

УДК 37:94:373.5

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ ТА ОБ'ЄКТІВ  
КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ВІТЧИЗНЯНІЙ СЕРЕДНІЙ  
ШКОЛІ (70-ТІ РР. ХХ СТ.)****Є.М. Барбаш**

***Анотація.** У статті розглядаються соціально-педагогічні передумови визначення цілей та об'єктів контролю іноземних навчальних досягнень у вітчизняній середній школі (70-ті рр. ХХ ст.); визначено об'єкти контролю та досліджено критерії оцінювання, рівні навченості школярів; проаналізовано навчальні програми, види і форми контролю іноземних навичок учнів середньої школи.*

***Ключові слова:** іноземна мова, контроль іноземних навчальних досягнень, облік знань, соціально-педагогічні передумови, технологія контролю.*

***Аннотація.** В статье рассмотрены социально-педагогические предпосылки определения целей и объектов контроля иностранных учебных достижений в отечественной средней школе (70-е гг. XX в); определены объекты контроля и исследованы критерии оценки, уровни знаний школьников; проанализированы учебные программы, виды и формы контроля иностранных навыков учащихся средней школы.*

***Ключевые слова:** иностранный язык, контроль иноязычных знаний, учет знаний, социально-педагогические предпосылки, технология контроля.*

***Summary.** The article is focused on the Socially-pedagogical requirements in foreign language controls definitions and purposes in the secondary school (70-th 's. XX). The objects of verification and investigation criteria, the level of training of students; analysis of the curriculum, types and forms of foreign control skills of pupils have been defined.*

***Keywords:** foreign language, control of foreign academic performance, accounting knowledge, social and educational prerequisites control technology.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Органічна інтеграція системи контролю до процесу вивчення іноземних мов (ІМ) є невід'ємною складовою обліку іноземних навичок учнів вітчизняних загальноосвітніх середніх навчальних закладів. Ця система має свою багату історію становлення та розвитку у відповідності до соціальних змін та суспільних перетворень на кожному з етапів. Опції функцій контролю впливають на ефективність всього процесу вивчення ІМ. А дидактико-педагогічний досвід новаторів є надбанням методики викладання ІМ і водночас впливає на позитивні зрушення та інновації сучасної методології контролю. Демократизація освіти має надзвичайний вплив на цілі та зміст вивчення ІМ на сучасному етапі. Тому надбання суспільства та методики викладання ІМ як науки в межах 70-х рр. ХХ ст. становлять суттєвий інтерес для вітчизняних науковців, з метою подальшої модернізації та удосконалення сучасної технології контролю іноземних навичок учнів середньої школи України [3, 4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Педагогічною наукою накопичена значна кількість досліджень з питань соціальних та педагогічних передумов реалізації навчального процесу у вітчизняних загальноосвітніх середніх навчальних закладах.

Так, соціально-історичні передумови структурування сутності змісту та цілей контролю навчальних досягнень представлено у працях радянських та сучасних вітчизняних науковців-дослідників А.М.Алексюка, Р.Б.Вендровської, С.У.Гончаренка, Б.П.Єсіпова, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, В.І.Помагайби, О.Я.Савченко, М.М.Скаткіна та ін.

Шляхи організації контролю, зокрема іноземних навчальних досягнень, у структурі змісту навчальної літератури вітчизняної середньої школи досліджуваного періоду знаходять своє відображення в працях Н.П.Басай, І.Л.Бім, Н.Д.Гальскової, Н.І.Гез, Т.В.Голуб, П.Б.Гурвич, О.І.Литвинюк, Р.Ю.Мартинової, О.О.Миролюбова, В.М.Плахотник, Т.К.Полонської, В.Г.Редько,

О.І.Самойлюкевич, Т.Л.Сірик, Н.К.Скляренко, А.П.Старкова, Н.П.Чумак, С.П.Шатілова та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проте, названі вище наукові розвідки не охоплюють усіх загальнонаукових проблем, які стосуються соціально-педагогічних передумов визначення цілей та об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень вітчизняної середньої школи (70-ті рр. ХХ ст.).

Тому **метою нашої статті** є аналіз соціально-педагогічних передумов визначення цілей та об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів середньої школи України досліджуваного періоду.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Під соціально-педагогічними передумовами контролю в широкому розумінні ми визначаємо загальні тенденції становлення та розвитку педагогіки контролю іншомовних навчальних досягнень учнів середніх шкіл України (70-ті рр. ХХ ст.).

У вузькому розумінні соціально-педагогічних передумов ми вбачаємо ретроспективний аналіз процесу здійснення соціально-педагогічної діяльності, яка відбувається у відкритій соціально-педагогічній системі та системі вітчизняних середніх загальноосвітніх закладів.

Сутність та становище процесу вивчення іноземних мов досліджуваного періоду має наступні особливості. У навчальних планах 1971 – 1972 н. р. на вивчення ІМ у загальноосвітній середній школі відводиться 16 год. на тиждень із наступним їх розподілом: 5-й клас – 4 год.; 6 клас – 3 год.; 7-й клас – 3 год.; 8-й клас – 2 год.; 9-й клас – 2 год. і 10-й клас – 2 год. на тиждень. Ця тенденція зберігається протягом 70-х рр. і має своє відображення в наступних 80-х. Серед ІМ, що вивчалися, домінуючою була німецька мова, а потім вже англійська та французька. Якість рівня засвоєння іншомовних знань, характеризується як не висока. Зокрема, контроль рівня розуміння прочитаного іншомовного матеріалу демонструє низький рівень розуміння ІМ, як в міських, так і в сільських школах. Відтак, ми дійшли висновку, що учні вітчизняної середньої школи не володіли навичками усного мовлення та читання на достатньому рівні. Головною причиною такого недоліку стала недостатня методична підготовленість вчителів, яка проявлялась через невмілу організацію уроку ІМ і підбір необхідних методів контролю іншомовних навичок учнів [6 – 8].

70-ті рр. ХХ ст. характеризуються безрезультативним навчанням протягом 2-х років ІМ у 10 – 11 класах тих учнів, які до цього ІМ не вивчали. Навчальні посібники для цього курсу лише починають з'являтися у 1975 році. Заняття проводяться безсистемно, реалізація контролю іншомовних навичок не забезпечує виконання усіх передбачених програмою вимог. Проте, не зважаючи на свою неефективність, практика проведення цього курсу набула свого подальшого розвитку й у 80-х рр. ХХ ст.

Як альтернативу до ситуації, що склалася, було запропоновано факультативи з ІМ. Але вони не виправдали очікувань методистів. Адже ідейно-теоретичний рівень факультативних занять був досягнений не в усіх школах. Досить часто вибір факультативного курсу мав випадковий характер. А в деяких школах факультативний курс набував характеру додаткового уроку, що використовували для ліквідації прогалин у знаннях учнів з подальшою метою досягнення результативності в процесі контролю. Така тенденція пояснюється й тим, що протягом 1970 – 1975 рр. так і не було розроблено спеціального положення про ці факультативні курси, а з ними й про систему контролю. Лише в 1975 р. було затверджено та надано статусу факультативному заняттю. З поміж того, у постанові було зазначено, що програми та навчальні посібники для факультативних курсів мають бути розраховані не менше ніж на 35 год., тобто на 1 год. в тиждень і тривати рік, або 2 год. на тиждень за піврічної тривалості [1, с. 8 – 11].

Наповнюваність груп мала бути не меншою за 10 учнів. Одночасно учень міг відвідувати не більше двох факультативів (тобто, вивчати не більше двох ІМ). Це сприяло помірному упорядкуванню організації занять з ІМ, проте не надало їм більшої перспективності, оскільки приріст годин – 1 година на тиждень якісно не впливав на суттєве поліпшення результатів контролю іншомовних навичок та рівня володіння ІМ.

У 70-х рр. було започатковано новий напрям у викладанні ІМ – експериментальне викладання ІМ у 1-му класі з шести років. Так, 35-хвилинне заняття мало наступний розподіл: 15 хв. – практика, фізкультхвилинка, 15 хв. – практика з ІМ. Науковцями доведено, що усним вивченням ІМ слід займатись лише в першому півріччі 1-го класу, переходячи до читання на свідомому рівні в 2-му півріччі паралельно з подальшим розвитком усного мовлення. Навчання слід будувати на коротких реченнях з виокремленням окремих слів.

Розподіл учнів на групи для занять з ІМ відбувався в наступній послідовності: 5 – 9 класи, якщо в них навчається 25 учнів, 10 – 11 за 20 учнів – тобто в старших класах при меншій кількості учнів, очевидно, для досягнення позитивних результатів на випусковому контролі [9, с. 12 – 26].

У 70-х рр. ХХ ст. на основі соціолінгвістичних досліджень та розвідок соціальної психології відбувається демократизація освітнього процесу вивчення ІМ. Вона поступово зміщує акценти з оволодіння немовними знаннями на розуміння специфічних понять, пов'язаних із культурою та звичаями країни, мова яких вивчається.

Таким чином, роль національно-культурного аспекту вплинула не лише на зміст навчання, а й на сутність його контролю. (Змінились погляди на залучення текстів, пов'язаних з описом життєдіяльності представників різних культур, побуту країни, мова якої вивчається). Вперше було наголошено на тому, що основним об'єктом контролю є реалізація акту комунікації в усній та письмовій формах за наступними критеріями: основний – мовленнєві уміння, які забезпечують правильність інформації; додатковий – мовна коректність, якщо вона не порушує акту комунікації.

Отже, з погляду коректності використання мовних засобів було запропоновано критерії визначення рівня мовленнєвих умінь окремо для кожного виду мовленнєвої діяльності. Достатній рівень володіння іншомовними навичками визначався за наступними категоріями основних критеріїв: 1) наповнюваність змісту відповіді, що відповідає запропонованій темі або ситуації; 2) кількість фраз, що відповідають засвоєним моделям; 3) різноманітність залучених моделей. До додаткових критеріїв відносили правильність використання мовленнєвих засобів. Слід наголосити на тому, що автори розробленої концепції доцільно акцентувати на відносній правильності мовлення, оскільки є очевидним і те, що навіть у рідній мові допустимі неточності та ментально-регіональні діалектичні відхилення [7, с. 430 – 432].

Стосовно проблеми визначення функцій контролю педагоги-дослідники, виходячи із загальнодидактичних визначень контролю, виокремлюють поняття «контроль іншомовних навичок».

Так, слідом за М.Є.Брейгіною, функції контролю охоплювали наступні опції: навчальну, діагностичну, корекційну, контролюючу, управлінську, оцінюючу, стимулюючу, розвивальну та виховну [2, с. 5 – 18]. С.Ф.Шатілов, доповнивши опції контролю, наголошував на: контрольно-корекційній, контрольно-попереджувальній, контрольно-стимулюючій, контрольно-навчальній, контрольно-діагностуючій, контрольно-виховній та розвивальній, контрольно-навчальній функціях [14, с. 6 – 18].

Проте Є.І.Пассов, вважаючи вище зазначені опції невиправданими, а іноді й надуманими, запропонував визначати стимулюючу функцію та функцію зворотнього зв'язку самонедостатніми і такими, що не вичерпують опції обліку знань [10, с. 26 – 29].

Слідом за А.П.Старковим, зворотні опції контролю мають своє відображення не лише на учнях, а й на вчителях, які його організують: ця опція має як управлінський, так і діагностуючий, коригуючий, оцінювальний характер на основному рівні. А корекційну та мотиваційно-стимулюючу на додатковому [12].

Є.І.Пассов вважав, що контроль повинен мати опції прихованого характеру протягом всього навчального процесу й сприяти поступовому переходу учнів на рівень самоконтролю. Проте, ця позиція не набула перспектив подальшого розвитку, залишившись лише нерозкритою повністю рекомендацією [11, с. 7 – 10].

Більшість методистів, у відповідності до дидактичних вчень, виокремлювали наступні види контролю: поточний та підсумковий. Із врахуванням специфіки вивчення ІМ у вітчизняній загальноосвітній середній школі розрізняли 1) поточний; 2) тематичний; 3) періодичний та 4) підсумковий контроль [2, 10 – 14].

Поняття «поточного» та «підсумкового» контролю ввійшли в історію дидактичної науки як види контролю, пов'язані з часовим фактором, а «тематичний контроль» – із змістовим. Під тематичним контролем, в межах нашої наукової розвідки, слід розуміти контроль по проходженню теми або розділу. Періодичний – це перевірка набутих іншомовних знань за чверть, півроку.

У другій половині 70-х рр. дослідник А. Д. Климентенко спробувала з'єднати поняття видів контролю з процесуальною та результативною складовою навчально-виховного процесу [5]. Вона виокремлювала ці два види як «підсумковий» та «поточний», що пов'язані з процесуальним та результативним контекстом формування іншомовних навичок та умінь. Поточний контроль автор пов'язує з операціями з лексико-граматичним матеріалом та перевіркою рівня сформованості індивідуальних умінь ведення іншомовної комунікації. Підсумковий – з перевіркою навичок та мовленнєвих умінь.

Так, підсумковий контроль набув характеру перевірки лише мовленнєвих умінь як кінцевого результату навчання. Запропоноване поняття можна віднести до визначенням видів обліку знань за результатами роботи з іншомовним матеріалом, а не з ІМ. Таким чином, вище зазначена проблема, не отримавши повного розкриття, набула свого подальшого розвитку в наступних 80-х рр.

Якщо наприкінці 60-х рр. з метою перевірки набутих іншомовних навичок використовувались звичайні вправи, які на рівних умовах залучалися й до звичайного навчально-виховного процесу, то на початку 70-х рр. їх поступово стали витіснити тестові завдання.

Спочатку тести залучали для перевірки сформованості мовних навичок і частково рецептивних навичок комунікації. С. К. Фоломкіна виокремлювала наступні види характеристик цього виду контролюючих завдань: можливість одночасної перевірки усіх учнів групи, класу; створення рівних умов для усіх учасників контролю, можливість перевірки великої кількості учасників; виведення об'єктивних кількісних показників результатів обліку знань [13]. Проте, науковець водночас наголошувала на тому, що питання перевірки рівня володіння тим чи іншим видом усної мовленнєвої діяльності шляхом залучення тестувань залишається відкритим.

Естонські методисти І.Рапопорт, Р.Сельг та І.Соттер зробили значний фундаментальний внесок у загальні характеристики визначення поняття «тестування», виокремивши розбіжності між психологічним та педагогічним тестом. Дослідники запропонували своє авторське тлумачення класифікації тестів за метою, функціями, змістовими ознаками та за формою. Проте водночас науковці першими зазначили й самонедостатність тестувань як виду контролю іншомовних навичок учнів. Вона полягала в обмеженості тестової методики під час перевірки оволодіння учнями мовленнєвою діяльністю – тести вдавалось залучити лише на фразовому рівні, не охоплюючи при цьому рівень понадфразових єдностей. Що стосується активного мовленнєвого матеріалу, то розробка відповідних тестів викликала складнощі, а самі тести часто мали неприродний характер і складно піддавалися ефективному обліку [4 – 7].

Труднощі з перевіркою продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма) та відсутність розробленої системи тестувань стали однією з основних причин того, що тестова методика не набула у вітчизняній школі на практиці широкого розповсюдження у 70-х рр.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи досягнення науковців у технології контролю іншомовних навичок учнів середньої школи досліджуваного періоду, ми дійшли наступних висновків. Розподіл уроків на типи відбувався в залежності від їхніх провідних цілей: формування мовних навичок та мовленнєвих умінь. До першого типу належали уроки, під час яких діяльність учнів була направлена переважно на розвиток умінь та навичок користування мовним матеріалом. За другим типом розрізняли уроки, на яких учні практикувалися в мовленнєвій діяльності (Н.І.Гез, Л.З.Якушина). Є.І.Пассов виокремлював три наступні типи уроків у відповідності до етапів формування мовленнєвих навичок: 1) урок формування мовленнєвих навичок; 2) урок удосконалення мовленнєвих навичок; 3) урок розвитку мовленнєвих навичок.

Таким чином, у 70-х рр. ми спостерігаємо продовження розвитку дидактико-педагогічної теорії уроку ІМ. Розробляючи її типологію, методисти-дидакти наполягали на тому, що сам урок – це лише невід'ємний елемент системи. Його особливості полягають у тому, що він не може існувати як самостійна одиниця навчального процесу. Під системою вони розуміли сукупність уроків з ІМ, пов'язаних між собою набором одиниць мовного та мовленнєвого матеріалу, тематикою для усного мовлення та текстом для читання. Отже, завершуючи нашу наукову розвідку, слід наголосити на тому, що досліджуваний період став початком становлення та розвитку теоретичних основ створення та використання тестових засобів контролю навчання.

**Перспективи** подальших наукових розвідок у даному напрямку ми вбачаємо в аналітичному вивченні історико-педагогічних передумов контролю іншомовних навичок учнів вітчизняної середньої школи у 80-х рр. ХХ ст.

### Література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк – К. : Радянська школа, 1973. 263 с.
2. Брейгина М.Є. Контроль базового рівня навчання / Брейгина М.Є. / Іноземні мови у школі.– 1991.– №2.– 11-18с.
3. Гончаренко С. У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.01, 13.00.02. – К., 1989. – 56 с.
4. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова. – М. : Педагогика, 1981 – 454 с.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер // – М.: Знание, 1980. – 96с.
7. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М. СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.

8. Новые исследования в педагогических науках [Текст] : сборник. № 1(51) / АПН СССР ; сост.: И. К. Журавлев , В. С. Шубинский. - М. : Педагогика, 1988. - 64 с.
9. Онищук В. О. Деякі проблеми навчання старшокласників / В. О. Онищук // Радянська школа. – 1975. – №7. – С. 12 – 26.
10. Пассов, Є.І. До письма – через читання / Є.І.Пассов // Комунікативна методика - 2004. - №5. – С. 26-29.
11. Помагайба В. І. Розвиток дидактики як науки / Помагайба В. І. // Актуальні питання дидактики / Пед. т-во Української РСР; Ред. кол. В. І. Помагайба, В. Є. Римаренко, Е. Я. Соляр. – К.: Вища шк., 1974. – С. 7–10.
12. Старков А. П. ENGLISH [Текст] : учеб. 5 год обучения (для 9 кл. сред. шк.); Кн. для чтения / А.П.Старков, Р.Р.Диксон, Б.С.Островский. - СПб. : Спец. лит., 1997. – 395 с.
13. Фоломкина С. К. Обучение чтению на ичостраьшом языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкича. — М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 6–18.