язуємо із дослідженнями 1971 років ХХ ст., які виявили й пояснили джерела недостатньої ефективності офіційно визнаного в попереднє десятиліття свідомо-практичного методу навчання іноземних мов, сприяли обґрунтуванню нових методичних підходів – комунікативного та особисто-діяльнісного й відкривали широкий шлях для наукового вдосконалення методики навчання іноземних мов.

Діяльність науковців, педагогів щодо удосконалення змісту середньої освіти продов-

жувалася в 1970-1980 роках: уточнювалися програми, обґрунтовувалися міжпредметні зв'язки, конкретизувалися поняття світоглядного, морального характеру. Особлива увага приділялась розвивальним функціям змісту освіти.

Вибір нижньої межі (80-ті роки) зумовлений розробкою нових концепцій змісту загальної середньої освіти (їх автори – вчені АПН СРСР та ініціативний колектив «ВНІК»), що стали «своєрідним містком між традиційною радянською школою, яка ось-ось мала відійти в минуле, й новою ситуацією розвитку освіти в пострадянських країнах» [13, 161].

Пріоритетними педагогічними цінностями даного етапу стали: зміни рудименту старих підходів у змісті освіти України, починаючи з 20-х років, які «відображають, як загальні риси розвитку народної освіти у колишньому СРСР, так і специфічні для нашої держави» [6, 121].

Хронологічними рамками четвертого етапу ми вважаємо 1981-1990 рр.

Верхня межа даного етапу пов'язана із появою принципово нового методу навчання, який у 1981 обґрунтувала психолог І.О. Зимняя [2, 132].

Даний етап можна розглядати крізь призму, переорієнтації навчання з мовної поведінки на саму особистість того, хто навчається, на потребу врахування його здібностей, інтересів, а також мотивів навчання.

Нижня межа четвертого етапу охоплює 1990 рік, час коли розкрились нові горизонти розвитку науки, людини через вивчення іноземних мов. В даний період закладаються підвалини психосугестивних методів навчання іноземних мов, а саме самопізнання та самореалізація особистості учня. Висока ступінь довіри особистості, колективу, вчителя, один одного, психоемоційний комфорт занять, творча активність, інтелектуальний пошук – це неповна характеристика обстановки занять в руслі вказаних стратегій.

П'ятий етап нашого дослідження охоплює 1991-2001 рік ХХ століття. Його виокремлення зумовлене такими факторами: по-перше, реформування національної системи освіти, яке розпочалося відразу після проголошення державної незалежності, передбачало «приведення системи у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, особливо потреб державотворення, її розвиток відповідно до Конституції України та Закону про освіту, забезпечення національного характеру і водночас конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку» [6, 120]; по-друге, на початку 90-х років відбулася зміна парадигми суспільної свідомості, переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських та національних цінностей.

Закінченням даного етапу вважаємо

2000/01 рік, оскільки на зламі двох століть, в Україні, потреба досконало володіти хоча б однією іноземною мовою, стає нагальною. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» від **16.11.2000** року № **1717** почався перехід на нову європейську структуру освіти, що вимагав перегляду цілей, змісту та завдань, засобів навчання, ролі вчителя та учня у навчальному процесі [3, 151].

Верхня межа п'ятого етапу охоплює **2002/03** рік і пов'язана із введенням навчання іноземної мови в початковій школі. Виокремлення даного етапу у окреме дослідницьке поле пов'язане із певним перехідним періодом, який пережила школа впровадивши вивчення іноземних мов з 2-го класу, (а згодом у окремих школах з 1-го класу). Цей факт став серйозним випробуванням для вчителів і всіх тих, хто причетний до цієї галузі, оскільки він потребував перегляду й уточнення окремих усталених поглядів на шкільний предмет «іноземна мова», у тому числі і на засоби і методику навчання. Визнання на державному рівні доцільності запровадження іноземної мови в початковій школі змусило замислитись над завданням раннього шкільного навчання цього предмета і можливостями їх реалізації.

Нижня межа п'ятого етапу сягає **2006** року, оскільки починаючи з **2005/06** навчального року, Міністерством освіти і науки України рекомендовано ввести з 5-го класу вивчення другої іноземної мови у всіх типах загальноосвітніх навчальних закладів.

Даний період характеризується появою великою кількістю новітніх систем навчання, експериментальних початкових шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, методичної літератури, підручників, аудіо та відео засобів навчання.

Та попри всю методичну розмаїтість вибір прийомів та методів навчання залежить безпосередньо від вчителя.

Безперечно, шлях європейського вибору України не вичерпується одним днем. Продовження процесу розбудови системи освіти слугуватиме меті практичної реалізації основних її принципів.

Розглянемо історичний досвід становлення, утвердження та методики підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини **XX** ст.

Етап 1 – навчання іноземної мови в умовах семирічної школи (1949-1959)

В **1949** році Наркомос України приймає рішення про обов'язкову семирічну освіту. Був створений єдиний тип школи: трудова, загаль-

ноосвітня політехнічна школа-семирічка з двома концентрими (**I** ступінь – **4** роки навчання, початкова школа; **II** ступінь – **3** роки навчання, неповна середня школа).

Проте, зміст освіти на даному етапі визначався суспільним замовленням, був пов'язаний із суспільними трансформаціями, та тривалий час ґрунтувався на моноідеології, а тому розглядався як знаряддя класової боротьби, що негативно позначилося на гуманістичній людинотворчій функції освіти.

Концепцію змісту освіти цього періоду можна кваліфікувати як соціологізаторську, з прямою екстраполяцією на мету освіти – підготовку вузького спеціаліста, переконаного марксиста-ленінця [12, 23].

З трьох факторів навчального процесу на перше місце ставився зміст освіти, до якого висуваються чіткі вимоги ідейної спрямованості (гуманітарний цикл) і науковості (природничо-математичний). На друге місце ставився вчитель, як ретранслятор змісту освіти, передавач ідей і в цьому аспекті до нього висувались великі вимоги. На останньому місці стоїть учень, який мав засвоїти навчальний матеріал без відхилень і коментарів. Тобто була створена адаптивно-репродуктивна модель освіти, де зміст посів чільне місце [12, 30].

Надаючи велике значення трудовому вихованню та прищепленню практичних навиків, вітчизняна школа перш за все намагається дати учням загальну освіту. Пізніше вивчалась література, культура, політика, економіка, побут та життя країни мову якої вивчалось. Загальноосвітнє значення полягає також в усвідомленні самої мови.

Вивчення іноземної мови в цей період чітко регламентувалось Міністерством освіти УСР. У програмах школи, прийнятих у **49-х** р., підкреслюється загальноосвітнє значення вивчення іноземної мови, вперше цілком конкретно визначається провідна роль читання та розуміння іноземних оригінальних текстів в навчанні цього предмета.

Завдання розвитку усної мови зводиться в основному до вимоги «закласти основи оволодіння усною мовою», проте і ця вимога не підкріплюється всім матеріалом програми. Програма була переобтяжена граматичним матеріалом, внаслідок чого викладання граматики часто мало абстрактний характер і було відірване від потреб практичного оволодіння іноземною мовою. Слід також визнати, що зайва теоретизація і надмірне захоплення перекладними формами роботи призвели в практиці викладання до того, що рідна мова почала домінувати на уроці іноземної мови.

Таким чином, найважливішими завданнями вивчення іноземної мови, згідно програм **1949-1953** рр., було навчити учнів, які закінчу-

ють середню школу, вміти читати та висловлювати свої думки з окремих тем іноземною мовою [8, 44].

Друга світова війна здійснила значний вплив на розвиток методики навчання іноземної мови в Америці та інших країнах. Країнам були потрібні люди, які вільно володіють іноземними мовами на рівні носіїв мови. Виникають аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи. Проте в школах України їх майже не застосовують, користуючись, як і раніше, тільки підручниками. Основним методом навчання був свідомо-порівняльний метод.

Етап 2 – вивчення іноземної мови в умовах підготовки реформи школи (1960-1970)

На початку 1960-х років були проголошені нові пріоритети «школи навчання». Для забезпечення навчально-виховного процесу, створення нових навчальних планів і програм в грудні 1964 року спільною постановою АН СРСР і АПН СРСР було створено комісію, куди ввійшли провідні вчені різних галузей, методисти, вчителі. Було створено 15 предметних комісій, які протягом 2-х років розробили навчальні плани та програми циклу предметів загальноосвітньої школи [12, 63].

У результаті реформування змісту середньої освіти були визначені такі її пріоритети: формування матеріалістичного світогляду та високої комуністичної моральності, прищеплення міцних знань, коли шкільні загальноосвітні предмети будувалися у логіці відповідної науки. Середня школа почала називатися середньою загальноосвітньою школою, вона відмовилась від професіоналізації, і трудове навчання стало складовою предметів науково-практичного циклу. Наукові та методичні розробки носили прагматичний характер і радянське, позанаціональне спрямування [12, 64].

Вивчення іноземної мови в школах наприкінці 50-х років ґрунтувалося на офіційно визнаному зіставному методі, суть якого за свідченням Б.В. Беляєва, зводилась до того «що учні повинні були розшифровувати іншомовні тексти... чи зашифровувати свої думки (виражені засобами рідної мови), конструюючи іншомовні речення». У результаті такої лінгвізації методики учні здобували лише лексичні й граматичні знання, але практично володіти мовою не навчилися [1, 248]. Все це спричиняло незадоволення педагогічної й батьківської громадськості та гострі дискусії у пресі і науково-педагогічних закладах. Саме в цей період психологи, дидакти та методисти взяли активну участь в науковому обґрунтуванні й втіленні в життя нового, свідомо-практичного методу навчання іноземних мов. Відбулися дослідження й обговорення в журналах і наукових збірниках важливих психолого-методичних проблем, пов'язаних з по-

шуком способів удосконалення викладання іноземних мов.

Таким чином, у ході суперечок та протиріч серед методистів починає формуватися свідомо-порівняльний підхід до вивчення іноземної мови в школі, який набув повного розвитку на початку 60-х років. Іноземна мова була узаконена як обов'язковий навчальний предмет, цільовою установкою якої було формування рецептивних вмінь та навичок, навчання техніки читання на основі системи звуко-буквених зв'язків [5, 250].

В зазначений період розроблялася методика ситуативного навчання мови, метою якої було навчання практичного користування мовними структурами, практичного використання структур у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письмо, аудіювання. В цей період були сформульовані основні цілі навчання іноземних мов.

Програма 1960 р. з іноземної мови підкреслює, що усна мова і читання повинні розвиватися як рівноправні види мовної діяльності, оскільки вони однаково важливі для практичного оволодіння мовою [7, 10].

Аналізуючи навчальну програму з іноземної мови 1960 р., приходимо висновку, про істотне виправлення хиб попередніх програм, яка передбачає розвиток в учнів умінь і навичок усної мови і читання без словника, тобто уміння користуватися мовою як засобом спілкування [8, 42].

У Постанові Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 р. було викрито серйозні недоліки в системі навчання іноземних мов і накреслено важливі заходи докорінного поліпшення вивчення іноземних мов у нашій країні. Ця постановка вимагала принципово нової цільової настанови вивчення іноземної мови в середній і вищій школі, настанови, спрямованої на практичне оволодіння іноземними мовами [8, 45].

У 1967 р. було зроблено спробу створити нову програму з іноземних мов, побудовану на науковому фундаменті з урахуванням практичних вимог.

У пояснювальній записці до проекту підкреслюється, що викладання іноземної мови в середній школі ставить перед собою одночасно практичні, освітні і виховні завдання. Практична мета полягає в тому, щоб навчити учнів самостійно читати іноземні тексти і вести розмову на певну тему в зв'язку з прочитаним текстом. Що ж до письма, то програма передбачає в V і VI класах оволодіння орфографічними навичками в обсязі матеріалу, яким учні володіють усно [8, 44].

Цілком очевидно, що проект нової програми ще вимагав всебічного, широкого обговорення і критичного аналізу, щоб на такій основі створити стабільний документ для радянської школи.

Таким чином 60-ті роки стали важливим етапом у розвитку психології навчання іноземних мов. Саме в цей період психологи України та Росії взяли активну участь у науковому обґрунтуванні та втіленні в життя нового, свідомо-практичного методу навчання іноземних мов. Відбулися дослідження і обговорення в журналах і наукових збірниках важливих психолого-методичних проблем, пов'язаних із пошуком способів удосконалення викладання іноземних мов [2, 140].

Етап 3 – вивчення іноземної мови в умовах реформи школи (1971-1980) рр.

Реформування змісту освіти 70-х років стало, на нашу думку, найбільш серйозним, продуманим і виваженим кроком порівняно з іншими етапами розвитку змісту середньої освіти, особливо щодо поєднання розвивальної і репродуктивної функцій освіти, причому в деяких предметних галузях переважна увага надавалась саме розвивальній функції (при збереженні матеріальних підходів до відбору змісту освіти). Але в цілому зміст освіти, згідно з метою навчання – всебічно розвинутою особистістю, – відображав підходи, які можна класифікувати як дидактичний енциклопедизм.

Дидактичний енциклопедизм поставив нові вимоги перед учителем, який мусив реалізувати власний предмет і, разом з тим, через нього формувати всебічно розвинену особистість. Його роль як передавача соціально-культурної спадщини зросла і до неї додалися функції пошуково-творчого характеру, спрямованого на розвиток особистості дитини.

Діяльність науковців, педагогів щодо удосконалення змісту середньої освіти продовжувалась в 1970-1980 роках: уточнювалися програми, обґрунтовувалися міжпредметні зв'язки, конкретизувалися поняття світоглядного, морального характеру. Особлива увага приділялась розвивальним функціям змісту освіти.

Розвиваюча ціль навчання іноземних мов реалізовувалась в двох напрямках:

– розвиток індивідуально-психологічних якостей особистості учня – фонематичного інтонаційного слуху, гнучкості артикуляційного апарату, об'єму пам'яті, гнучкості вербального мислення;

– розвиток навчальних вмінь – працювати самостійно, логічно викладати думки та загальнокультурні навички.

Поява наукових робіт по комунікативній лінгвістиці (Н. Хомський, Д. Уїлкінсон) 1970-80-х рр. дала початок комунікативному спрямуванню у вивченні іноземної мови, що означало зовсім новий етап в навчанні практичного оволодіння мовою.

У вітчизняній методиці цей метод отримав назву комунікативно-діяльного (Е.И. Пассов,

С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова). Освітні цілі передбачали збагачення духовного світу особистості, розширення знань про культуру країни мову якої вивчають. Виховна ціль означала формування позитивних рис характеру учня доброти, гуманності, взаємодопомоги, поваги до людини, до праці, любові до батьківщини і т.д.

Всі цілі навчання взаємопов'язані та взаємообумовлені змістом навчання, яке включає компоненти, що забезпечують досягнення практичної, освітньої, виховної та розвивальної цілей.

У цих умовах навчання іноземної мови у школах ґрунтувалося на докорінно новому методі навчання, який у 70-х роках запропонувала психолог І.О. Зимня. Це був новий науково-обґрунтований методичний підхід, який одержав назву особистісно-діяльного [2, 140].

Таким чином, вже у 70-80-х роках ХХ ст. зароджуються наукові теорії навчання, використання раціональних ефективних прийомів навчальної діяльності.

Сучасна комунікативна лінгвістика ставила перед методикою 1970-х рр. нові завдання, головними з яких були оволодіння мовою, як засобом комунікації в найкоротші строки. На методичну арену виходить інтенсивне навчання іноземної мови. Це сугестопедія (Г. Лозанов), метод активізації можливостей особистості (Г.А. Китайгородська), емоційно-смісловий метод (І.Ю. Шехтер), синтез сугестопедичного та свідомо-порівняльного (Л.Ш. Гегечкори) і сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання (В.В. Петрусинський). Вони базувалися на оволодінні комплексом вмінь та навичок для ефективного здійснення діяльності в конкретній області, оволодіння мовним матеріалом, що лежить в основі навчання та виховання. Пріоритет належить усному мовленню особливо діалогічному, шляхом відбору мовленнєвих ситуацій та активізації учнів. Особлива увага приділяється зняттю психологічного бар'єра (сором'язливості, страху, скованості) [2, 142].

Таким чином, дослідження 70-х років ХХ ст. виявили й пояснили джерела недостатньої ефективності офіційно визнаного в попереднє десятиліття свідомо-практичного методу навчання іноземних мов, сприяли обґрунтуванню нових методичних підходів – комунікативно та особисто-діяльного й відкривали широкий шлях для наукового вдосконалення методики навчання іноземних мов.

Етап 4 – вивчення іноземної мови умовах завершення реформи школи (1981-1990) рр.

В 1981 р психолог І.О. Зимня обґрунтовує назву принципово нового методу навчання, його потребу й сутність: «У цілій низці робіт... уже протягом майже десяти років ставиться питання про переорієнтації навчання з мовної поведінки

на саму особистість того, хто навчається, на потребу врахування його здібностей, інтересів, а також мотивів навчання» [2, 142].

Другу складову вона пояснила у працях, пов'язаних з дослідженням мовленнєвої діяльності. Наприклад, у статті «Психологічна характеристика слухання і говоріння як видів мовленнєвої діяльності» вона обґрунтувала існування мовленнєвої діяльності, слухання і говоріння як його видів, нетотожність понять «мова» і «мовна діяльність». На думку вченого, «мовна діяльність як процес взаємодії людини з іншими людьми є реалізацією суспільно-комунікативної діяльності людини, тоді як мова...є засобом здійснення процесу вербального спілкування». Основне психологічне завдання навчання полягає в тому, щоб «навчати іншомовної діяльності в сукупності засобів і способів її реалізації» [2, 143].

Як бачимо, тепер уже йдеться ще й про діяльнісний підхід до навчання.

В 1988 р. на основі праць Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, закладаються підвалини особисто-діяльнісного підходу, який базується на принципах рівноправної навчальної співпраці вчителя та учнів в спільному, дидактично організованому вчителем та учнями розв'язку навчальних комунікативно-пізнавальних завдань. Практична ціль уроку формулюється для кожного конкретного учня чи групи учнів. Освітня, виховна та розвивальна цілі полягають у формуванні багатогранно розвинутої особистості, гармонійної, соціально-активної особистості через активізацію її внутрішніх резервів. Для психологів, викладачів, методистів очевидна необхідність більш інтенсивного використання творчого та інтелектуального потенціалу учнів. Ці принципи покладені в основу індивідуалізації й диференціації навчання.

В цей же час західноєвропейська методика навчання іноземних мов, розвиваючи вищевказані ідеї, передбачала три методологічні спрямування, найбільш вагомими з яких були гуманістичні та психосугестивні. Їх психопедагогічні основи належать видатним вченим А. Маслоу, К. Роджерсу, Р. Грегу, а також Р. Бендлеру, І. Сепір і ін., які перейнявши весь попередній науково-практичний досвід своїх попередників, а також А.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна і ін., створили концепцію гуманістичної освіти. Методика навчання іноземних мов збагатилася працями, Г. Гарднера, Д. Гілфорда та ін. Розкрились нові горизонти розвитку науки, людини через вивчення іноземних мов.

Основними принципами гуманістичних та психосугестивних методів є самопізнання та самореалізація особистості учня. Висока ступінь довіри особистості, колективу, вчителя, один одного, психоемоційний комфорт занять, творча активність, інтелектуальний пошук – це неповна

характеристика обстановки занять в руслі вказаних стратегій. Всі цілі навчання реалізуються на занятті з максимальною повнотою, створюючи навчальний фрагмент спілкування з високою ефективністю навчання. Задля справедливості, необхідно зауважити, що в практиці масового навчання дані стратегії зустрічаються не часто. Скоріш за все, це наше майбутнє аніж теперішнє [5, 257].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ветохов О.М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 60-ті роки ХХ ст. // Історія педагогіки, психології, освіти. – 1999. – № 3. – С. 132-140.
2. Ветохов О.М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 70-ті роки ХХ ст. // Історія педагогіки, психології, освіти. – 1999. – № 4. – С. 138-145.
3. Гульпа Л.Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки. – Ужгород, 2007. – 278 с.
4. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – С. 288-101.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – Київ: Шкільний світ, 2001.
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 67 с.
7. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – випуск 176. – С. 161-169.
8. Фурман І. Стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах України на початку ХХ ст. // Історія педагогіки. – 2000. – № 4. – С. 116-119.
9. Передерій Т.А. Мета навчання іноземної мови в радянській середній школі // Методика викладання іноземної мови. – 1969. – № 4. – С. 40-45.
10. Карпов І.В. Методологические основы преподавания иностранных языков в средней общеобразовательной школе. – Киев, 1969. – 200 с.
11. Карпова В.Н., Красуля А.В. Эволюция целей обучения иностранным языкам // Педагогические науки. – 1969. – № 4. – С. 247-257.
12. Китайгородская Т.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – Москва: Высшая школа, 1982.
13. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – С. 89-101.
14. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. – К.: Рад. школа, 1989. – 142 с.