

УДК 37.013 (045)

Лілія КРАВЧУК

**ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ: ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ.**

*У статті представлена авторська періодизація розвитку шкільної іншомовної освіти в Україні у другій половині ХХ ст. Виокремлено та охарактеризовано основні етапи процесу, їх особливості та знакові моменти. Простежено еволюцію змісту і методів навчання іншомовної підготовки учнів на різних етапах відповідно до освітніх вимог часу.*

*В статье представлена авторская периодизация развития школьного иноязычного образования в Украине во второй половине ХХ в. Охарактеризованы основные этапы процесса, их приемственность и специфические черты. Периодизация развития школьного иноязычного образования является основой научного исследования автора.*

*This work presents author's division into period in development of school foreign education in Ukraine in 20-th century. There is characterized the main stages of the process, their continuity and peculiarity. These divisions into periods are the base of scientific study of the author.*

Розробка нової стратегії викладання іноземних мов у сучасній загальноосвітній школі та підготовка вчителя до практичної реалізації цієї стратегії посилює увагу до історико-педагогічного досвіду, нагромадженого за тривалий період формування державної системи освіти, насиченої змінами освітніх орієнтирів і парадигм. Попри досить активне дослідження історії вітчизняної освіти другої половини ХХ ст., менше уваги приділяється в ній деяким галузям знань, зокрема іноземним мовам.

Для дослідження ми обрали періодизацію етапів іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ ст., оскільки в історико-педагогічній науці визріла потреба не тільки у нових підходах до періодизації етапів вивчення іноземної мови, а й у встановленні наступності та якісних відмінностей між ними, врахуванні труднощів та прорахунків реформування системи іншомовної підготовки учнів у різних суспільних умовах.

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

Освітній простір перебуває здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Разом з педагогічними процесами вони задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і слугують фундаментом для періодизації розвитку школи [9, с. 14]. За такого підходу при визначенні етапів іншомовної підготовки учнів неможливо обійтися без розгляду розвитку освіти як однієї із найважливіших її складових.

Наявний науковий фонд свідчить про те, що у працях учених України актуалізовано різні аспекти проблеми іншомовної освіти, зокрема: особливості її розвитку й функціонування в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (Г. Гринюк, Є. Ніколаєва, О. Мисечко); соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови у контексті європейської іншомовної освіти (О. Максименко, О. Перніукова); порівняльний аналіз тенденцій управління базовою освітою в сучасних європейських державах та місце середнього навчального закладу в цьому процесі (Л. Гриневич, А. Сбруєва); тенденції розвитку теорії і практики тестування навчальних досягнень учнів та практичний аспект його реалізації у загальноосвітньому навчальному закладі (О. Петрашук, М. Чорна); теорія і практика

перебудови викладання іноземних мов у середній школі (О. Вишневецький, О. Шерстюк); лінгвістичні засади проблеми формування іншомовної мовленнєвої компетенції школярів і студентів (В. Плахотник, В. Редько та ін.).

Важливим підтвердженням актуальності порушеної теми розглядаємо результати досліджень іншомовної освіти зарубіжними вченими: дидактичні й методичні принципи навчання мови (Д. Гармер); сутність мультинаціонального компоненту «lingua franca» в системі іншомовної освіти (М. Клейн, Л. Фірс та ін.); принципи інтеркультурного виховання особистості (С. Кленз, Д. Рослер); розвиток умінь і навичок критичного мислення на уроках іноземної мови (Р. Сібауер) та ін.

**Мета нашої статті** – виокремити та дослідити етапи іншомовної підготовки учнів, встановити наступність та якісні відмінності між ними, здійснити ґрунтовний аналіз системи іншомовної підготовки учнів в різних суспільних умовах, виявити ефективні механізми управління іншомовною підготовкою задля використання позитивних надбань у сучасній методиці навчання іноземних мов.

Ми виокремили п'ять основних етапів іншомовної підготовки учнів. Основою для нашої періодизації є зміни, пов'язані з реформуванням як змісту вітчизняної шкільної освіти другої половини ХХ ст., так і її структури.

Аналіз процесу іншомовної підготовки учнів зазначеного періоду свідчить про наявність у його структурі п'яти відносно завершених етапів:

I етап (1950–1958) р.р. – навчання іноземної мови в умовах семирічної школи;

II етап (1959–1970) р.р. – навчання іноземної мови в умовах підготовки реформи школи;

III етап (1970–1980) р.р. – навчання іноземної мови в умовах реформи школи;

IV етап (1980–1990) р.р. – навчання іноземної мови в умовах завершення реформи школи;

V етап (1990–2000) р.р. – навчання іноземної мови в умовах незалежності.

Охарактеризуємо ці етапи.

Перший етап іншомовної підготовки учнів пов'язаний з прийняттям закону про обов'язкову семирічну освіту.

Він цікавий політичними пріоритетами держави щодо вивчення іноземних мов, а саме: глобальна політизація школи: відсутність демократичного підходу держави до сфери іншомовної освіти; відсутність достатньої кількості фахівців для забезпечення потреб учнів та їхніх батьків щодо опанування різними іноземними мовами [11, с. 40]. Заідеологізованість й заполітизованість – це ті фактори, які гальмували реформування освітньої сфери.

У 1949 році Міністерство освіти УРСР прийняло рішення про обов'язкову семирічну освіту в республіці. Був створений єдиний тип школи: трудова, загальноосвітня політехнічна школа-семирічка з двома конценрами (I ступінь – 4 роки навчання, початкова школа; II ступінь – 3 роки навчання, неповна середня школа). Зміст освіти на цьому етапі визначався суспільним замовленням, був пов'язаний із суспільними трансформаціями, і 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 вчені кваліфікують як соціологізаторську, з прямою екстраполяцією на мету освіти – підготовку вузького спеціаліста, переконаного марксиста-ленінця [11, с. 42].

З трьох факторів навчального процесу на перше місце ставився зміст освіти, до якого висувалися чіткі вимоги ідейної спрямованості (гуманітарний цикл) і науковості (природничо-математичний). Друге місце відводилося вчителю як ретранслятору змісту освіти, передавачу ідей і в цьому аспекті до нього висувалися великі вимоги. На останньому місці стояв учень, який мав засвоїти навчальний матеріал без відхилень і коментарів. Таким чином, була створена адаптивно-репродуктивна модель освіти, де зміст посідав чільне місце.

Вивчення іноземної мови в цей період чітко регламентувалося Міністерством освіти УРСР. У навчальних програмах, прийнятих у 1949 р. відзначалося загальноосвітнє значення вивчення іноземної мови, вперше конкретно визначалась провідна роль читання та розуміння іноземних оригінальних текстів у навчанні цього предмета.

Завдання розвитку усного мовлення зводилось переважно до вимоги «закласти основи оволодіння усною мовою» [12, с. 3; 13, с. 25], проте і ця вимога не підкріплювалася змістом виучуваного. Програма була переобтяжена граматичним матеріалом, внаслідок чого викладання граматики часто мало абстрактний характер і було відірване від потреб практичного оволодіння іноземною мовою. Необхідно визнати, що зайва теоретизація і надмірне захоплення перекладними формами роботи призвели у практиці викладання до того, що рідна мова почала домінувати на уроці іноземної мови.

Таким чином, основними завданнями вивчення іноземної мови, згідно з програмами 1949–1953 рр., було навчити учнів, які закінчують середню школу, читати та висловлювати свої думки з окремих тем іноземною мовою.

Друга світова війна суттєво вплинула на розвиток методики навчання іноземної мови в США та інших країнах. Державам були потрібні люди, які вільно володіли іноземними мовами. Виникають аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи навчання. Проте в школах радянської України їх майже не застосовували, користуючись, як і раніше, тільки підручниками. Основним методом навчання був свідомо-порівняльний метод.

Кінець першого періоду співпадає зі значними змінами в підходах до змісту освіти та прийняттям закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958).

Цей закон передбачав зміну «школи навчання» на «трудова школу». Це був період «хрущовської відлиги», яка викликала до життя часткову демократизацію різних аспектів радянського суспільства [9, с. 17].

Хронологічні рамки другого етапу охоплюють 1959–1970 роки. Його верхню межу ми визначили з урахуванням таких факторів: початок 60-х років був тісно пов'язаним з підготовкою реформи школи та переорієнтацією цілей навчання іноземних мов, а також пошуком способів удосконалення викладання іноземних мов. Для періоду були характерні постійні зміни 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 [2, с. 133].

На початку 60-х років ХХ ст. були проголошені нові пріоритети школи. Для створення нових навчальних планів програм і покращення навчально-виховного процесу, в грудні 1964 р., спільною постановою АН СРСР і АПН СРСР було створено 15 предметних комісій, куди ввійшли провідні вчені різних галузей, методисти, вчителі, які протягом двох років розробили навчальні плани та програми для усіх предметів [7, с. 16].

У результаті реформування змісту освіти були визначені такі його пріоритети: формування матеріалістичного світогляду та високої комуністичної моральності, прищеплення міцних знань, коли шкільні загальноосвітні предмети будувалися за логікою відповідної науки. Середня школа почала називатися середньою загальноосвітньою. Вона відмовилася від професіоналізації і трудове навчання стало складовою предметів науково-практичного циклу. Наукові та методичні розробки мали прагматичний характер і радянське, позанаціональне спрямування.

Вивчення іноземної мови у школах в цей період 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» [1, с. 35]. У результаті такої лінгвізації методики учні здобували лише лексичні й граматичні знання, але практично володіти мовою не навчилися. Все це спричинило незадоволення педагогічної і батьківської громадськості та гострі дискусії у пресі й науково-педагогічних закладах. У 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 пошуком способів удосконалення викладання іноземних мов.

Серед методистів починає формуватися свідомо-порівняльний підхід до вивчення іноземної мови у школі, який набув повного розвитку на початку 60-х років ХХ ст. 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 [14, с. 247]. Розроблялася методика ситуативного навчання мови, мета якої полягала у навчанні практичного користування мовними структурами в чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні, письмі, аудіюванні. У цей період були сформульовані основні цілі навчання іноземних мов.

У постанові Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 р. були вказані серйозні недоліки в системі навчання іноземних мов і визначені важливі заходи докорінного поліпшення вивчення іноземних мов у країні. Ця постанова вимагала принципово нової цільової настанови вивчення іноземної мови в середній і вищій школі, настанови, спрямованої на практичне оволодіння іноземними мовами [6, с. 52].

У 1967 р. було зроблено ще одну спробу створити нову програму з іноземних мов, побудовану на науковому фундаменті, з урахуванням практичних вимог. У пояснювальній записці до проекту підкреслювалося, що викладання іноземної мови в середній школі ставить одночасно практичні, освітні й виховні завдання. Практична мета полягала в тому, щоб навчити учнів самостійно читати іноземні тексти і вести розмову на певну тему в зв'язку з прочитаним. Щодо письма, то програма передбачала в 5–6 класах оволодіння орфографічними навичками в обсязі матеріалу, яким учні володіють усно [6, с. 55].

60–70-і роки ХХ ст. стали важливим етапом у розвитку методики 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 та обговорення в журналах і наукових збірниках важливих психолого-методичних проблем, пов'язаних із пошуком способів удосконалення викладання іноземних мов [3, с. 138].

Вибір нижньої межі (70-і роки) пов'язаний із виникненням принципово нових методів навчання іноземних мов та великої кількості наукових робіт з комунікативної лінгвістики, що дало початок комунікативному спрямуванню у вивченні іноземної мови. А це означало зовсім новий етап у навчанні практичного оволодіння мовою. Ці теорії стали ядром принципово нового наукового спрямування, нової наукової парадигми [2, с. 138].

На третьому етапі сягає 1970–1980 років – навчання іноземної мови здійснювалося в умовах реформи школи. Виокремлення верхньої межі було зумовлено таким фактором: появою нових досліджень у 1970-і роки, що обґрунтували недостатню ефективність офіційно визнаного в попереднє десятиліття свідомо-практичного методу навчання іноземних мов та сприяли обґрунтуванню нових методичних підходів – комунікативного та особисто-діяльнісного – й відкривали широкий шлях для наукового вдосконалення методики навчання іноземних мов.

Діяльність науковців, педагогів щодо вдосконалення змісту середньої освіти продовжувалися: уточнювалися програми, обґрунтовувалися міжпредметні зв'язки, конкретизувалися поняття світоглядного, морального характеру. Особлива увага приділялась розвивальним функціям змісту освіти.

Реформування змісту освіти в 1970-і роки 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). Загалом зміст освіти відображав підходи, які можна класифікувати як дидактичний енциклопедизм.

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

Розвивальні цілі навчання іноземних мов реалізовувалися у таких напрямках:

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

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

Поява наукових робіт з комунікативної лінгвістики (Н. Хомський, Д. Уілкінсон) стала початком комунікативного спрямування у вивченні іноземної мови, що означало зовсім новий етап в навчанні практичного оволодіння мовою.

У вітчизняній методиці цей метод отримав назву комунікативно-діяльнісного (Е.І. 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 та ін. Всі цілі навчання взаємопов'язані та взаємозумовлені змістом навчання, який охоплює компоненти, що забезпечують досягнення практичної, освітньої, виховної та розвивальної цілей.

Тогочасна комунікативна лінгвістика ставила перед методикою 70-х років ХХ ст. нові завдання, головним з яких було в найкоротші терміни оволодіння мовою як засобом комунікації. На методичну арену виходить інтенсивне навчання іноземної мови – сугестопедія (Г. Лозанов), метод активізації можливостей особистості (Г.А. Китайгородська), емоційно-смысловий метод (І.Ю. Шехтер), синтез сугестопедичного та свідомо-порівняльного (Л.Ш. Гегечкорі), сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання (В.В. Петрусінський). Вони базувалися на оволодінні комплексом вмінь та навичок для ефективного здійснення діяльності в конкретній сфері оволодіння мовним матеріалом, що лежить в основі навчання та виховання. Пріоритет віддавався усному мовленню, особливо діалогічному, шляхом відбору мовленнєвих ситуацій та активізації учнів. Особлива увага приділялася зняттю психологічного бар'єра (сором'язливості, страху, скованості [15, с. 14; 16, с. 42; 17, с. 89; 18, с. 3]).

Вибір нижньої межі четвертого етапу 1980-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» [10, с. 23]. У цей період навчання іноземної мови велося в умовах завершення реформи школи. Появився принципово новий метод навчання, який у 1981р. обґрунтувала психолог І.О. Зимняя. Це був новий науково-обґрунтований методичний підхід, який одержав назву особистісно-діяльнісного [5, с. 12].

Відповідно до такого підходу в центрі навчання перебуває учень, його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто учень як особистість. Вчитель у контексті такого підходу визначає навчальну мету уроку й організовує, направляє і коректує весь навчальний процес, враховуючи інтереси учня, рівень його знань і вмінь. Відповідно мета уроку при реалізації особистісно-діяльнісного підходу формулюється з позиції кожного конкретного учня, всього класу або «мовної групи».

Організація навчання на основі особистісно-діяльнісного методу означає що всі методичні вирішення вчителя, наприклад, організація навчального матеріалу, використання тих або інших прийомів, способів, вправ, тощо, повинні заломлюватися через призму особи учня – його потребностей, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей.

І.О. Зимняя, зокрема, обґрунтувала існування мовленнєвої діяльності, слухання і говоріння як його видів, нетотожність понять «мова» і «мовна діяльність». На думку дослідниці, «мовна діяльність як процес взаємодії людини з іншими людьми є реалізацією суспільно-комунікативної діяльності людини, тоді як мова – засобом здійснення процесу вербального спілкування». Основне психологічне завдання навчання полягає в тому, щоб «навчати іншомовної діяльності в сукупності засобів і способів її реалізації» [4, с. 62].

Нижню межу четвертого етапу ми визначили з урахуванням таких факторів: в цей час заклалися підвалини психосугестивних методів навчання іноземних мов (Л.С. Виготський, О. Леонт'єв).

Основними принципами гуманістичних та психосугестивних методів були самопізнання та самореалізація особистості учня. Високий ступінь довіри особистості, колективу, вчителя,

один до одного, психоемоційний комфорт занять, творча активність, інтелектуальний пошук – це неповна характеристика занять в руслі вказаних стратегій [16, с. 32].

У цей час західноєвропейська методика навчання іноземних мов, розвиваючи наведені вище ідеї, передбачала три методологічні спрямування, найбільш вагомими з яких були гуманістичні та психосугестивні. Їх основи належать видатним ученим А. Маслоу, К. Роджерсу, Р. Грегу, Р.Бендлеру, І. Сепір й ін., які, перейнявши попередній науково-практичний досвід своїх попередників, а також Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін., створили концепцію гуманістичної освіти. Методика навчання іноземних мов збагатилася працями Г. Гарднера, Д. Гілфорда та інших вчених [14, с. 252].

П'ятий етап іншомовної підготовки охоплює 1990-2000 р. – навчання іноземної мови в умовах державної незалежності України. Його виокремлення зумовлене такими факторами: по-перше, реформування національної системи освіти, яке розпочалося відразу після проголошення України незалежною державою, 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 конкуренто-спроможності української освіти на світовому ринку»; по-друге, на початку 90-х років відбулася зміна парадигми суспільної свідомості, переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських та національних цінностей [7, с. 62].

З проголошенням незалежності України відбулися кардинальні зміни в системі середньої освіти й особливо у відборі змісту освіти. Змінилися педагогічні й ідейні орієнтири. На першому плані знову постала особистість дитини, її розвиток і саморозвиток; метою школи стало формування національно свідомого громадянина незалежної України. Розвиток науки і школи став одним з основних напрямків державної політики. Він відзначився створенням національної системи освіти з новою структурою і змістом, осмисленням вітчизняних явищ, феноменів, подій, персоналій.

Такі зміни торкнулися й сфери іншомовної освіти, перед якою постає завдання – посилити інтерес учнів до вивчення іноземних мов у загальноосвітніх школах з метою їх підготовки до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, виробити вміння та навички спілкування з людьми різних національностей.

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

У 90-ті роки ХХ ст. було здійснено масштабний соціальний експеримент, спрямований на з'ясування й наукове обґрунтування можливостей навчання іноземних мов у молодших класах середньої школи. Новий напрямок педагогічної роботи вимагав розроблення відповідних педагогічних та психологічних обґрунтувань. Не випадково у цей період була опублікована вельми велика кількість праць, присвячених навчанню іноземної мови молодших школярів. Спираючись на численні дослідження зарубіжних і вітчизняних методистів, психологів, автори публікацій обґрунтовували можливість і доцільність раннього навчання дітей іноземних мов. Вони відзначали характерні психологічні зміни, що відбуваються в дітей під час навчання в початкових класах.

Видана в 1995 р. Міністерством Освіти України програма пропонувала включення цього навчального предмета до базового навчального плану з 1-го або 2-го класу. При цьому перший рік навчання розглядався як пропедевтичний курс, протягом якого в учнів формувалися первинні мовні навички та мовленнєві вміння. А шкільна програма 2000/01 навчального року, складена в контексті вимог реформування середньої освіти з врахуванням Рекомендації Ради Європи з мовної освіти, декларує офіційний курс на запровадження 11-річного строку вивчення першої іноземної мови з 2-го по 12-й клас [8, с. 2].

Безперечно, шлях європейського вибору України не вичерпується одним днем. Продовження процесу розбудови системи освіти слугуватиме меті практичної реалізації основних її принципів, стратегічних завдань, пріоритетів розвитку. Власне цим і зумовлено необхідність реформування системи навчання іноземних мов: оновлення змісту навчання та

виховання засобами іноземної мови; створення авторських програм та альтернативних підручників та забезпечення неперервності навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Б. В. Психологический анализ новых методических принципов обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1968. – № 3. – С.32–40.
2. Ветохов О. М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 60-ті роки ХХ ст. // Історія педагогіки, психології, освіти. – 1999. – № 3. – С.132–140.
3. Ветохов О. М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 70-ті роки ХХ ст. // Історія педагогіки, психології, освіти. – 1999. – № 4. – С.138–145.
4. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1973. – №4. – С.132–140.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – Москва, 1978.
6. Інформаційний збірник Міністерства Освіти № 7–8, №28, 1964/65рр.
7. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль.: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2–12 класи. – К.: Шкільний світ, 2001.
9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 67с.
10. Сухомлинська О. В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – Випуск 176. – С.161–169.
11. Фурман І. Стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах України на початку ХХ ст. // Історія педагогіки. – 2000. – №4. – С.116–119.
12. Передерій Т. А. Мета навчання іноземної мови в радянській середній школі // Методика викладання іноземної мови. – 1969. – № 4. – С.40–45.
13. Карпов И. В. Методологические основы преподавания иностранных языков в средней общеобразовательной школе. – К., 1969. – 200 с.
14. Карпова В. Н., Красуля А. В. Эволюция целей обучения иностранным языкам // Педагогичні науки. – 1969. – № 4. – С.247–257.
15. Китайгородская Т. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1982. – 245 с.
16. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 145 с.
17. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 342с.
18. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе. – К.: Рад. школа, 1989. – 142 с.